Une géographie à l'école par la pratique artistique

Sophie Gaujal

▶ **To cite this version:**

Sophie Gaujal. Une géographie à l'école par la pratique artistique. Géographie. Université Paris 7 - Denis Diderot, 2016. Français. NNT : . tel-01582642

HAL Id: tel-01582642
https://theses.hal.science/tel-01582642

Submitted on 7 Sep 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE SORBONNE PARIS CITE

UNIVERSITE PARIS.DIDEROT

ECOLE DOCTORALE Géographie de Paris - Espace, Sociétés, Aménagement
UMR Géographie Cité

Mémoire pour l'obtention du grade de docteur en géographie

Sophie GILLE-GAUJAL

Sous la direction de Christian Grataloup

Présentée et soutenue publiquement le 27 septembre 2016

UNE GÉOGRAPHIE À L'ÉCOLE PAR LA PRATIQUE ARTISTIQUE

JURY

Christian Grataloup : professeur des Universités en Géographie, Université de Paris Diderot (directeur)
Cécile de Hosson : professeure des Universités en Physique, Université de Paris Diderot (présidente)
Caroline Leininger-Frézal : maîtresse de Conférences en Géographie, Université de Paris Diderot (examinatrice)
Anne-Sophie Molinié, maîtresse de Conférences en Histoire de l'art, Université de Paris Sorbonne (co-directrice)
Jean-François Thémines : professeur des Universités en Géographie, Université de Caen Basse-Normandie (rapporteur)
Anne Volvey : professeure des Universités en Géographie, Université d'Artois (rapporteur)

UNIVERSITE SORBONNE PARIS CITE

UNIVERSITE PARIS.DIDEROT

ECOLE DOCTORALE Géographie de Paris - Espace, Sociétés, Aménagement
UMR Géographie Cité

Mémoire pour l'obtention du grade de docteur en géographie

Sophie GILLE-GAUJAL

Sous la direction de Christian Grataloup

Présentée et soutenue publiquement le 27 septembre 2016

UNE GÉOGRAPHIE À L'ÉCOLE PAR LA PRATIQUE ARTISTIQUE

JURY

Christian Grataloup : professeur des Universités en Géographie, Université de Paris Diderot (directeur)
Cécile de Hosson : professeure des Universités en Physique, Université de Paris Diderot (présidente)
Caroline Leininger-Frézal : maîtresse de Conférences en Géographie, Université de Paris Diderot (examinatrice)
Anne-Sophie Molinié, maîtresse de Conférences en Histoire de l'art, Université de Paris Sorbonne (co-directrice)
Jean-François Thémines : professeur des Universités en Géographie, Université de Caen Basse-Normandie (rapporteur)
Anne Volvey : professeure des Universités en Géographie, Université d'Artois (rapporteur)

Une géographie à l'école par la pratique artistique

Résumé : inter, pluri, multi, trans. Les préfixes ne manquent pas pour désigner la volonté de l'institution scolaire de faire circuler les savoirs au sein d'une forme scolaire marquée jusqu'ici par leur segmentation. Cette thèse propose, au terme d'une enquête épistémologique destinée à montrer les enjeux d'une circulation entre géographie spontanée et géographie raisonnée, de développer des outils la favorisant, dans le cadre du cours de géographie. L'hypothèse de la recherche est que la pratique artistique peut favoriser cette circulation. Pour la tester, trois outils ont été conçus et expérimentés, depuis une posture d'enseignante-formatrice-chercheure : un concours photo, un concours de carte postale sensible, une performance.

Mots clés : terrain, sensible, territoire de proximité, habiter, innovation institutionnelle, bricolage, géographie spontanée, géographie raisonnée, pratique artistique, pratique enseignante, praticien-chercheur.

Teaching geography with art

Abstract : Inter-, pluri-, multi-, trans-: these many prefixes all denote how keen today's school is on making knowledge and skills circulate within a framework traditionally renowned for its segmentation. Starting from an epistomological study of the fruitful interaction between spontaneous geography and reasoned geography, this thesis offers to define and develop tools to implement it within the geography class. This research work's hypothesis is that this interaction can be positively impacted by artistic practice. To verify it, I designed and tested three tools, in an apporach that was altogether a teacher's, a trainer's and a researcher's : a photography contest, a "sensitive postcard" cartography contest, and a performance.

Keywords : field work, sensitive, proximity territory, inhabit, institutional innovation, DIY, spontaneous geography, reasoned geography, artistic practice, teaching & learning, researcher – teacher.

A mes enfants,

Charlotte et Florent.

A nos enfants.

REMERCIEMENTS

Je n'aurai jamais assez de mots pour exprimer toute ma gratitude envers ceux qui m'ont accompagnée pendant ces années de thèse. Je tiens plus particulièrement à remercier :

Christian Grataloup, mon directeur de thèse, qui m'a montré le chemin, encouragée au cours de nos rendez-vous mensuels.

Les membres de mon comité de thèse, et notamment Caroline Leininger et Anne Volvey.

Le groupe de recherche en didactique et notamment Caroline Leininger, Catherine Heitz, Nadège Hamard, Florence Giry.

Mes collègues et tout particulièrement Ariane Jourdan, Sébastien Branche, Thierry Lennes, Elisa Capdevila, Benjamin Sergent mais aussi tous les enseignants qui ont participé au concours GéoPhotoGraphes et CartoGgraphie ton Quartier.

Mon proviseur, Philippe Bercot.

Mes élèves.

Mes collègues du GEP, mes inspectrices, Valérie Dautresme, Danièle Cotinat, Anne-Françoise Pasquier, Marion Beillard.

Le collectif *Aggiornamento* qui a alimenté ma réflexion et relayé mes expérimentations.

Mes collègues de la Cité de l'Architecture, et tout particulièrement Véronique Andersen, Marie-Amélie Bayon, et la directrice des publics Anne Ruelland.

Mes amis, ma famille, et plus particulièrement mon père, attentif relecteur, mes enfants, Charlotte et Florent, et mon mari Ludovic Gaujal, sans qui rien…

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements 9

Table des matières 10

Introduction générale 15

PARTIE 1 *Dans le champ de la pratique.* Observation d'une pratique de terrain, un concours photo. 23

Chapitre 1. Les concours de photographie : des méga-connecteurs 25

I. Histoire des concours de photographie, entre jeu et compétition 26

A. Au milieu du XIXème s, les concours de photographie sont des concours d'excellence réservés aux professionnels 26

B. A partir de la fin du XIXème s, les concours de photographie s'ouvrent, en même temps que la photographie, à une pratique amateur 26

C. Depuis les années 1990, la révolution du numérique et du smartphone 30

II. Les concours de photographie, un outil promotionnel 32

A. Comme tous les jeux-concours, le concours de photographie est un outil promotionnel 32

B. Le concours de photographie, un jeu-concours d'un genre particulier 33

C. Une pratique marketing 37

III. Les concours de photographie, un outil pédagogique ? 42

A. L'apprentissage, la troisième dimension des concours de photographie ? 42

B. Une mécanique complexe 43

C. Le concours scolaire de photographie, une mécanique sous tension 50

Chapitre 2. Le contexte : la classe ordinaire en manque de connexions sur le monde. 57

I. La classe ordinaire de géographie, cadre théorique 58

A. Dans les années 1990, des recherches sur les pratiques majoritaires 58

B. Dans les années 2000, des recherches sur un éventuel changement de paradigme 59

C. L'analyse sur les pratiques innovantes de Jacky Fontanabona et Jean-François Thémines 61

II. La classe ordinaire de géographie, en manque de connexions sur le monde 64

A. La classe ordinaire, coupée du monde social 64

B. La classe ordinaire, coupée du monde matériel 68

III. Le concours-photo, un connecteur dans la classe de géographie : tentative de modélisation 71

A. Les enjeux d'une modélisation 72

B. Une première tentative de figuration : un découpage en quatre quadrants 74
C. Un redécoupage en trois tiers 79
Chapitre 3. Le contexte : une demande institutionnelle d'ouvrir la classe sur le monde 85
I. De nouveaux dispositifs pour ouvrir les classes sur le monde 86
A. Depuis la fin des années 1970, la multiplication de nouveaux dispositifs dans la forme scolaire 86
B. L'interdisciplinarité au cœur de ces nouveaux dispositifs 88
C. La transversalité, au-delà de l'interdisciplinarité : ouvrir la classe sur le monde 91
II. Un programme de géographie renouvelé 95
A. L'étude des territoires du quotidien dans la tradition scolaire de l'étude du local 95
B. L'étude des territoires du quotidien : dans la continuité des expériences menées tout au long du XXème siècle d'étude par le local 98
C. L'étude des territoires du quotidien : les ambiguïtés de l'institution scolaire en classe de Première 103
III. Le concours-photo, une interprétation de la demande institutionnelle 108
A. L'activité enseignante, une interprétation de la tâche fixée par l'institution scolaire 108
B. L'innovation institutionnelle : une tâche délibérément floue pour stimuler la créativité 110
C. En 2011, le concours-photo, une interprétation parmi d'autres d'une prescription : l'enseignement des territoires du quotidien 112
Chapitre 4. Le concours-photo dans la classe ordinaire de géographie : quelles connexions ? 120
I. Côté enseignantes, l'élaboration d'un concours-photo 123
A. Le point de départ, une sortie de terrain 123
B. La mise en œuvre 129
II. Côté élèves : la mise en œuvre du concours-photo par Maxime et Sarra, lauréats du concours 133
A. La réalisation d'une production photographique par Maxime et Sarra 133
B. … Une production qui atteint la première place, ex aequo 139
C. Un parcours complexe 140
III. Côté élèves : la mise en œuvre du concours par les autres participants 143
A. Le cas d'Amandine 143
B. Les autres participants 147
Chapitre 5. Le concours-photo, du champ de la pratique au champ de la recherche 153
I. Le concours-photo, un bricolage au domaine d'application réduit 153
A. Qu'est-ce qu'un bricolage ? 154
B. Notre concours-photo, un bricolage « sur mesure » 157
C. … Avec les moyens du bord 160
II. Quels relais pour les bricolages enseignants ? 162

A. Du côté de l'institution scolaire 162
B. Du côté des chercheurs 171
C. Du côté des enseignants 183
Partie II *Dans le champ de la recherche.* Cadre theorique et methodologie 189
Chapitre 1. Cadre théorique 191
I. « Etudier l'art, c'est bien de la géographie » 191
A. Première approche : la géographie des lieux de l'art 192
B. Les approches « représentationnelle » et « non représentationnelle, relationnelle et performative » 193
C. L'approche « relationnelle et performative ». 194
II. La géographie « par » la pratique artistique 196
A. Du côté des artistes 196
B. Du côté des géographes 202
III. La géographie à l'école par la pratique artistique 210
A. En classe de géographie, un champ quasiment inexploré 212
B. Du côté des disciplines artistiques, un tournant spatial, à la marge 219
C. Etude d'un cas : le CAUE du 92, une médiation sur l'urbanisme via des pratiques artistiques 229
Chapitre 2. Posture et méthodologie de recherche 237
I. Praticien-chercheur, une terminologie complexe 238
A. Un flou sémantique 238
B. Praticien-chercheur : un flou théorique 241
C. Une terminologie difficile à utiliser 255
II. Praticien-chercheur : une méthodologie singulière ? 259
A. Profs-chercheurs et chercheurs tout courts : un même objet de recherche, la didactique de leur discipline, avec des outils communs. 259
B. Profs-chercheurs : une autre approche de l'objet de recherche 263
III. Ma méthodologie de praticienne-chercheure 270
A. Les expérimentations menées avec les autres classes 273
B. Elaboration d'un corpus 275
Partie III *Vers le champ de la pratique.* Expérimentations de pratiques artistiques 277
Chapitre 1. Le concours photo, transfert dans d'autres pratiques enseignantes 279
I. Méthodologie 280
A. La constitution d'un corpus 280
B. La méthode d'analyse des résultats 294
II. La synthèse des résultats 304
A. La fabrique du concours par les enseignants 304

B. Des pratiques pas ordinaires … 321
C. … Voire extraordinaires … 325
Chapitre 2. L'expérimentation d'un deuxième outil : la carte postale sensible 331
I. Le processus de conception de la carte postale sensible 331
A. Un problème surgi dans ma pratique : l'évaluation d'une étude de cas sur la Guadeloupe 332
B. La reformulation du problème dans le cadre du groupe de recherche sur l'étude de cas 337
C. La résolution du problème dans le cadre de ma recherche de thèse 339
II. Les résultats 345
A. La méthode d'analyse 345
B. L'élaboration de la grille de lecture 346
C. Proposition de typologie 354
III. Un processus spiralaire 359
A. Du voyage virtuel à l'invention de l'exercice de carte postale sensible 359
B. De l'exercice de carte postale sensible au concours de carte postale sensible 360
C. Du concours-photo au concours de carte postale sensible 362
Chapitre 3. Observation d'autres méthodologies autour de la carte sensible et transferts de la carte postale sensible 367
I. L'observation d'autres modalités de la carte sensible à l'école, 2014-2015 368
A. Une cartographie sensible de Boulogne-Billancourt par des élèves de Seconde 368
B. Une cartographie sensible du collège Georges Pompidou à Champtoceaux par une classe de Sixième. 375
C. Mise en perspective 380
II. La carte postale sensible 2015/2016 : nouvelles expérimentations en classe. 384
A. Objectifs et méthodologie de l'expérimentation 384
B. Analyse : la fabrique d'une carte postale sensible 391
III. Transfert de l'exercice de carte postale sensible dans d'autres classes sous la forme d'un concours, 2015-2016 423
A. Typologie 423
B. Synthèse 433
Chapitre 4. Photographies et cartes postales sensibles : analyse des productions réalisées par les classes 437
I. *Voyage en GéoPhotoGraphie* : retour sur une exposition 438
A. Les enjeux de l'exposition 438
B. La réalisation : un « voyage en GéoPhotoGraphie » 442
C. Les autres expositions 453
II. Cartographie ton Quartier : les stratégies adoptées par les enseignants 455
A. Méthodologie de l'analyse 455

B. Au verso, différentes manières de représenter le monde ; typologie 457
C. Différents points de vue sur le monde 470
Chapitre 5. Expérimentation d'un troisième outil, la performance 481
I. La classe acteur dans et sur l'espace, à la manière des artistes contemporains 482
A. 18 avril 2013 : récréaction ! Inversion des polarités 482
B. Une action dans et sur l'espace, à la manière des artistes contemporains 486
II. Un dispositif qui bouscule l'ordinaire de la classe ? 488
A. Le temps de l'enquête (T1) : un cours de géographie « pas ordinaire » sans être d'exception 488
B. Le temps de la préparation de l'action : le cours ordinaire remis en cause 493
C. Synthèse 498
III. Mise en perspective : la performance, un fonctionnement à part ? 500
A. Des points communs aux trois dispositifs 500
B. Le concours-photo, un dispositif léger qui transforme en douceur la forme scolaire 502
C. La carte postale : un dispositif modulable, entre version courte et version longue. 503
D. La performance 505
Conclusion generale 509
Bibliographie 517
Annexes 529
Table des figures 533
Table des tableaux 541
Index 542

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Chaque jour nous nous déplaçons, utilisons des repères, choisissons de nous rendre ici plutôt que là, parce que c'est plus rapide ou parce que le chemin est plus agréable. Tout au long de vie, nous choisissons de nous installer ici plutôt que là, parce que le cadre nous plait davantage, parce que c'est moins cher, parce qu'on y trouve du travail ou pour y passer nos vacances. Nous mobilisons ainsi toutes sortes de stratégies spatiales, liées à notre expérience des lieux. Appelons cela la géographie spontanée*[1].

A l'école, chaque semaine, les élèves font de la géographie, du primaire à la terminale. Ils apprennent ainsi à penser l'espace, autour de notions transversales au programme comme l'habiter, la mondialisation, le développement durable, l'aménagement, les aires de puissance, et ce en articulant différentes échelles, de l'espace proche au monde. L'espace y est alors analysé comme un construit, aménagé par une pluralité d'acteurs sous l'effet d'une pluralité d'enjeux, dont certains ne datent pas d'aujourd'hui. Appelons cela la géographie raisonnée*[2].

Géographie spontanée et géographie raisonnée sont deux registres de savoir. L'un mobilise l'expérience de l'espace, l'autre des notions, concepts et méthodes élaborés par la géographie scientifique. L'un et l'autre relèvent cependant d'une même géographie, elle-même en lien avec d'autres savoirs portés par d'autres disciplines. Ainsi, la géographie raisonnée nous apprend que ce n'est pas un hasard si on habite ici plutôt que là, si on emprunte un chemin plutôt qu'un autre et s'il nous parait plus agréable.

Pourtant, les liens entre leur pratique de l'espace et la géographie enseignée sont rarement explicites pour les élèves ou pour les adultes qu'ils deviennent. Rarement explicites et rarement explicitées. A l'échelle micro-spatiale du quotidien, les programmes préfèrent en effet la petite échelle, celle des Etats et des aires régionales. Plus largement, les didacticiens

[1] Les mots clés de cette thèse seront signalés dans cette introduction par un astérisque, ainsi qu'un renvoi aux chapitres dans lequel ils sont plus précisément employés et définis. Pour la définition de géographie spontanée, se référer au chapitre 2.
[2] Comme la terminologie de géographie spontanée, celle de géographie raisonnée est définie dans le chapitre 2.

font état d'une géographie dans laquelle les élèves peinent à être acteurs, une géographie où la pédagogie transmissive est privilégiée et l'épreuve de croquis du baccalauréat, pour laquelle les élèves doivent apprendre par cœur sept croquis dont l'intitulé est fourni à l'avance, semble le confirmer.

Ne tirons pas de conclusion hâtive cependant. Si la forme scolaire (Vincent, 1994), caractérisée par la segmentation des savoirs en cycles, en disciplines, en chapitres, résiste, elle n'en est pas moins bousculée par l'institution scolaire, de manière paradoxale, sous la forme d'innovations institutionnelles*[3]. Citons par exemple l'introduction en 2008 dans les programmes de l'étude de l'habiter, de « mon espace proche » ou des territoires de proximité ou le développement d'enseignements à sigles*[4] dont le tout dernier, les « EPI » (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires) sera expérimenté à la rentrée 2016. Toutes peuvent être interprétées comme une volonté de l'institution de connecter les savoirs entre eux, qu'il s'agisse des savoirs disciplinaires sous la forme de l'interdisciplinarité (et de ses déclinaisons : la transdisciplinarité, la pluridisciplinarité), mais pas seulement. L'introduction de l'habiter, mon espace proche, les territoires du quotidien peut ainsi être comprise comme une volonté d'articuler géographie spontanée et géographie raisonnée ; les demandes répétées de nouer des partenariats avec des institutions culturelles comme une volonté de connecter la classe avec le monde social. En somme établir, au-delà de l'interdisciplinarité, une transversalité entre les savoirs, pour les mettre en relation.

Géographie spontanée, géographie raisonnée ; savoirs disciplinaires ; savoirs individuels, savoirs collectifs ; savoirs scolaires, savoirs sociaux. Les registres de savoirs sont nombreux, mais tous ne sont pas, ou peu, pris en charge par l'école, encore moins leur articulation. **L'objectif** de cette thèse est de réfléchir à des outils permettant leur articulation, d'imaginer ou de repérer dans l'existant des connecteurs, voire méga-connecteurs*[5] qui favoriseraient l'articulation de l'ensemble de ces savoirs entre eux, dans un contexte favorable où l'institution elle-même encourage les enseignants à le faire. Au-delà, l'objectif est de

[3] Voir première partie, chapitre 3. et chapitre 5. L'innovation institutionnelle désigne la volonté paradoxale de l'institution de se réformer elle-même, sans porter atteinte à sa stabilité. Chaque innovation vient ainsi s'ajouter à l'existant plutôt que s'y substituer, aboutissant à des injonctions parfois contradictoires.

[4] Voir première partie, chapitre 3. Parmi les enseignements à sigles, on compte par exemple l'AP (Accompagnement Personnalisé), l'HIDA (histoire des arts), les EE (enseignements d'exploration), les TPE (Travaux Personnels Encadrés), mis en place par l'institution scolaire depuis une quinzaine d'années.

[5] J'entends par méga-connecteurs des outils qui permettraient la mise en circulation de différents registres du savoir : entre les disciplines, entre les individus, à l'intérieur même d'une discipline (géographie spontanée / : géographie raisonnée par exemple). Voir première partie, chapitre 1

développer ces outils, de les tester, et de les transférer dans les pratiques enseignantes. C'est donc d'une recherche-développement[6] qu'il s'agit ici.

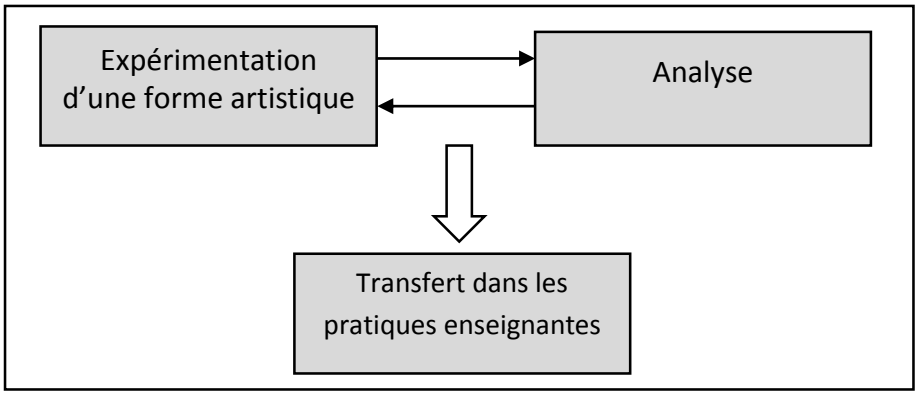
L'hypothèse : la pratique artistique pourrait être le moyen de cette articulation. Par pratique artistique il faut comprendre ici une pratique amateur, mobilisant différentes formes artistiques (dessin, photographie, poésie, performance…). En favorisant des opérations cognitives complexes et en aboutissant à une production finale qui les synthétise et devient à son tour support d'un savoir complexe, la pratique artistique jouerait le rôle d'un véhicule du savoir.

Se pose alors la question de la **méthodologie**. Vérifier une telle hypothèse suppose en effet de mener plusieurs opérations simultanées, visant à répondre à une série de questions :

- D'abord pourquoi la pratique artistique ? A quel besoin cela répond-il et pourquoi le moyen de la pratique artistique est-il jugé pertinent pour répondre à ce besoin ?
- Ensuite quelles formes artistiques expérimenter ? Comment les transposer dans le cours de géographie ?
- Puis, une fois transposées dans le cours de géographie, quelle est la mécanique de ces formes artistiques ? De quelle manière font-elles circuler le savoir et quels sont les registres de savoir en jeu ?
- Enfin, si tant est qu'on parvienne à cette étape, comment les transférer dans les pratiques enseignantes ?

On pourrait résumer les opérations à mettre en œuvre pour répondre à ces questions de la manière suivante :

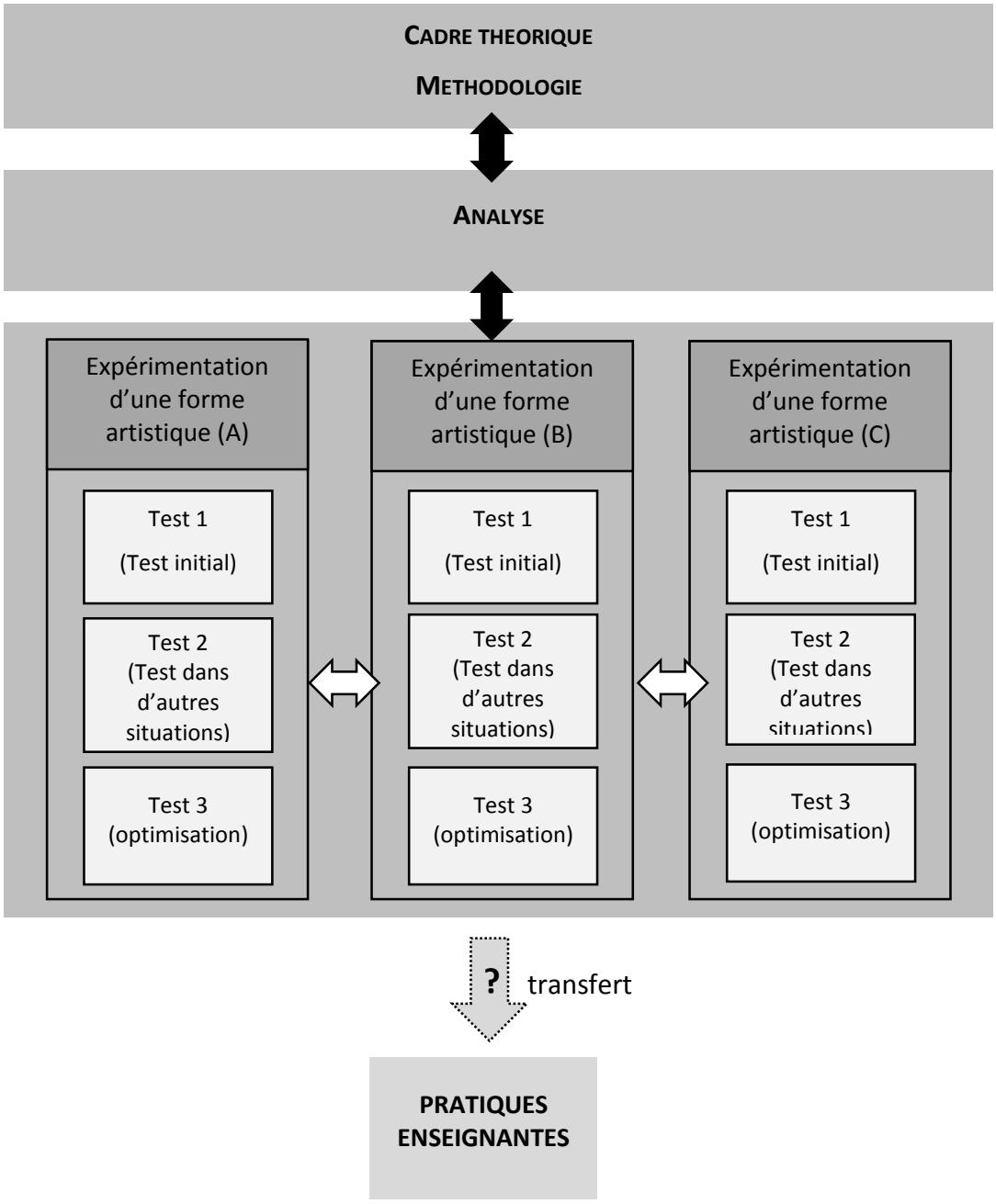
FIGURE 1 MÉTHODOLOGIE DE LA THÈSE, SCHÉMA 1



[6] C'est-à-dire une recherche ayant pour objectif la conception, la mise au point et la diffusion de nouveaux outils, et dans le contexte de cette recherche des exercices scolaires.

Mais ce schéma ne rend que très imparfaitement compte de leur complexité. En effet, chaque expérimentation nécessite une série de tests : pour tester si l'outil conçu est utilisable ; puis pour tester les différents usages qui peuvent en être faits ; puis pour optimiser son fonctionnement. Et ce pour toutes les formes artistiques que l'on souhaite expérimenter. Chacune de ces expérimentations fait par ailleurs l'objet d'une analyse, qui s'appuie sur les précédentes. L'ensemble s'accompagne d'une réflexion d'ensemble sur la méthodologie à adopter, et s'appuie sur un cadre théorique. Cette série d'opérations peut se schématiser ainsi :

FIGURE 2 MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE, SCHÉMA 2



Si on rapporte ces opérations au terrain dans lequel elles sont envisagées, celui de l'Education Nationale, cela suppose que les expérimentations soient menées dans des classes, avec des élèves et des enseignants. Différentes postures peuvent être adoptées pour y parvenir. La mienne a été celle d'une praticienne-chercheure*[7]. Enseignante d'histoire-géographie, j'ai ainsi eu un accès direct au terrain. Cela m'a permis de concevoir et de tester avec mes élèves différentes pratiques artistiques, la photographie, la carte sensible, la performance, et ce à plusieurs reprises au cours des quatre années qu'a duré cette thèse. Formatrice dans l'académie de Versailles (membre du GEP[8] histoire-géographie de l'Académie de Versailles, professeur-relais à la Cité de l'architecture), j'ai également pu transférer les exercices que j'avais conçus à d'autres pratiques enseignantes, utilisant pour cela le moyen du concours (concours photo, concours de carte postale sensible), ce qui m'a permis dans le même temps d'en tester le fonctionnement dans d'autres terrains que le mien (autres communes, autres niveaux, voire autres disciplines).

Ma posture de praticienne est également à l'origine de cette thèse. C'est en effet dans le champ de la pratique qu'est né l'objet de ma recherche, sous la forme d'un concours photo, que nous avons proposé à nos élèves, avec ma collègue Ariane J., à l'automne 2011. En 2012, la question professionnelle (« comment enseigner la géographie à mes élèves ? » et plus précisément « comment enseigner les territoires de proximité[9] à mes élèves, alors qu'ils fréquentent ce territoire beaucoup plus que moi ? ») est devenue une question de recherche (« comment articuler géographie spontanée et géographie raisonnée ? ») et l'objet d'un sujet de thèse : « une géographie par la pratique artistique à l'école ». Ce qui n'était encore qu'un bricolage*[10], le concours photo, est ainsi devenu le point de départ d'une série d'expérimentations.

Celles-ci n'auraient cependant pu être menées « hors-sol ». Elles se sont appuyées sur un cadre théorique. Car l'idée d'une géographie par la pratique artistique n'est pas nouvelle, et a fait l'objet de différents travaux depuis une quinzaine d'années. Citons notamment ceux

[7] Praticien(ne)-chercheur(e) désigne une posture singulière de recherche, dans laquelle le chercheur enquête sur son champ professionnel. Bénéficiant d'un accès direct au terrain, il doit cependant faire face à différents biais, et notamment celui de son implication dans son objet de recherche. Voir deuxième partie, chapitre 2.

[8] Groupe d'Expérimentation Pédagogique. Il s'agit d'un groupe disciplinaire, constitué dans chaque académie, composé d'enseignants et d'inspecteurs, et qui a pour objectif de réfléchir et expérimenter différents outils, en lien avec le numérique.

[9] Question alors nouvellement introduite dans les programmes (*BO spécial n°9*, 30 septembre 2010).

[10] Bricolage au sens de Claude Lévi-Strauss (1962), une forme de « pensée sauvage », une inventivité au quotidien, dans l'improvisation, qui n'hésite pas à détourner des outils existants pour les adapter au plus près de ses besoins. Voir première partie, chapitre 5.

d'Anne Volvey, pionnière dans ce champ de recherche[11], ou ceux d'Elise Olmedo[12]. La transposition d'une telle géographie dans le champ scolaire l'est davantage, encore que la thèse soutenue récemment par Médéric Briand[13] sur les sorties sensibles*[14] puisse en relever, si tant est qu'on rapproche les visites sensibles en milieu scolaire qu'il préconise de celles réalisées par les artistes marcheurs. Les méthodologies élaborées en milieu scolaire par d'autres disciplines qui font de l'espace leur objet, comme les arts plastiques[15] ou les médiations culturelles des CAUE[16] ont aussi été des sources d'inspiration. Les travaux de Christine Vergnolle (2014) ont par ailleurs permis de penser les intersections possibles entre géographie scolaire et arts plastiques.

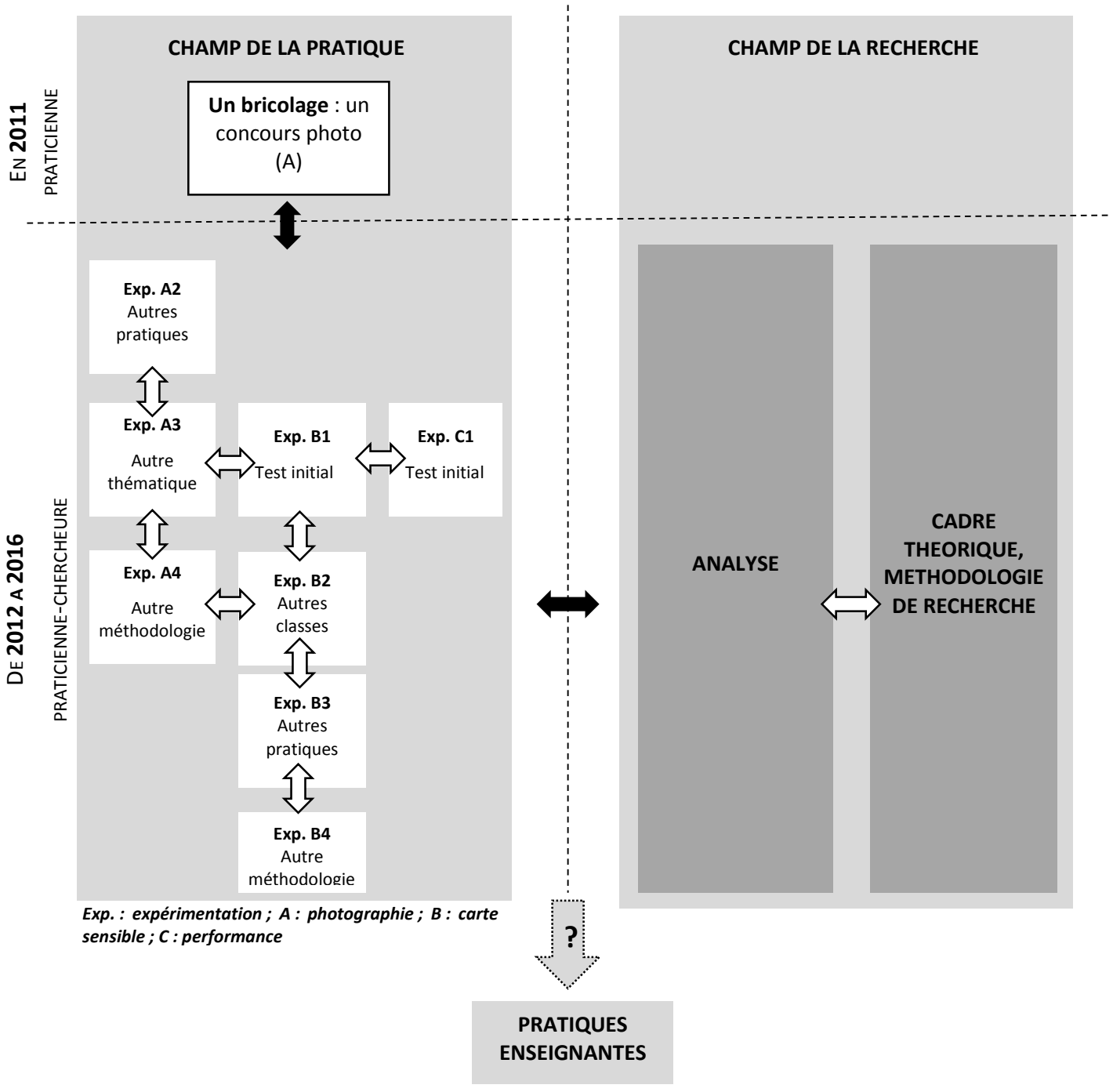
Ces expérimentations se sont nourries également de recherches menées en parallèle dans le cadre d'un groupe de recherche en didactique mené par Caroline Leininger, sur l'étude de cas (de 2012 à 2015)[17] puis sur le raisonnement géographique (depuis 2015)[18]. Ce groupe a permis une initiation à la méthodologie de la recherche, et une acculturation à la didactique, à son vocabulaire, ses méthodes, ses enjeux, par les multiples reformulations qu'il a occasionnées, tout comme mes rencontres mensuelles avec mon directeur de recherche Christian Grataloup.

Cette recherche doit donc se penser comme un système, entre les expérimentations, les analyses, le cadre théorique, la pratique de classe. L'ensemble des opérations qu'elle a mobilisé ont été synthétisées sur le schéma ci-dessous. On y voit le bricolage de départ et les différentes expérimentations auxquelles il a donné lieu depuis 2012 (photographie (A), carte sensible (B), performance (C)) et les tests auxquels chacune d'entre elle a été soumise : test initial, dans ma classe, puis d'autres tests, dans ma classe toujours, les années suivantes, puis

[11] Anne Volvey en retrace l'historique dans son habilitation de recherche, *Transitionnelles géographies : Sur le terrain de la créativité artistique et scientifique,* soutenue à l'Université Lumière Lyon 2 en décembre 2012.
[12] Thèse soutenue en novembre 2015 sous le titre « *Cartographie du sensible. Tracer une géographie du vécu par la recherche-création* » à l'université de Paris-1 Panthéon Sorbonne.
[13] Médéric Briand, « *la géographie scolaire au prisme des sorties scolaires : pour une approche sensible à l'école élémentaire* », soutenue en décembre 2014 à l'université de Caen-Normandie.
[14] La terminologie de « sensible » est récurrente dans l'ensemble de ce mémoire. Elle est pourtant particulièrement difficile à définir, et reste instable dans le champ de la géographie scientifique. Retenons avec Médéric Briand qui consacre une dizaine de pages à sa définition (p.47 – 57) que « *le sensible est une expérience concrète du monde avec et par le corps, « figure priviélgiée du sensible » (Sansot, 1986, p.16). Mais cette expérience n'est pas seulement matérielle. Elle se complète d'images du monde qui résonnent de manière intime. Le réel et l'imaginaire sont étroitement liés* ».
[15] Voir notamment le programme en classe de Troisième dont l'une des thématiques est « l'espace, l'oeuvre, le spectateur » (*BO spécial n°6*, 28 août 2008 ; *BO spécial n°11*, 26 novembre 2015).
[16] Conseil d'Architecture, d'Urbanisme et d'Environnement. Je pense ici notamment au CAUE du 92, avec lequel j'ai eu l'occasion de travailler à plusieurs reprises.
[17] Avec Nadège Hamard et Catherine Heitz, enseignantes d'histoire géographie dans le secondaire.
[18] Avec Catherine Heitz, Céline Leguen, Florence Giry, Xavier Leroux, Pierre Colin.

dans d'autres pratiques que la mienne, et à nouveau dans ma classe, mais en testant une autre méthodologie. Il montre également le lien étroit entre ces expérimentations, menées dans le champ de la pratique depuis ma posture d'enseignante et de formatrice, et le champ de la recherche, dans lequel elles ont été analysées, à l'appui du cadre théorique. Le dernier élément, figuré sous la forme d'un point d'interrogation, anticipe sur la suite de cette recherche, et pose la question de sa pérennité : celle du transfert effectif des outils développés dans les pratiques enseignantes.

FIGURE 3 MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE, SCHÉMA 3



Exp. : expérimentation ; A : photographie ; B : carte sensible ; C : performance

Restait une dernière étape : **l'écriture** et la mise en ordre de ces séries d'opérations. Le présent mémoire en est le résultat. Il est organisé autour de trois grandes parties. La première se focalise sur le concours photo, et a pour objectif d'en démonter le mécanisme, en répondant aux questions suivantes : pourquoi un jeu-concours (chapitre 1) ? A quel besoin répond-il (chapitre 2) ? Dans quel contexte institutionnel s'inscrit-il (chapitre 3) ? Comment fonctionne-t-il (chapitre 4) ? Quelle est la nature de l'exercice proposé (chapitre 5) ? Elle permettra ainsi de présenter le concours photo comme un méga-connecteur* (chapitre 1), conçu en réponse au manque de connexion de la classe ordinaire* (chapitre 2) dans un contexte d'innovation institutionnelle* (chapitre 3). C'est la manière dont il a été investi par les élèves (chapitre 4) qui m'a conduite à transférer ce bricolage* (chapitre 5) dans le champ de la recherche.

La deuxième partie, la plus courte, présente le cadre théorique et la méthodologie de recherche. Elle permet ainsi de positionner l'objet de recherche dans le champ de la recherche (chapitre 1) et d'en préciser le positionnement : praticienne-chercheure* (chapitre 2).

La troisième partie présente les différentes expérimentations qui ont été menées et les analyse. Cinq chapitres la composent. Le premier est consacré au concours photo et à sa fabrique dans les classes (exp. A). Le deuxième et le troisième à la carte sensible (exp. B), sa conception puis sa mise en oeuvre. Le quatrième se tourne vers les productions des élèves et ce qu'elles révèlent sur les apprentissages des élèves. Le cinquième revient sur une expérimentation singulière, une performance (exp. C) qui en est restée au stade du test initial. J'expliquerai pourquoi.

Trois parties donc, qui exposent autant une recherche qu'elles en retracent l'itinéraire, de son origine dans le champ d'une pratique singulière, la mienne (partie 1) à sa théorisation dans le champ de la recherche (partie 2), à sa projection dans le champ de la pratique via différentes expérimentations (partie 3). Une recherche qui se donne pour horizon la transformation des pratiques.

PARTIE 1

DANS LE CHAMP DE LA PRATIQUE.

OBSERVATION D'UNE PRATIQUE DE TERRAIN, UN CONCOURS PHOTO.

CHAPITRE 1. LES CONCOURS DE PHOTOGRAPHIE : DES MÉGA-CONNECTEURS

A l'origine de cette recherche : l'utilisation en 2011 d'un concours-photo comme moyen de motiver des élèves de Première ES pour étudier un chapitre de géographie sur les territoires de proximité. Mais pourquoi un concours-photo ? Articulant différentes pratiques sociales, le jeu, le concours, la photographie amateur, l'objet est plus complexe qu'il n'y parait, comme je le montrerai dans ce premier chapitre. Je l'y caractériserai comme un méga-connecteur, c'est-à-dire un outil ayant la capacité de créer des connexions à la fois entre les individus, autour d'une thématique partagée, et entre les individus et leur environnement, en les invitant à le regarder autrement et à le configurer sous la forme d'une image. La révolution numérique[19] a favorisé son développement : avec la généralisation de l'usage des smartphones, la pratique de la photographie comme sa diffusion est aujourd'hui accessible au plus grand nombre. Les spécialistes en *marketing*[20] ne s'y sont pas trompés, et font des concours de photographie[21] un outil privilégié pour la promotion de leurs marques. Ce n'est pourtant pas son seul usage possible. Les propriétés de ce méga-connecteur[22] en font en effet également un outil pertinent pour des usages pédagogiques. L'organisation de concours scolaires nécessite cependant de la part de l'organisateur une connaissance fine de la mécanique complexe de cet outil, au risque d'en faire un outil promotionnel, qui privilégierait alors une pédagogie de la récompense et de la compétition.

C'est donc à une approche théorique et critique des concours de photographie, et plus précisément des concours scolaires de photographie qu'invite ce premier chapitre, une approche inédite à ma connaissance et qui a nécessité des incursions dans différents champs disciplinaires, l'histoire de la photographie, le marketing, la psychanalyse, la pédagogie. Trois axes organiseront le raisonnement : je retracerai tout d'abord l'histoire des concours de

[19] J'entends par « révolution numérique » le bouleversement en profondeur des sociétés apportées par les techniques numériques, et notamment *Internet*.

[20] Concernant l'usage de l'italique dans ce mémoire : l'italique seul sera utilisé pour les mots de langue étrangère ; les citations seront indiquées entre guillements et en italique.

[21] Je réserverai la terminologie de « concours-photo » pour désigner l'outil que j'ai utilisé, et parlerai de « concours de photographie » pour désigner l'outil en général.

[22] La définition de cette terminologie sera donnée dans le développement de ce chapitre.

photographie. Je m'intéresserai ensuite à leur usage dans le champ social et plus précisément le marketing. Nous nous tournerons ensuite vers leur usage scolaire.

I. Histoire des concours de photographie, entre jeu et compétition

Réservés au départ aux professionnels, sous le nom de compétition photographique, les concours de photographie se sont progressivement ouverts au grand public, sous l'effet conjoint du développement des jeux concours et de la pratique amateur de la photographie. C'est cette histoire que je propose de retracer ici.

A. Au milieu du XIXeme s, les concours de photographie sont des concours d'excellence reserves aux professionnels

Il n'existe pas à ma connaissance d'histoire du concours de photographie, mais si on se fie aux bulletins de la *Société Française de Photographie*, créée en 1854, les premiers concours de photographie seraient concomitants à l'apparition de l'appareil photo. Ils sont à l'origine réservés aux scientifiques, dans le cadre de ce qu'on appelle alors des compétitions photographiques, comme ce concours organisé par la *Société Française de Photographie* qui récompense celui qui permettra par de nouveaux procédés chimiques de mieux conserver les détails et les contrastes.

Au tournant des années 1860, les concours s'ouvrent aux artistes et récompensent, sur le modèle des Salons des Beaux-Arts, les meilleures photographies exposées. Ainsi, en 1859, à la demande de Nadar (Roubert, 2000), une exposition de photographie est organisée par la *Société Française de Photographie* et à cette occasion, un concours, sur le modèle des expositions de peinture, sélectionne les œuvres les plus remarquables. Le lieu où se déroule l'exposition, le Palais de l'Industrie, illustre d'ailleurs l'ambiguïté du statut de la photographie, qui peine à être reconnue comme pratique artistique.

B. A partir de la fin du XIXeme s, les concours de photographie s'ouvrent, en meme temps que la photographie, a une pratique amateur

Les concours de photographie s'ouvrent ensuite progressivement aux amateurs, dont le nombre va croissant, grâce à des simplifications techniques, comme l'introduction en 1888 du détective *Kodak*, un appareil photo portatif introduit par la compagnie américaine *Eastman*.

Issus de milieux aisés, ces amateurs disposent du temps libre nécessaire pour lire des manuels de plus de 200 pages, qui détaillent les procédures de la photographie de manière minutieuse et complexe et sont capables de calculer les temps de pose, de développer leurs photographies eux-mêmes. Abonnés à des revues spécialisées, réunis en clubs, ils se réunissent pour échanger et comparer leurs travaux, comme des concours de photographies, qu'ils réalisent au terme d'excursions au cours desquelles ils s'exercent à la pratique de la photographie.

Un temps, les professionnels tentent de lutter, interdisant par exemple la participation des amateurs à leurs concours, comme celui de la *Goutte d'Eau* en 1894, un concours dont le thème (« *déterminer la forme exacte d'une goutte d'eau pendant sa chute* ») requiert par ailleurs des compétences techniques et un matériel élaboré. La revue *Paris Photographe,* dirigée par Paul Nadar et qui relaye ce concours dans la presse se réjouit d'ailleurs de la difficulté de ce concours, qui constitue une barrière supplémentaire pour empêcher la participation des amateurs :

> *« Ainsi est-il permis de prévoir que le commun des mortels, j'entends parler des amateurs qui flânent aux bords de la mer, armés de leur détective, s'abstiendront scrupuleusement de participer au concours »* (Paris Photographe, 1894, n°9, p.360[23]).

Il n'empêche : le lauréat de ce concours, présidé par Etienne-Jules Marey est remporté par un amateur, Charles Lansiaux, qui ne deviendra photographe professionnel qu'en 1900.

Au tournant du XXème s, la bataille entre concours pour amateurs et concours pour professionnels semble perdue au profit des amateurs, comme en témoigne cet article de Louis Gastine (1904), directeur de la revue *La Photographie Française*[24] qui fustige les « *mauvais concours* », les « *compétitions photographiques* » organisés par des *Sociétés de photographies* « *nées de la veille* » (p.707) qui loin de la vénérable *Société Française de Photographie* créée en 1854 se sont multipliées à la fin du XIXème s : au nombre de 37 en 1892, elles dépassent largement la centaine en 1905, et ne sont plus réservées aux seules sociétés de photographie, mais sont également le fait de sociétés savantes, qui y voient un moyen facile de souder et

[23] http://www.cineressources.net/consultationPdf/web/o001/1226.pdf , consulté le 15 août 2015.
[24] https://archive.org/stream/bulletindelasso00cingoog/bulletindelasso00cingoog_djvu.txt, consulté le 15 août 2015.

distraire leurs adhérents, à l'occasion d'excursions, ou encore par des revues en quête de publicité, « *sans parler des maisons de commerce et des fabricants d'appareils, d'optique surtout, qui du reste ne font pas mieux que les autres dans ce genre d'exercices* » (Gastine, 1904) et sur des thèmes aussi variés que le concours de vues de châteaux, de fermes, de rivières ou de marines :

> *« Au surplus, ce n'est pas quand on lui demande [au journaliste] d'organiser un concours de photographie que des scrupules peuvent naître en son esprit. « Concours de Photo ? Fait'ment ! Dans huit jours ?... Facile ! » Et ses méditations ne sont pas longues : « Photographie … amateurs … paysages … portraits … etc. …Bon ! » Le journal Le Barbier a fait un concours de vues de châteaux le mois dernier..., nous allons faire un concours de vues de fermes, ou de rivières ou de marines. Quant au règlement des détails de l'épreuve, cela se copie sur n'importe quel règlement de compétition analogue. Ce n'est pas plus malin que ça. »* (Gastine, *op. cit.,* p. 711).

Ce faisant, les compétitions photographiques changent progressivement de nature et calquent leurs organisations sur les jeux-concours, en plein développement à la fin du XIXème siècle, de manière concomitante au développement de la presse. L'appareil photo est alors mis au service du divertissement, ce que déplore Louis Gastine :

> *« Des amateurs en rang d'oignons, ou en cercle, photographiant tous en même temps un lâcher de pigeons. Les mêmes, établissant le record du nombre de clichés qu'on peut prendre du départ d'un ballon libre. Les mêmes, poursuivant et saisissant à la volée des joueurs de « football ». Il tâche de les obliger à se réunir dans un lieu où l'on n'entre pas sans payer (voyez réclame). Et ce qu'il oublie seulement d'imaginer, c'est l'ahurissement de l'amateur véritable devant un pareil programme ! Tout cela est très drôle..., mais c'est encore plus fâcheux que divertissant. » (p.711).*

Une telle évolution s'explique par le développement en parallèle des jeux concours. Egalement appelés jeux promotionnels ces concours s'adressent à tous[25], qu'ils soient ou non « *amateurs véritables* » pour reprendre la formule de Louis Gastine.

Or dans le même temps, la pratique amateur connait un essor croissant. Si en 1914, la formule de Louis Laumière « *Tous photographes* » est loin d'être vérifiée (Dacos, 2002), le nombre d'amateurs augmente considérablement dans les années qui suivent, sous l'effet

[25] Pour le dictionnaire *Larousse*, un jeu-concours est « *un jeu s'adressant au public, organisé le plus souvent à des fins publicitaires et à l'issue duquel les gagnants remportent des lots* ».

d'une double évolution : celle, technique, des appareils, plus maniables, plus aisément transportables, la publication de manuels accessibles (une trentaine de pages alors que les précédents en faisaient plus de 200) comme celui de Marcel Natkin, qui sera vendu à 200 000 exemplaires[26]. Plus accessible, la photographie est aussi moins coûteuse : ainsi le coût total correspondant à l'achat d'un appareil et de 12 photographies, auquel il faut ajouter le développement et le tirage par un professionnel, passe de 15 francs 1914 en 1909 à 12 francs 1914 en 1933. La généralisation de la pellicule dans les années 1930 enfin achève de rendre possible le développement d'une photographie populaire amateur.

Ce mouvement se poursuit dans les années 1950, amplifié par les progrès de la civilisation de l'image, ceux de la télévision et du cinéma, dont la diffusion ne cesse d'augmenter[27]. Aux Etats-Unis, les études menées par la firme *Kodak* montrent que de 1.5 millions de clichés réalisés par des amateurs dans la seconde moitié des années 1940, on passe à 2 milliards d'instantanés en 1954. A cette date, plus de 70% des foyers américains sont déjà dotés d'un appareil photo, sur un marché encore dominé par la firme *Kodak* (Bajac, 2010). Quinze ans plus tard, en 1963, *Kodak* met en vente le premier *Instantamatic* qui va s'affirmer, pour 25 ans, comme le grand standard de la photographie amateur. Alors qu'elle était essentiellement urbaine avant la guerre, la pratique touche désormais toutes les classes et toutes les sphères de la société, milieu urbain comme milieu rural (Bajac, *op. cit*., p.18). Cette production amateur devient elle-même objet théorique. Pour Pierre Bourdieu (1965) par exemple, c'est un « *art moyen* », au caractère stéréotypé et conventionnel, « *un art qui imite l'art* », et ce quelques soient les classes sociales qui s'en emparent. « *Art moyen* » donc, la photographie est avant tout le signe d'une appartenance à un groupe, social et particulièrement familial, dont elle renvoie une image idéale, destinée à prendre place dans l'album de famille. A son tour Roland Barthes, dans *La chambre claire* (1980) s'intéresse à l'amateur, *« celui qui se tient au plus près même de la photographie »*, « *l'assomption du professionnel* », « *celui qui crée des photos et non des images* » (p.154). Rédigée dans le contexte d'un évènement majeur pour l'auteur, la mort de sa mère, l'analyse de Roland Barthes questionne le rapport de la photographie amateur au réel, et fait d'elle un média doté d'une puissance d'évocation, ce qu'il nomme le « *ça a été* ».

[26] Marcel Natkin, *Les Premiers Pas en photo avec un appareil box ou tout autre appareil simple*, Paris, Mana, 1937, 30 p.
[27] Je me suis appuyée pour écrire ce paragraphe sur l'ouvrage de Quentin Bajac, 2010, « *Après la photographie ? De l'argentique à la révolution numérique* », Découvertes Gallimard, Paris.

C. DEPUIS LES ANNEES 1990, LA REVOLUTION DU NUMERIQUE ET DU SMARTPHONE

A partir des années 1990, la photographie amateur connait une véritable mutation sous l'effet de l'introduction du numérique, dont le premier modèle est lancé par *Sony* en 1981. En 2009, 5 millions d'appareils photo numériques sont vendus dans le monde. Aujourd'hui, le mouvement prend une ampleur encore plus importante avec les *smartphones*. Désormais, tous sont vraiment photographes, et l'utilisateur peut contrôler l'ensemble de la chaîne de production de l'image, de la prise de vue à sa mise en forme finale. A la prise de vue, ce contrôle renforcé s'exprime par la visualisation immédiate de l'image réalisée, comme par la possibilité d'effacer un cliché considéré comme raté. La diffusion de l'image est également immédiate. Jusque-là prépondérante, l'étape de la prise de vue n'est plus qu'une opération parmi d'autres, dans une chaîne complète de manipulation de l'image, qui peut être modifiée à l'envie à l'aide d'un logiciel de traitement de l'image, imprimée à domicile, envoyée directement de son appareil photo : les gains en termes de stockage, de rapidité de transmission et de maniabilité de l'image sont dès lors considérables (Bajac, p.104). Le tirage devient même secondaire par rapport à la diffusion via *Internet* dont le développement simultané, notamment avec l'arrivée du haut débit, donne à la photographie numérique amateur un essor sans précédent. Mêlant pratiques relationelles, volonté légitime de partage et un certain exhibitionnisme inhérent à « *la société du spectacle* » pour reprendre l'expression de Guy Debord (1967), la photographie numérique en ligne connait ainsi à partir des années 2000 un essor sans précédent. Cela modifie le statut social de la photographie : si sa fonction familiale ne disparait pas, elle n'est plus réservée à des moments d'exception et devient une nouvelle forme de communication « *scripto-visuelle* » (Rivière, 2006). Avec le développement des *smartphones*, l'acte photographique se dissocie de la possession d'un objet spécifique, l'appareil photo (« *le mobile on l'a toujours sur soi* », Rivière, op. cit., §7). Alors qu'il exprimait jusqu'ici une relation au passé, « *un besoin de photographier qui n'est pas autre chose qu'un besoin de photographies qui, grâce à leur qualité de reproduction du réel, témoignent et expriment la vérité du souvenir* » (Bourdieu, Boltanski & Chamboredon, 1965), un « *ça a été* » (Barthes, 1980), Carole-Anne Rivière propose d'y voir aujourd'hui une relation au présent, un mode de communication instantané au même titre que la voix ou le texte. Nouvelle forme de conversation, envoyée par *MMS* (*Multimedia Message Service*), destinée à rester dans un miniformat, la qualité de photographie importe peu, seul compte le message

qu'elle véhicule : « *on ne parle plus, on n'écrit plus, on montre* » (Rivière, *op. cit*., §12), sans intention d'archives. Il ne s'agit plus tant d'arrêter le temps que d'abolir les frontières qui nous séparent de l'autre, d'être en contact avec lui même lorsqu'il est éloigné de plusieurs centaines de kilomètres. Dans tous les cas, la photographie remplit une fonction de lien, que ce soit avec le passé comme l'ont montré Pierre Bourdieu et Roland Barthes ou avec des espaces non contigus.

Cette diffusion de la pratique photographique amateur à l'ensemble de la population transforme à leur tour les concours de photographie : réservés autrefois à une élite d'amateurs, ils deviennent accessibles à tous. Comme les autres jeux-concours, ils bénéficient également de la révolution numérique : la dématérialisation, la réception par courrier électronique, la mise en ligne sur internet facilite en effet considérablement la mise en œuvre de ces jeux concours.

Ainsi, au cours du XXème siècle, les concours de photographie hybrident progressivement les prestigieuses compétitions photographiques d'origine, au cours desquelles les candidats, tous professionnels, étaient sélectionnés en fonction de leurs compétences, avec les jeux-concours, ouverts à tous en théorie, réservés en pratique à ceux qui disposaient d'un appareil photographique. C'est aujourd'hui le cas d'une grande partie de la population, puisqu'en 2014, 61% des français possédaient un *smartphone*[28], sans compter ceux équipés d'un simple appareil photo[29]. Parallèlement, les concours-photos ont bénéficié du succès grandissant des jeux-concours, nés à la fin du XIXème siècle, et qui participent de ce qu'on appelle une ludification ou gamification30 de notre société. Si cela s'explique, nous l'avons vu, par la démocratisation de l'appareil photo, cela s'explique également, comme nous allons le montrer dans un deuxième temps, par les atouts promotionnels des concours de photographie.

[28]D'après une étude menée par le cabinet Deloitte

[29]D'après une étude LSA conso publiée en novembre 2014, les Français qui pratiquent la photographie [catégorie qu'il resterait à définir] sont presque autant équipés d'appareils photos en modèle compact qu'en smartphones. A l'inverse seulement 22% d'entre eux possèdent un reflex.

[30] Par *gamification* - parfois traduit en français sous le nom de ludification -, il faut comprendre le transfert de la mécanique du jeu à un domaine non ludique pour résoudre un problème de la vie quotidienne ou améliorer une offre. Par un système de récompense, le jeu permet d'engager l'individu dans une activité. La notion suscite de nombreuses critiques dans le champ académique émergent des sciences du jeu (ou *game studies*), qui ne peut cependant l'ignorer devant la fortune grandissante du terme.

II. Les concours de photographie, un outil promotionnel

Vieux de plus d'un siècle, les concours de photographie sont toujours aussi attractifs aujourd'hui. Ce succès s'explique par celui des jeux-concours en général, nous le verrons tout d'abord, mais aussi par la spécificité des concours de photographie au sein de ces jeux-concours : concours de création, ils attirent en effet un certain public qui intéresse particulièrement les organisateurs, comme nous le verrons ensuite. Pour enquêter sur ce que représente le concours de photographie dans le champ social, je me suis plus particulièrement appuyée sur les sites des entreprises en conseil marketing spécialisées dans l'organisation de jeux concours en ligne, et notamment sur les entreprises *Kontest*, *ConseilsMarketing*, *Eyeka* et *Creads*. Je me suis ensuite tournée vers des références plus théoriques, émanant du champ du marketing.

A. Comme tous les jeux-concours, le concours de photographie est un outil promotionnel

Le succès des concours de photographie est d'abord celui des jeux-concours en général. La société *Kontest* avance ainsi le chiffre de 10 000 jeux et concours[31] organisés en ligne chaque année. Ce succès peut s'expliquer par différentes raisons.

Tout d'abord, la dématérialisation des jeux et concours, permise par la révolution numérique, rend beaucoup plus facile leur organisation, y compris par des non spécialistes. Les sites donnant des conseils pour réaliser son propre jeu-concours sont d'ailleurs très nombreux sur *internet*, et vantent cet aspect, comme ce site *Conseilsmarketing* qui indique :

> *« C'est simple à mettre en place (il suffit de mettre en place un simple formulaire, de le publier sur votre site, et de recevoir les informations sur une adresse email). »*[32]

Facile à mettre en œuvre, le jeu-concours est par ailleurs un très bon outil promotionnel,

[31] Ici jeu et concours sont différenciés. Selon la loi, il n'existe en effet pas de « jeu concours » : c'est soit un jeu (le hasard intervient, par exemple via un tirage au sort), il doit être gratuit avec le remboursement des frais de participation, et il est sans obligation d'achat (formulaire séparé d'un éventuel bon de commande), soit un concours (il fait appel aux connaissances des joueurs), sans faire appel au hasard, et la participation peut être subordonnée à un achat. Dans le langage courant, l'occurrence jeu-concours qui les regroupe est cependant communément utilisée. C'est celle que nous utiliserons ici.

[32] http://www.conseilsmarketing.com/promotion-des-ventes/comment-organiser-un-jeu-concours-2

qui permet, quelle que soit sa nature (concours de photographie ou autre), de remplir plusieurs objectifs, qu'énumèrent là encore les sociétés spécialisées dans la création de jeux-concours[33] :

- *A minima* faire connaître un produit ou un service : ce premier objectif est rempli à partir du moment où le jeu-concours est lancé ; mais il se renforce s'il y a un effet de « *viralisation* »[34], via *twitter*, *facebook* etc. de la part des clients eux-mêmes. Cela permet également de générer du trafic sur le site
- Recruter des « *prospects »* (des clients potentiels) : l'objectif est atteint à partir du moment où le joueur envoie sa candidature.
- Récompenser des clients, par un système de lots, plus ou moins attractifs. Cela crée aussi pour les prospects de la proximité avec la marque.

La nature des jeux-concours varie cependant. Ainsi, la société *Kontest* propose à ses clients pas moins de 26 jeux-concours différents. Si tous ont pour objectif la promotion d'un produit, ils offrent cependant chacun des avantages différents. Parmi eux, le concours de photographie est un jeu d'un genre particulier.

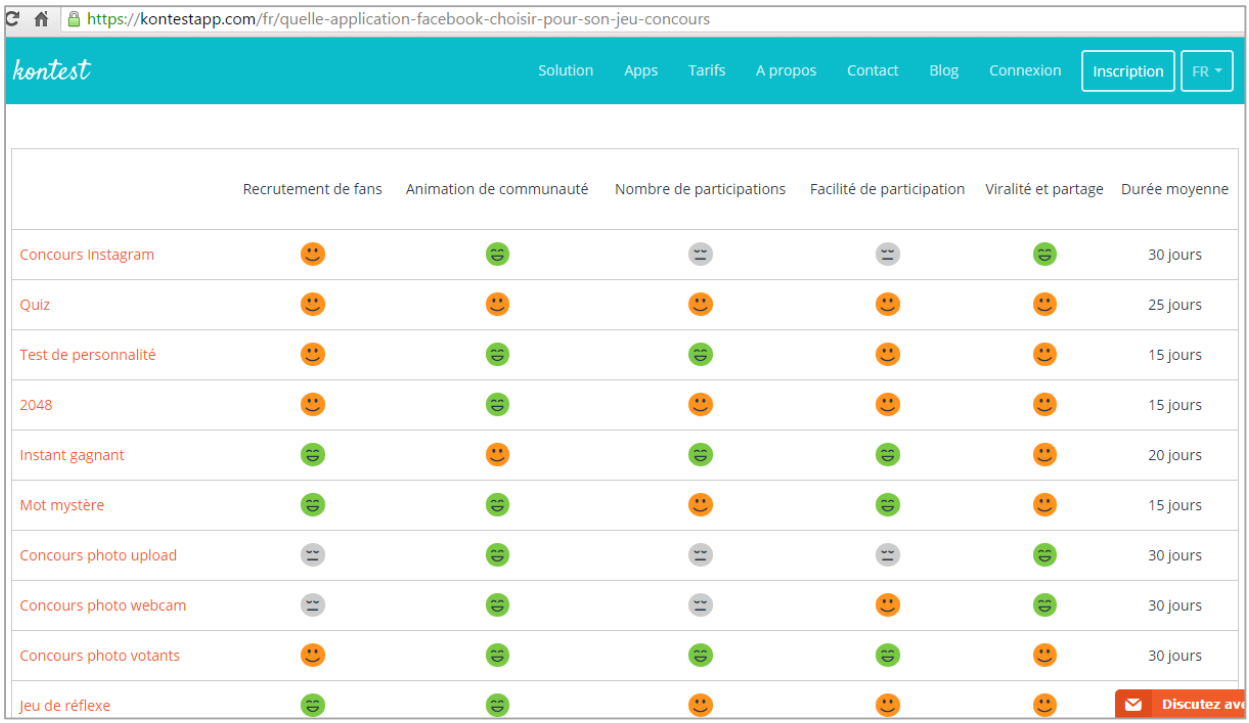
B. LE CONCOURS DE PHOTOGRAPHIE, UN JEU-CONCOURS D'UN GENRE PARTICULIER

Quels sont les avantages et les inconvénients d'un concours de photographie ? Le document ci-dessous, qui est une capture d'écran d'une page web de la société *Kontest*, en présente les avantages comparés à d'autres jeux.

[33] J'ai consulté notamment les sites de *Conseilsmarketing* et *Kontest.*

[34] Les termes indiqués dans ce paragraphe entre guillemets (« viralisation », « prospects ») sont des terminologies appartenant au vocabulaire du marketing. « Viralisation » qui reprend une expression propre à la médecine (le passage d'un virus d'une personne à une autre) désigne ici le fait de faire circuler une information d'une personne à une autre. Un « prospect » désigne un client potentiel.

FIGURE 4 LES AVANTAGES COMPARÉS DES DIFFÉRENTS JEUX CONCOURS (CAPTURE D'ÉCRAN DU SITE WEB DE LA SOCIÉTÉ *KONTEST)*



Si on s'en tient aux concours de photographies, pour lesquels trois sous-catégories sont distinguées, « *upload* »[35], « *webcam* »[36] et « votants »[37], ils offrent les avantages suivants : recrutement de « *fans* » (dans le cas des concours de photographie « votants » uniquement), animation de « *communautés* », fort nombre de participations, facilité de participation, « *viralité* » et partage. En comparaison, un jeu de piste[38] offre moins d'avantages : il ne permet pas le recrutement de fans, il est difficile à organiser et attire un plus faible nombre de participations.

La société *Kontest* poursuit cette comparaison en proposant aux futurs organisateurs des statistiques pour évaluer la viralité de chaque jeu. Je les ai synthétisées dans le tableau suivant :

[35] *Upload* signifie que la photographie envoyée par les participants est directement téléchargée sur le site puis affichée après modération

[36] C'est-à-dire que les participants se prennent en photo grâce à leur webcam

[37] Les photos sont choisies par le public, néanmoins le site met en garde : « dans un souci d'éthique entre les participants et pour limiter les échanges de votes abusifs sur certains réseaux sociaux, nous vous recommandant d'opter pour une pré-selection par les votes du public puis délibération par un jury. » http://help.kontestapp.com/fr/solution/types-jeux-concours/concours-photo/

[38] Qui n'apparait pas sur la capture d'écran présentée ici.

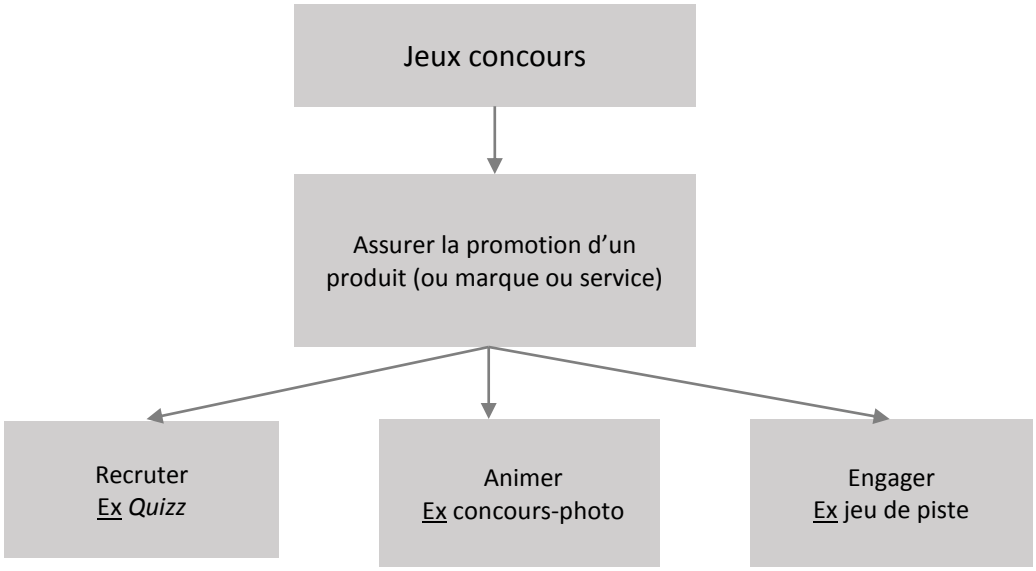
TABLEAU 1 LES JEUX-CONCOURS : UNE VIRALITÉ VARIABLE

	Durée optimale	Taux d'*opt-in** moyen	Taux de participation moyen
Concours-photo	30 jours	55%	58%
Blindtest	20 jours	33%	50%
Quiz	30 jours	82%	74%
Tirage au sort	30 jours	41%	64%
Jeu de piste	30 jours	18%	7%

**opt-in* : signifie que le participant accepte de recevoir des informations par mail

Elles font apparaître que certains jeux, comme le *quizz*, ont une « *viralité* » beaucoup plus importante que d'autres. Pourquoi dans ce cas ne pas s'en tenir à ceux-là ? Pour la société *Kontest*, tout dépend en fait de l'objectif de l'organisateur (Figure 5) : s'il veut en effet avoir un très grand nombre de participants, autrement dit « *recruter* », il a tout intérêt à organiser un jeu comme le *quizz*. Par contre s'il souhaite créer et développer une communauté, le concours de photographie est l'outil le plus adapté. Le jeu de piste lui appartient à la catégorie des jeux qui « *engagent* ».

FIGURE 5 LES USAGES DES JEUX-CONCOURS D'APRÈS LA SOCIÉTÉ *KONTEST*



Les concours de photographie se différencient en effet des autres jeux-concours par leur dimension créative, en l'occurrence la création d'une photographie. Celle-ci devient un objet

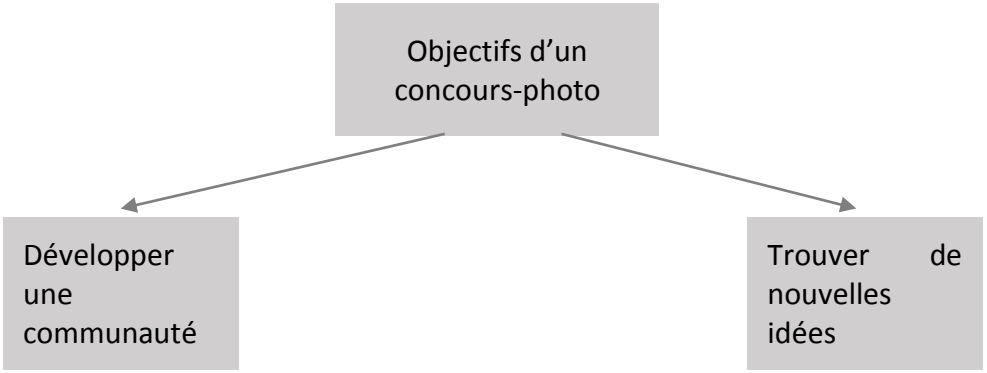
commun, partagé à plusieurs niveaux : entre les participants et les organisateurs, mais aussi entre les participants, voire avec d'autres internautes grâce à la mise en ligne de leurs photographies, créant ainsi une communauté.

Cette dimension créative peut aussi déboucher sur un deuxième usage : elle peut en effet être mise à profit par les organisateurs pour leur permettre de trouver de nouvelles idées : un concours de création peut être finalement moins coûteux que l'embauche d'un créatif par exemple, et même plus productif, en amenant un très grand nombre de personnes à proposer leurs idées. Ainsi*, La Poste* a fait appel en 2012 à l'agence *Créads* pour lancer un concours national participatif afin de promouvoir son service en ligne de personnalisation de timbres, mon *TimbraMoi.* Le principe n'est pas nouveau : déjà pendant la Première Guerre Mondiale, la revue *le Miroir* récompensait par des sommes élevées les photos prises par les soldats au front. Il ne s'agissait pas alors à proprement parler de concours de photographie, puisque les participants n'étaient pas mis en compétition, mais d'un échange direct et récompensé avec le public, dans la droite ligne des référendums et des concours que la revue organisait depuis sa création en 1912. La revue annonce ainsi qu'elle « *paiera n'importe quel prix les documents relatifs à la guerre et présentant un intérêt particulier* ». Cet appel aux particuliers, jugé dangereux, est interdit, ce qui explique sans doute l'interruption de l'annonce jusqu'au 19 septembre 1914. Après cette date pourtant, et durant toute la guerre, *Le Miroir* réitérera son offre à la une de tous ses numéros. Par la suite il organise au printemps 1915 le concours *de « la plus saisissante photographie de la guerre»,* dont le premier prix s'élève à 30 000 francs (Beurier, 2007). On peut également citer l'exemple du concours « *C'était Paris en 1970* » organisé par la *Ville de Paris* en collaboration avec la *FNAC* et *France Inter*. La mission des participants était de photographier durant le mois de mai la capitale subdivisée en carrés de 250 mètres de côté. L'objectif était de documenter visuellement la transformation de Paris, dans le contexte du grand chantier des Halles, qui prévoit pour l'année suivante la destruction des pavillons de Baltard. Il s'agissait donc bien de mettre à contribution les participants, au prétexte d'un concours de photographie. Finalement, ce sont quelques soixante-dix mille tirages en noir et blanc et trente mille diapositives en couleurs qui sont soumis. L'ensemble sera déposé à la *Bibliothèque historique de la ville de Paris* (*BHVP*), côtoyant la grande collection de photographies de Charles Marville sur l'haussmannisation (Clark, 2014).

Néanmoins, si cela n'est pas nouveau, le développement des outils de communication, et la dématérialisation des photographies donnent aujourd'hui une ampleur inédite à ce genre de pratique.

Ainsi, à la lecture des arguments donnés par les différents sites consultés, on comprend que l'organisation d'un concours de photographies, dont la finalité est la promotion du produit vendu par l'organisateur, répond à deux types d'usage : constituer une communauté ou trouver de nouvelles idées (figure 6).

FIGURE 6 LES USAGES D'UN CONCOURS-PHOTO D'APRÈS LES SOCIÉTÉS DE CONSEIL EN *MARKETING*

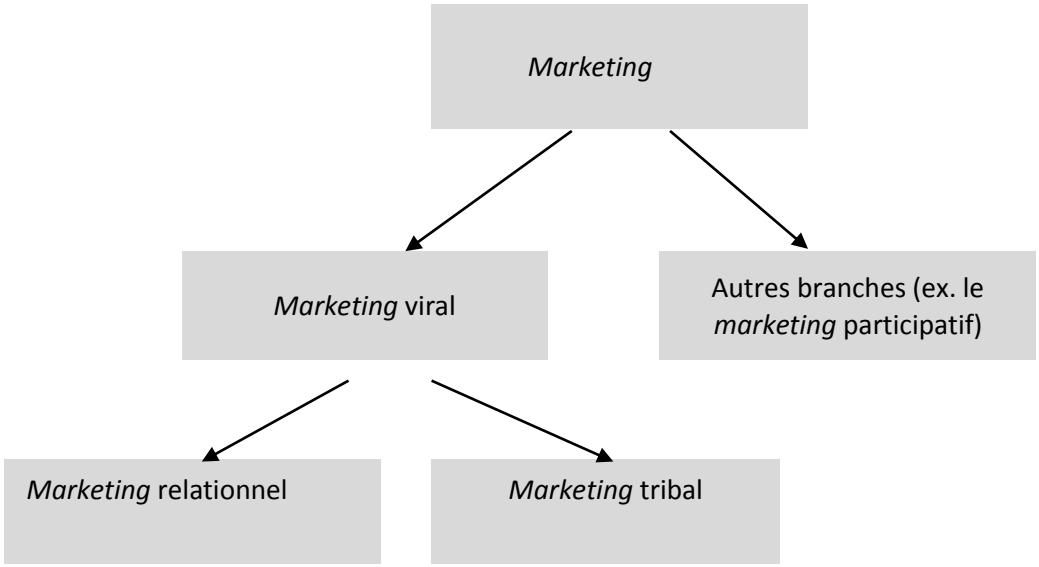


C. UNE PRATIQUE MARKETING

Le développement récent des concours de photographie, et plus largement des jeux-concours est à mettre au compte du *marketing*, qu'on peut définir comme « *l'ensemble des actions qui ont pour objet de connaître, de prévoir et, éventuellement, de stimuler les besoins des consommateurs à l'égard des biens et des services et d'adapter la production et la commercialisation aux besoins ainsi précisés* »[39], et plus précisément de ce qu'on appelle le *marketing* viral. Le *marketing* viral est une branche du *marketing* qui a pour objectif de permettre la propagation d'un produit, d'un service, d'une marque par les consommateurs eux-mêmes. Il comprend lui-même deux branches : le *marketing* tribal (ou participatif) et le *marketing* relationnel (figure 7).

[39] Dictionnaire Larousse

FIGURE 7 LE *MARKETING* VIRAL



Le *marketing* tribal[40] est une stratégie *marketing « visant à créer des groupes ou des communautés autour d'un produit ou d'un service* »[41]. Pour Bernard Cova (1996), à l'origine de cette notion, le *marketing* tribal repose sur le désir, dans la société post-moderne, de se lier à d'autres personnes, à une communauté, à une tribu, et donc pour le consommateur de se voir proposer des produits et des services ayant non seulement une valeur d'usage mais aussi une valeur de lien social, c'est-à-dire permettant la construction ou le renforcement de liens entre individus[42]. Cette communauté a deux caractéristiques : d'une part elle est virtuelle, car le lieu de sa rencontre est *Internet*, d'autre part elle est éphémère : elle ne se forme que le temps que dure l'action collective.

Ce qui différencie le *marketing* tribal du *marketing* relationnel est une différence de degré. Pour les distinguer Eric Rémy, dans la *Revue Française du Marketing* (2001), propose le tableau suivant :

[40] Egalement qualifié de « communauté de marque » par A.M.Muniz, J.R.Thomas et T.C.O'Gguinn ou de sous-culture de communication » par J.W.Shouten et J.H.Mc Alexander (cité par Florence Gliksberg, *le marketing tribal, description applications et perspective*, 2003, http://www.placestephaniebocca.be/marketing_tribal_resume_gliksberg)

[41] D'après la définition proposée par le site wordspy.com http://wordspy.com/index.php?word=tribal-marketing

[42] D'après Cova, B., *The postmodern explained to managers : implications for marketing*, Business Horizon, 21 novembre 1996.

TABLEAU 2 TYPOLOGIE DES DIFFÉRENTES FORMES DE MARKETING VIRAL, ERIC RÉMY (2001)

Type de lien / Caractéristiques	Lien transactionnel	Lien relationnel	Lien socialisant	Lien tribal
Désir de lien	**De type sociétaire**		**De type communautaire**	
	Individualisation	Personnalisation	Communauté créée par le prestataire	Communauté pré-existante à l'offre
Valeur de lien	La valeur de lien est accidentelle. Quand elle émerge, c'est entre clients, du fait des manques de l'entreprise	La valeur de lien quand elle existe, est personnelle directement liée au personnel en contact.	La valeur de lien est favorisée par le partage de valeurs extra-marchandes	La valeur de lien préexiste à l'acte marchand.
Actions marketing	**Marketing Transactionnel** Offres promotionnelles adressées à un segment entier, cartes de fidélité à base de points	**Marketing Relationnel** Applications du *One-to-One* Base de données, mailing, cartes de fidélité avec services associés, bulletins d'informations.	**Marketing Tribal extensif** Chartes, engagements sociaux, éthique. Organisation d'événements non marchands...	**Marketing Tribal Intensif** Sponsoring local très ciblé, lié à l'appartenance communautaire. Participation ou organisation d'événements de la communauté

Eric Rémy distingue ainsi un lien fondé sur un rapport interpersonnel entre le client et l'entreprise (lien transactionnel ou relationnel), également appelé « *one to one* » (Figure 8a), d'un lien interpersonnel entre le client et l'entreprise doublé d'un lien entre les clients, qui forment alors une tribu (Figure 8b). Si cette communauté est antérieure au lien marchand, le *marketing* est alors qualifié de tribal intensif, par opposition au *marketing* tribal extensif.

FIGURE 8A LE MARKETING RELATIONNEL

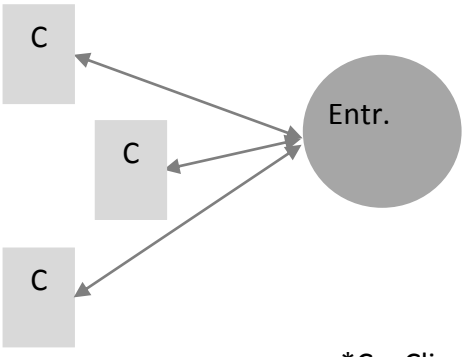
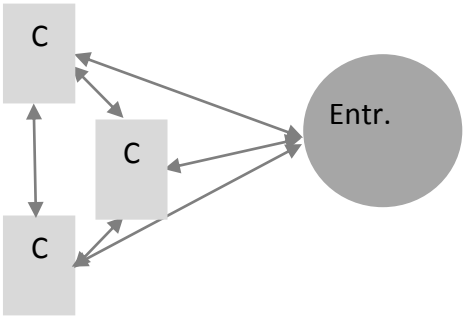


FIGURE 6B LE MARKETING TRIBAL



*C = Clients ; Entr. = Entreprise

La distinction entre le *marketing* tribal et le *marketing* relationnel est importante, car l'un et l'autre n'ont pas les mêmes implications. En effet, alors que le *marketing* tribal fait de

la relation avec et entre ses clients son objectif, pour faire du produit (ou de la marque ou du service) qu'il vend un moyen de reconnaissance entre membres de la tribu, le *marketing* relationnel utilise la relation avec le client comme un moyen pour obtenir des informations sur le client. Le *marketing* tribal impose donc à l'organisateur d'avoir une relation de confiance avec la communauté qu'il a contribué à organiser : toute action de la part de l'entreprise qui tendrait à faire de la relation avec le groupe un moyen (et non pas un objectif) pourrait en effet entraîner un rejet de la part de la communauté.[43] Il lui faut donc intégrer la tribu, en devenir un membre à part entière, et en respecter les codes selon le même principe que l'observation participante en anthropologie.

On retrouve dans cette définition du *marketing* tribal des éléments qui nous avaient permis de caractériser les concours de photographie : ils mettent en effet en relation des participants entre eux tout autant qu'avec les organisateurs, la « communauté » pouvant encore être élargie par les spectateurs, qui peuvent même y jouer un rôle actif en participant au jury par exemple, ou en commentant les photos. Le *marketing* relationnel quant à lui pourrait davantage se référer aux jeux qui permettent de « recruter », comme le *Quizz* qui cible un public plus large et ne demande pas une organisation aussi complexe que le concours de photographie, mais qui en revanche ne crée pas de liens entre les participants (voir tableau ci-dessous).

TABLEAU 3 LES JEUX CONCOURS, ENTRE *MARKETING* RELATIONNEL ET *MARKETING* TRIBAL

	Marketing relationnel	**Marketing tribal**
Nature du lien	Lien participant / organisateurs	Lien participant / participant / organisateur
Exemple de jeu	*Quizz*	Concours-photo
Objectif	Recruter - fidéliser	Animer (créer du lien)

Néanmoins, la notion de *marketing* tribal, si elle apporte un éclairage sur les concours de photographie et permet de faire apparaître l'un de leurs principes, leur capacité à créer et développer une communauté, ne suffit pas à les caractériser. En effet, le concours de photographie, nous l'avons vu (cf. Figure 6), est également utilisé pour sa capacité à apporter de nouvelles idées. C'est alors une autre branche encore du *marketing* qui est sollicitée, le

[43] Voir la note sur le marketing tribal de Benoît Desavoye, 2003, publiée sur le site libertaire : http://1libertaire.free.fr/MarketingTribal.html

marketing participatif[44]. Le *marketing* participatif se définit comme la mise à contribution du consommateur, devenu « *consom'acteur* » (Maillet, 2001) à faire la communication d'une marque (ou produit ou service), au même titre qu'un directeur de *marketing*. Cette co-création se fait de manière graduée**.** Cela peut prendre par exemple la forme d'une simple suggestion, reprenant le principe de la boîte à idée, devenue un onglet sur les sites *Internet*. Elle prend une forme plus personnalisée lorsque l'entreprise s'adresse personnellement aux clients pour leur demander leur avis. Ainsi, depuis 2006, l'entreprise *Danette* s'adresse chaque année aux consommateurs pour leur proposer de choisir entre deux nouveaux goûts pour la crème dessert, attirant en 2006 plus de deux millions de participants, ce qui a abouti à la mention « *saveur élue par 400 000 votants* » sur l'emballage. Enfin, la sollicitation peut prendre la forme d'un concours d'idées, offrant au gagnant la diffusion de son idée (un slogan, un film vidéo, un *packaging*…), voire même sa propre apparition à l'écran, les entreprises exploitant alors cette « *société du spectacle* » décrite par Guy Debord (1967). Les concours de photographie appartiennent à cette catégorie.

Ainsi, des lignes qui précèdent, on comprend que les concours de photographie sont liés à l'essor d'une pratique *marketing*, celle des jeux-concours, catégorie au sein de laquelle ils remplissent un rôle bien particulier, celui d'un concours de création, et au sein des concours de création, un rôle plus particulier encore, car contrairement aux autres concours de création, ils sont faciles à mettre en œuvre et peuvent d'adresser à un grand public. Ils permettent ainsi d'articuler deux formes de marketing, le marketing tribal d'une part, le marketing participatif d'autre part. Il nous reste, et ce sera l'objet de la troisième partie, à comprendre si ces usages, propres au *marketing*, sont les seuls usages possibles des concours de photographie.

[44] On parle également marketing collaboratif ou encore de *crowdsourcing,* qui signifie *« l'utilisation de la créativité, de l'intelligence et du savoir-faire d'un grand nombre de personne, en sous-traitance, pour réaliser certaines tâches traditionnellement effectuées par un employé ou un entrepreneur* » (Wikipédia).

III. Les concours de photographie, un outil pédagogique ?

En me focalisant sur le discours tenu par les entreprises de conseils en service *marketing*, omniprésent sur *Internet*, puis sur les notions élaborées dans le champ du *marketing*, j'ai pu mettre en évidence deux principes clés d'un concours de photographie, d'une part sa capacité à former une communauté, relevant du *marketing* tribal, et d'autre part sa capacité à proposer de nouvelles représentations, relevant du *marketing* participatif, l'une et l'autre via la pratique de la photographie. Néanmoins cela m'a conduite à mettre en avant une forme singulière d'usage dans le champ social, qui est l'autopromotion d'une entreprise.

Or ce n'est pas la seule motivation qui peut conduire à organiser un concours de photographie : en invitant le participant à s'emparer d'une thématique, à élaborer une réponse sous la forme d'une photographie, généralement accompagnée d'un titre voire d'une note d'intention, les concours de photographie peuvent répondre à un objectif d'apprentissage, selon une logique émancipatrice, dans laquelle l'individu serait considéré comme un citoyen et non comme un consommateur.

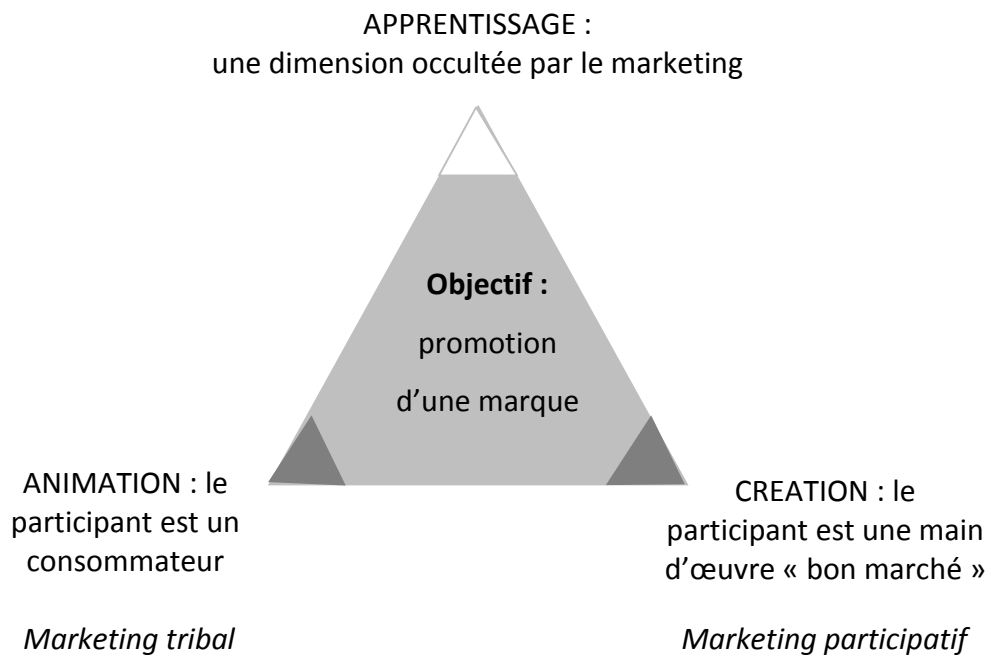
C'est cette dimension pédagogique des concours de photographie qui sera examinée ici, et la mécanique complexe d'apprentissage qu'elle met en œuvre, non sans susciter des tensions auprès de ses organisateurs, entre usage pédagogique et usage promotionnel, entre pédagogie active et pédagogie de la récompense.

A. L'APPRENTISSAGE, LA TROISIEME DIMENSION DES CONCOURS DE PHOTOGRAPHIE ?

Considérons cette proposition, que nous nous appliquerons à démontrer dans la suite de ce développement : les concours de photographie pourraient être organisés, non pas ou pas seulement pour assurer la promotion de ses organisateurs, en utilisant leur capacité à animer des communautés (*marketing* tribal) et sur leur dimension créative (*marketing* participatif) mais aussi pour permettre aux participants d'apprendre, d'être sensibilisé à une thématique particulière, via la pratique de la photographie. Il y aurait alors un renversement dans la manière de considérer le participant, vu non plus comme un consommateur qu'il s'agirait de séduire mais comme un citoyen, qu'il s'agirait d'émanciper. Quant aux concours photo, ils se doteraient d'une troisième propriété, outre l'animation d'une communauté et la

création de nouvelles représentations : l'apprentissage. Ou plus exactement ce nouvel usage rendrait visible une dimension jusque-là ignorée, un angle mort pour le marketing.

FIGURE 9 L'APPRENTISSAGE, TROISIÈME DIMENSION DES CONCOURS DE PHOTOGRAPHIE



Reste à vérifier cette hypothèse : comment les concours de photographie seraient-ils des outils d'apprentissage ?

B. UNE MECANIQUE COMPLEXE

Si tant est que les concours de photographie favorisent l'apprentissage, quelle en est la mécanique ? C'est sur celle-ci que je propose de me pencher à présent, et pour commencer, sur l'acte photographique lui-même, dont je montrerai, en m'appuyant sur les travaux de Serge Tisseron, qu'il est un acte de connaissance. Je me tournerai ensuite vers les concours de photographie, pour montrer qu'ils sont un moyen de mobiliser et canaliser cet acte de connaissance. Enfin, je tenterai de caractériser ce qui permet à cette mécanique de se mettre en marche, la « relationnalité », qui fait selon moi des concours de photographie des méga-connecteurs.

1. L'acte photographique, un acte de symbolisation

En s'intéressant non pas aux usages sociaux de la photographie (Bourdieu, 1965), ou ce qu'elle révèle de notre rapport au temps (Barthes, 1980), mais à sa pratique même, Serge

Tisseron (1998)[45] permet de penser l'acte photographique comme un acte de connaissance, grâce au processus de symbolisation qu'il met en œuvre. L'acte de photographier permettrait ainsi à celui qui le mène tout à la fois de s'approprier son expérience du monde, et de la stabiliser momentanément sous la forme d'une image. Ce processus connait au moins deux grandes étapes (Figure 10). La première serait au moment de la prise de vue, sur un mode sensori-affectivo-moteur, c'est-à-dire mobilisant tous les sens : l'œil certes, mais aussi l'ensemble du corps :

> *« Notre relation au monde n'est pas seulement médiatisée par une image, celle que nous faisons et que nous pourrons regarder plus tard. Elle l'est aussi par des attitudes et des comportements, et choisir de faire une photographie. Celui qui photographie peut sauter, s'accroupir, s'allonger même sur le sol sans que cela paraisse aberrant ou étrange. L'appareil photographique est une machine qui légitime le fait que notre relation au monde ne passe pas seulement par des mots et par des images, mais qu'elle passe aussi par des comportements qui mettent en forme notre monde intérieur face au monde extérieur (Tisseron, 1998) ».*

Cette première étape du processus se traduit par une succession de gestes, le cadrage tout d'abord, qui consiste « *à découper un fragment dans la continuité visuelle du monde* ». Celui-ci n'implique pas seulement le regard, mais de « *se sentir d'abord pris dans le monde* », être immergé psychiquement dans le monde. Le fait « *d'appuyer sur le bouton* » ensuite, qui crée une coupure dans la durée, un avant et un après la prise de vue. Ce mouvement correspond à une intensification de l'immersion du photographe dans le monde.

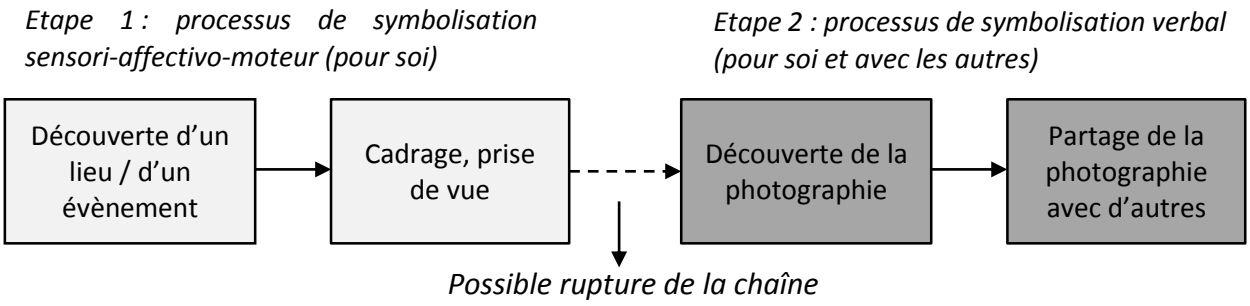
A cette première étape ne succède pas nécessairement une deuxième. Il peut arriver que cette série de gestes suffise pour permettre à leur auteur de s'approprier son expérience du monde. L'acte de photographie est alors un acte qui se passe d'images, « *qui parait obéir à une logique indépendante de la production d'images* » et qui vise « *à la symbolisation de l'ensemble des composantes de l'expérience* » ; il se contente de signifier l'importance du moment, sans qu'il soit nécessaire par la suite de développer la photographie, ni même de la regarder.

La deuxième étape, lorsqu'elle a lieu, est celle de la découverte de la photographie, de

[45] Tisseron, Serge (1998). La photographie faite avec les mains. http://www.sergetisseron.com/. mai. http://www.sergetisseron.com/photographie/ecrits/la-photographie-faite-avec-les.

son avènement en tant qu'image, dans une chambre noire, en laboratoire, ou directement sur l'ordinateur. C'est alors une deuxième modalité de symbolisation qui se met en œuvre, une symbolisation verbale, au cours de laquelle le photographe montre l'image qu'il a produite, la commente, et la laisse commenter par d'autres. « *Faire une photographie, c'est déjà toujours penser à ceux à qui elle sera montrée et avec qui elle pourra être commentée* » dit Serge Tisseron, qui ajoute, citant Doisneau : « *on ne fait des photographies que pour les montrer à ses amis* » (1998).

FIGURE 10 L'ACTE PHOTOGRAPHIQUE, UN DOUBLE PROCESSUS DE SYMBOLISATION



L'acte photographique tel qu'il est présenté par Serge Tisseron est donc à la fois acte de connaissance et de compréhension du monde et de l'expérience qu'on en a, qu'il s'agisse du monde social ou du monde matériel, et en même temps discours sur le monde et moyen de communication de son savoir sur le monde aux autres. Il est par ailleurs, nous l'avons montré plus haut, une pratique courante dans le champ social.

Pourtant, cela ne répond que partiellement à notre question de départ : acte de connaissance, peut-il pour autant être mobilisé à des fins pédagogiques ? La réponse ne va pas de soi. En effet, l'analyse de Serge Tisseron porte sur une pratique spontanée. Elle ne dit rien – ce n'est pas son propos – des moyens de provoquer cet acte de symbolisation à propos d'un sujet ou d'une thématique préalablement définie. C'est là qu'intervient le concours de photographie.

2. Le concours de photographie, une mécanique complexe pour motiver l'acte photographique

Tout l'enjeu d'un concours de photographie est en effet de provoquer un acte photographique habituellement spontané et ce pour permettre de déclencher un processus de symbolisation non pas à partir d'un sujet choisi spontanément par l'auteur de la photographie, mais à partir d'une thématique et d'un sujet définis à l'avance, et sur lequel l'organisateur souhaite que le participant se penche. Différentes propriétés propres à un concours de photographie le permettent, et viennent en retour modifier en partie l'acte photographique.

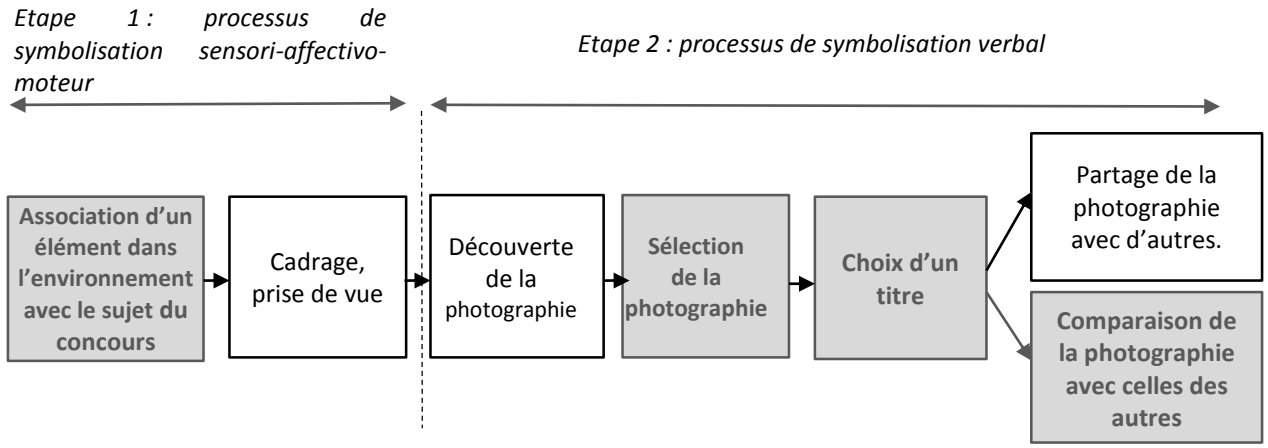
Tout d'abord, nous l'avons vu, l'acte photographique est déclenché par la perspective d'un désir de communication avec les autres. Or un concours de photographie permet d'amplifier cette possibilité de partage avec les autres, en donnant au participant la certitude que la photographie sera vue par au moins un autre que soi, celui qui la reçoit. Mais la chaîne des regards ne s'arrête pas là : la participation à un concours de photographie est également la promesse que la photographie sera ensuite examinée par un jury d'experts. Son éventuelle mise en ligne, avec celle des photographies des autres participants, voire son exposition, l'ouvre sur un autre public : les autres participants, mais aussi son entourage proche, qui peut ainsi découvrir sa participation, ou d'autres personnes encore, qui viendraient visiter le site sur lequel sont mises les photographies en ligne, ou la salle d'exposition. Par ailleurs, un concours de photographie offre la possibilité d'être valorisé au sein de cette communauté constituée spécialement autour du concours de photographie, et de voir son travail reconnu, et récompensé, sous une forme matérielle par un prix, ou immatérielle par la promotion et la diffusion de sa photographie.

En retour, le concours de photographie transforme en partie l'acte photographique. De spontané, il devient encadré, orienté vers la recherche d'une réponse à un sujet précis, défini par les organisateurs. Le parcours du photographe s'en voit donc modifié : il ne s'agit plus pour lui, spontanément, de rendre compte d'une émotion, d'une impression, mais de trouver dans son environnement une forme matérielle qui lui permette de répondre au sujet. Le processus de symbolisation sensori-affectivo-moteur est alors transformé, puisque le photographe se rend exprès sur un lieu pour y trouver une réponse à une question qu'il se pose. Alors que dans l'acte photographique spontané, cette première étape peut marquer la fin de l'acte

photographique, l'auteur ayant trouvé les réponses qu'il cherchait, dans un concours de photographie, la deuxième étape découle logiquement de la première, puisque l'objectif est la réalisation d'une image à présenter pour le concours. Là encore, le concours de photographie vient modifier le processus, dès la phase de découverte. Celle-ci s'accompagne en effet d'un travail de tri et de sélection de la photographie qui semble le mieux répondre au sujet donné, donnant lieu à une nouvelle reformulation du sujet. Ensuite il doit, comme l'exige la majorité des concours de photographie, trouver un titre à sa photographie, voire rédiger une note d'intention, ou une légende, qui viendra compléter sa photographie, faire un lien entre la forme matérielle qu'il a photographié et le sujet qui lui a été proposé. L'étape du partage elle-aussi est modifiée. En effet, en apportant toutes une réponse à un même sujet, l'ensemble des photographies produites forment alors une série, rendant possible la comparaison entre les photographies et multipliant encore les possibilités de verbalisation, à condition qu'elles soient exposées, de manière virtuelle sur un blog ou un site, ou sur papier dans une salle d'exposition.

Ces différentes modifications qu'implique un concours de photographie dans l'acte photographique ont été schématisées ci-dessous.

FIGURE 11 L'ACTE PHOTOGRAPHIQUE DANS LE CONCOURS DE PHOTOGRAPHIE



***En grisé sur le schéma** : les transformations de l'acte photographique induites par le concours de photographie*

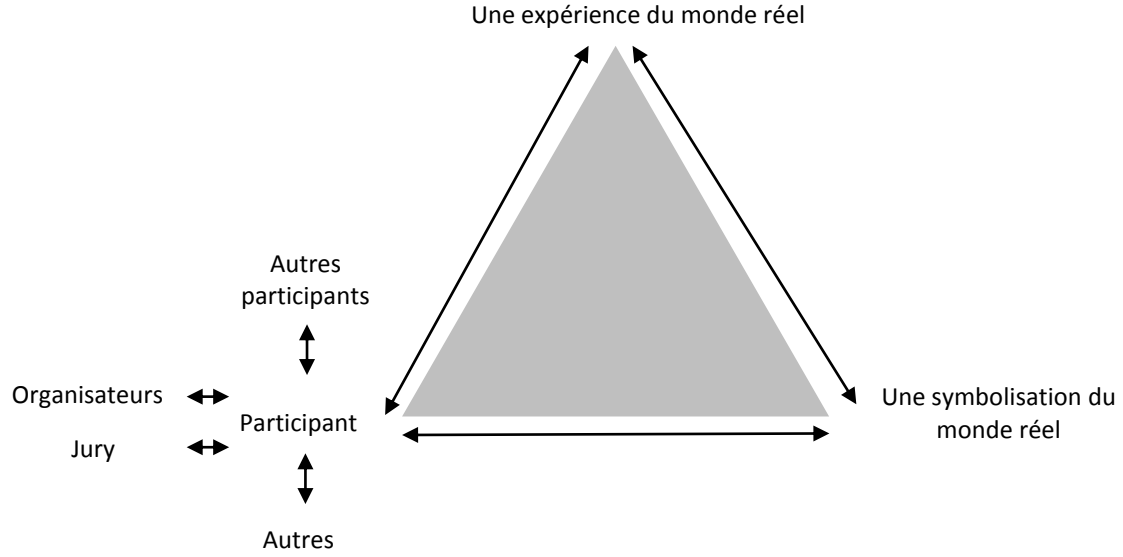
Ainsi se met en place une dynamique : le participant à un concours de photographie apprend, réalise les différents gestes présentés ci-dessus, se déplace, arpente, cherche un lieu pour mettre en scène ce processus de symbolisation. Il en propose un résultat final, qu'il accompagne, selon les cas, d'un texte plus ou moins court, simple titre ou note d'intention,

qui complète. Ce résultat final est regardé, par lui d'abord, par les autres ensuite, suscitant un processus d'apprentissage complexe, collaboratif, entre différents individus, et pas seulement les participants, et permettant de symboliser, sur une thématique donnée, leur rapport au monde.

3. Les concours de photographie, des méga-connecteurs avec le monde

Finalement, on pourrait avancer que cela fait des concours de photographie des méga-connecteurs. Par cette terminologie je veux dire qu'ils permettent non pas une (un connecteur) mais des multiples connexions (« méga ») (figure 12)[46].

FIGURE 12 LE CONCOURS DE PHOTOGRAPHIE, UN MÉGA-CONNECTEUR



Le principe actif du concours de photographie serait par conséquent la « *relationalité* ». Nous avons déjà rencontré cette terminologie précédemment, à propos du « *marketing relationnel* ». Néanmoins, le sens où je l'entends est moins restreint que celui du marketing relationnel, qui n'envisage que les relations entre les individus, et un seul type de relation entre les individus, le « *one to one* » entre l'organisateur et le participant (Figure 8a), par opposition au marketing tribal (figure 8b), qui prend également en compte les relations entre les participants. La définition que je donne à relationalité serait plus proche de celle de Nicolas Bourriaud, qui parle quant à lui d'«*esthétique relationnelle* » (1998), et qu'il définit

[46] Je reviendrai plus loin sur cette terminologie, qui me sert ici à définir les concours de photographie, mais que j'utiliserai dans le chapitre 3 pour caractériser la demande de l'institution scolaire, qui serait justement une demande de « méga-connection ».

comme « *une théorie esthétique consistant à juger les œuvres d'art en fonction des relations interhumaines qu'elles figurent, produisent ou suscitent* » (1998, *op. cit*., p.117). Elle permet notamment de penser les mouvements d'art contemporain, dits arts relationnels, qui font de la relationalité constitue le principe, voire la matière même de l'œuvre.

La définition qu'en propose Anne Volvey permet d'approfondir cette définition de la relationalité dans le champ de la géographie. En effet, elle fait de la relationalité, qu'elle définit comme « *la sphère des interactions humaines, notamment dans leur dimension intersubjective* » (2014)**,** une matrice théorique pour penser l'élaboration du savoir spatial par le chercheur : visant « *la compréhension et l'empowerment réciproques du chercheur et du sujet-enquêté* » (§23), la recherche ferait de la relationalité sa modalité, la placerait au cœur du processus d'élaboration scientifique, également appelés les « *faire avec l'espace* ».

En intégrant la dimension du « terrain » qu'elle a par ailleurs contribué, avec Yann Calbérac et Myriam Houssay-Holzschuch, à théoriser (Volvey, Calbérac, et Houssay-Holzschuch, 2012b) , Anne Volvey donne cependant à la définition de « *relationalité* » une dimension qui dépasse la seule intersubjectivité entre des individus, et intègre la manière dont l'individu (ici le chercheur) entre en relation avec son environnement (ici le terrain), selon un « *régime haptique et figuratif de connaissance spatiale* », là où dominait jusqu'alors un régime scopique[47].

On retrouve l'intégration de cette dimension environnementale de la définition de la relationalité dans les écrits de Dominique Masciotra (2008) dans le champ de l'éducation. Pour lui, la relationalité caractérise très largement la relation du sujet au monde, relation qui elle-même se décompose de plusieurs manières, entre le sujet et l'objet, entre le sujet et les autres, et en trois étapes : la symbiose, lorsque le sujet se trouve en immersion ou en fusion avec le monde ; l'extériorité, lorsque sujet et objet (ou sujet et autres) coexistent en interactivité ; l'intériorité, lorsque le sujet agit sur l'objet (ou sur les autres) pour le modifier :

> *« Les trois étapes générales de la relationalité sont les suivantes : on observe au départ un Moi-Autre fusionnel, puis un Moi séparé de l'Autre (en face et en extériorité) et finalement un Moi qui s'unifie délibérément à l'Autre pour mieux le prendre avec soi intellectuellement et emphatiquement »* (Masciotra, Roth & Morel 2008).

[47] C'est-à-dire dans lequel domine la vue, le regard porté sur le paysage, sans prendre en compte les autres sens.

L'usage que je fais de la relationalité n'est cependant pas aussi précis. Je m'en tiens quant à moi au premier niveau proposé par Dominique Masciotra, pour intégrer à la fois la relation du sujet avec l'objet et la relation du sujet avec les autres.

Enfin j'envisage, comme Dominique Meunier, chercheure en communication, la relationalité comme un processus :

> *« L'usage du terme « relationnalité »[48], plutôt que « relation » permet à la fois de souligner la nature relationnelle des liens entre les éléments mobilisés mais aussi de renforcer l'idée de l'action, de quelque chose qui se passe, qui surgit au moment où il y a mise en relation. Dans le même sens que John L. Austin (1962) parle de performativité, la « relationnalité » est ce qui arrive, l'occurrence, dans l'ici et le maintenant. Autrement dit, la mise en relation n'est pas la même chose que la « relationnalité »* (Meunier 2007).

Notion complexe, et diversement utilisée selon les champs disciplinaires, je propose de retenir de la relationalité qu'elle est un processus, mettant en relation un individu avec d'autres individus ou avec son environnement, processus que permettent de déclencher les concours de photographie grâce à leur propriété de méga-connecteur. Dans le champ scolaire, elle est proche de la terminologie de transversalité, plus communément utilisée.

C. LE CONCOURS SCOLAIRE DE PHOTOGRAPHIE, UNE MECANIQUE SOUS TENSION

Faire d'un concours de photographie un outil d'apprentissage n'est pas cependant pas sans placer son organisateur face à d'importantes tensions. J'en ai relevé au moins deux, que je développerai tour à tour. La première concerne les modalités d'apprentissage mises en jeu, entre pédagogie active et expérientielle d'une part et pédagogie de la récompense d'autre part, toutes deux composantes des concours de photographie, l'une favorisant la collaboration entre les élèves et l'autre la sélection des meilleurs. La deuxième concerne les objectifs donnés à l'organisation d'un concours de photographie : si l'usage pédagogique est l'usage annoncé, l'usage promotionnel est également présent, de manière latente. A l'organisateur alors de définir la place qu'il souhaite donner à ces différentes composantes, pédagogie active ou pédagogie de la récompense, collaboration ou compétition, usage pédagogique ou usage promotionnel, ce qui suppose au préalable un usage informé de l'outil, au risque sinon d'en devenir l'instrument plutôt que l'utilisateur.

[48] Orthographié avec deux « n »

1. Différentes modalités d'apprentissage en tension

J'ai montré dans la partie précédente quels types d'apprentissage les concours de photographie pouvaient rendre possibles. Reste ici à préciser à quelles modalités d'apprentissage et à quels types d'apprentissage cela renvoie.

Au premier abord, les approches prônées par les courants constructivistes et socioconstructivistes pourraient sembler être les plus proches. Le premier postule que la connaissance est construite, et que tout acte de connaissance repose sur deux processus complémentaires, l'assimilation, qui consiste pour l'individu à incorporer dans sa structure cognitive des informations provenant de son environnement et l'accommodation, qui consiste pour l'individu à modifier sa structure cognitive pour y incorporer les éléments nouveaux (Piaget, 1964). Le deuxième, qui renvoie notamment aux travaux de Lev Vygotski (1978), introduit une dimension sociale : toute construction d'un savoir s'effectue en effet dans un cadre social, et repose sur des interactions entre des individus. Ces courants s'appuient sur des travaux menés dans la première moitié du XXème siècle par John Dewey et Célestin Freinet. Même s'ils n'utilisent pas explicitement cette terminologie, tous font de la relationalité, telle que nous l'avons définie plus haut, le principe à l'origine de l'acte de connaissance, qu'il s'agisse de relations entre les individus ou entre l'individu et son environnement. John Dewey énonce ainsi clairement l'importance de mettre les élèves au contact tant du monde réel que du monde social :

> *« J'ai à l'esprit, de plus en plus présente, l'image d'une école ; une école où quelque activité véritablement constructive sera le centre et la source de tout, et à partir de laquelle le travail se développera toujours dans deux directions : d'une part la dimension sociale de cette activité constructive, d'autre part, le contact avec la nature lui fournissant sa matière première. Je vois très bien, en théorie, comment l'activité de menuiserie mise en œuvre pour construire une maquette de maison, par exemple, sera le centre d'une formation sociale, d'une part, scientifique, de l'autre, tout cela dans le cadre d'un entraînement physique, concret et positif, de l'œil et de la main »*[49].

C'est cette double mise en relation qu'il n'aura de cesse par la suite de développer. Si l'école est en effet bien «*l'unique forme de vie sociale à fonctionner dans l'abstraction et en*

[49] Cité par Westbrook R. B., "John Dewey", in Perspectives, vol. XXIII, n°1-2, 1993, p. 277-93. http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweyf.PDF

milieu contrôlé » (Dewey, 1896, in Tsui-Chen, 1955, p.244), elle ne doit pas pour autant se couper du monde :

> *« Je crois que l'éducation actuelle échoue surtout parce qu'elle néglige ce principe fondamental de l'école considérée comme une forme de la vie en commun »* (*op.cit*., p.255).

C'est pourquoi il appelle à la formation d'une communauté coopérative à l'intérieur de la classe, ainsi qu'à la création par l'enseignant d'un milieu certes « contrôlé », mais qui favorise le va-et-vient d'un monde à l'autre, entre expérience et savoir savant :

> *« Le rôle de l'enseignant est de réinsérer les sujets d'étude dans l'expérience. Ces derniers, comme tout savoir humain, sont le produit des efforts de l'homme pour résoudre les problèmes que son expérience lui a donné de rencontrer, mais avant de constituer cet ensemble ordonné de connaissances qu'ils représentent, ils ont été abstraits des situations qui étaient à l'origine de leur élaboration »* (Dewey, 1902, p.108).

Pour John Dewey, il n'y a donc apprentissage qu'à condition de prendre en compte l'expérience passée. Le rôle de l'école est alors d'offrir un milieu qui permette aux élèves d'établir une relation entre les connaissances héritées de leur expérience passée et l'expérience en cours, créant un « *continuum expérimental* » (Dewey, 1968, p.471). Cet apprentissage passe par le « *faire* » : *learning by doing* peut ainsi être retenu comme le principe au fondement de cette philosophie pragmatiste. Concrètement, ce continuum expérimental, qui fait de l'école un véritable laboratoire, peut être conduit par ce que John Dewey nomme « *le projet* », soit « *un mode d'activité de la part de l'enfant qui reproduit un type de travail exercé dans la vie sociale ou qui lui est parallèle* » (Dewey, 1899, p.92). Dans cette « pédagogie du projet », la pratique artistique occupe une place importante, comme il le développe dans son ouvrage « *l'art comme expérience* [50]» (Dewey, 1931)[51], permettant de relier le sujet au monde et à la société.

La pédagogie active prônée par Célestin Freinet se situe dans la continuité de celle de John Dewey. Comme John Dewey, Célestin Freinet prône le tâtonnement expérimental (ou « *expérience tâtonnée* ») (1948), l'apprentissage consistant en une « *recherche de la vérité, à*

[50] L'expérience esthétique est envisagée par John Dewey sous deux aspects : critique par la découverte d'une œuvre et pratique par l'élaboration d'une œuvre.

[51] L'ouvrage provient d'une série de conférences prononcées en 1931 qui est la date que nous avons retenue ici. L'ouvrage consulté a été publié quant à lui en 2010 (Gallimard, Folio essais)

la lumière de l'expérience et du bon sens » (1964) et la classe étant le lieu de cette construction de sens, au travers d'activités intellectuelles ou collectives, réflexives ou productives. L'objectif est de concrétiser le savoir, et de l'inscrire dans une matérialité, même imparfaite et toujours perfectible. Concrètement, cela se traduit par une pédagogie fondée sur l'expression libre des enfants : productions de textes, de dessins, correspondance inter-scolaire, imprimerie et journal scolaire.

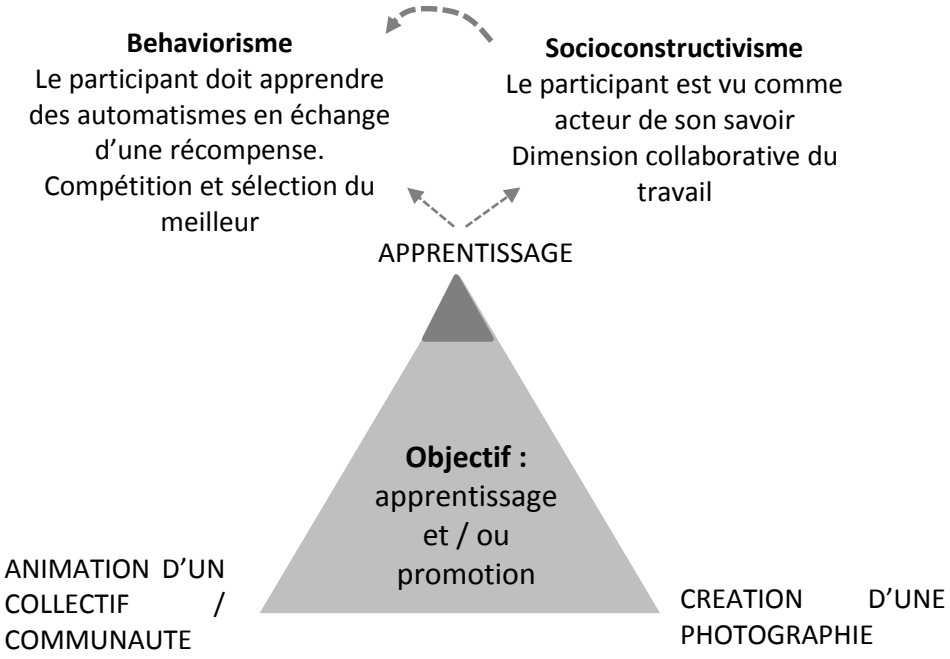
Cependant, si les concours de photographie peuvent relever de ces pédagogies actives, ce n'est pas leur seule composante. Ils reposent en effet également sur le principe de la compétition. En effet, si un « *concours* », du latin *concursus*, « *rencontre* », peut caractériser « *l'aide, le secours apportés par quelqu'un, un groupe dans une action, la participation de quelqu'un à une activité* » (Larousse), il signifie davantage ici, dans l'usage qui en est fait « d'*une compétition, organisée en vue d'octroyer un prix aux meilleurs concurrents ou aux œuvres les plus remarquables qui y sont présentées* » (Larousse). A quel courant rattacher cette forme de pédagogie ? Le « behaviorisme » ou « comportementalisme » est celui qui m'a tout d'abord semblé le plus proche. Contrairement au socioconstructivisme, le behaviorisme est un courant pédagogique ne s'intéresse pas tant aux processus d'apprentissage (une « *boîte noire* » à laquelle il n'est pas possible d'avoir accès) qu'aux résultats observables et à ce qui les favorisent : autrement dit, ils s'intéressent davantage aux « entrées » et aux « sorties » qu'au processus proprement dit. Reposant sur les travaux de Pavlov (1897), Watson (1913) et Skinner (1936), le behaviorisme prône un apprentissage par le conditionnement, par le biais de « renforcements positifs » (des récompenses, par exemple des bonnes notes) et de « renforcements négatifs » (les mauvaises notes, les punitions). A cela est associé un apprentissage progressif, afin de limiter de nombre d'erreur : la matière à enseigner est ainsi découpée en une série de séquences courtes pour permettre un renforcement rapide, et des objectifs sont définis pour chaque séance.

En favorisant l'apprentissage par la récompense, les concours de photographie scolaires auraient donc une composante behavioriste. Ils s'en éloignent néanmoins par la tâche demandée aux élèves : il ne s'agit pas en effet d'une approche progressive, découpée en séquences et en objectifs, comme le propose Skinner (1936), mais bien d'une tâche complexe, que chaque élève est chargé de résoudre. Ils s'en éloignent également par leur dimension de compétition : il n'y a en effet pas à ma connaissance de corrélation entre la compétition et le

behaviorisme. Je n'ai pas non plus trouvé de textes permettant une approche théorique de cette forme de pédagogie, qui consiste à mettre différents individus en compétition pour stimuler leur intérêt, ni de courants pédagogiques prônant la sélection des meilleurs. Sans doute au demeurant compétition et sélection des meilleurs sont-ils des concepts assez éloignés, l'un désignant un moyen et l'autre un résultat. A défaut de trouver une terminologie satisfaisante, je retiendrai la terminologie commode, quoiqu'en partie inadaptée, de « behaviorisme » ou plus exactement de « composante behavioriste » pour désigner la deuxième modalité pédagogique des concours de photographie, outre celle de socioconstructivisme.

Ainsi caractérisées, on comprend les tensions auxquelles peut faire face l'organisateur d'un concours de photographie, qui doit arbitrer entre ces différents courants pédagogiques, une tension que l'on peut schématiser de la manière suivante :

FIGURE 13 L'ORGANISATEUR D'UN CONCOURS DE PHOTOGRAPHIE SCOLAIRE, EN TENSION ENTRE SOCIOCONSTRUCTIVISME ET BEHAVIORISME



2. Différentes finalités en tension

Autre tension à laquelle l'organisateur d'un concours de photographie à usage pédagogique doit faire face, celle qui met en jeu la question des finalités. Nous avons déjà largement présenté la finalité promotionnelle attribuée aux concours de photographie dans

le champ du marketing, qu'il s'agisse de faire la promotion d'une marque directement, ou indirectement en faisant du participant l'un des acteurs de la communication de l'entreprise. Dans cette configuration, le participant est vu comme un consommateur, dont la créativité est éventuellement sollicitée. L'apparition de la dimension « apprentissage » ne fait pas disparaître ces deux premières composantes, elle les relègue seulement à l'arrière-plan. Néanmoins, l'équilibre est fragile, et l'organisateur peut être tenté de faire des concours de photographie un outil d'auto-promotion, ou de promotion de son institution. Comme dans le cas précédent, il doit donc en permanence procéder à un arbitrage, pour décider quelle composante mettre au premier plan, et laquelle mettre à l'arrière-plan.

Ainsi, outre leur complexité, mettant en jeu des objectifs variés et en interaction les uns avec les autres, les concours de photographie sont des objets instables, à manipuler avec précaution. Sous l'effet de la mécanique même de l'outil, ils peuvent en effet détourner le pédagogue de son objectif initial, et ce d'autant plus s'il en a un usage non informé : d'un outil d'apprentissage, objectif initial, aux modalités résolument socioconstructivistes, le concours de photographie peut ainsi évoluer vers des modalités behavioristes, fondées sur la récompense et la sélection des meilleurs ; d'un outil d'apprentissage vers un moyen d'autopromotion ou de promotion de l'institution que représente le pédagogue ; d'un outil d'apprentissage enfin vers un outil d'animation, sans contenus disciplinaires solides. Les concours de photographie oscillent ainsi sans cesse entre différents devenirs possibles, que seul un usage informé peut permettre de stabiliser.

***

Finalement, si le concours de photographie est omniprésent aujourd'hui dans le champ social comme outil marketing au service de la communication des entreprises, c'est bien parce qu'il est un formidable outil de communication, permettant autant de faire la promotion de ces entreprises que de leur fournir un vivier de créateurs disposés à assurer sans rémunération la communication de l'entreprise en produisant des représentations nouvelles sur le produit, la marque ou le service qu'elle distribue.

Ce n'est cependant pas le seul atout d'un concours de photographie, dont l'usage n'est par ailleurs pas le monopole des entreprises. Plus généralement, c'est un outil de communication complexe, permettant par la mise en relation d'individus entre eux et avec leur environnement, la circulation de représentations et de regards sur le monde, via la pratique de la photographie, rendant ainsi pertinent un usage pédagogique et donc son transfert dans le milieu scolaire.

Pour autant, un tel transfert, dont nous avons vu les précautions qu'il nécessite, est-il pertinent ? Cela correspond-il, pour la classe de géographie qui est celle qui nous intéresse dans cette recherche, à un besoin ? Et si oui, de quelle manière un concours de photographie peut-il y répondre ? Ce sera tout l'enjeu du chapitre 2 que de se pencher sur la classe ordinaire de géographie, la classe de tous les jours, pour tenter d'évaluer ses besoins, notamment en termes de relationalité. Nous pourrons ainsi mieux comprendre pourquoi Ariane J. et moi avons, intuitivement, eu recours à cet outil dans nos classes en 2011.

CHAPITRE 2. LE CONTEXTE : LA CLASSE ORDINAIRE EN MANQUE DE CONNEXIONS SUR LE MONDE.

Dans le chapitre précédent, nous avons défini le concours-photo comme un outil de communication complexe élaboré dans le champ social, et permettant par la mise en relation d'individus entre eux et avec leur environnement la circulation de représentations et de regards sur le monde, via la pratique de la photographie, soit un méga-connecteur permettant une relationalité.

Intéressons-nous à présent à la classe de géographie dans laquelle j'ai transféré un concours de photographie, à l'automne 2011. C'est un raisonnement abductif[52] qui sera mobilisé ici, pour avancer l'hypothèse suivante : puisque la propriété du concours-photo est sa relationalité, et que nous avons éprouvé le besoin en 2011 de le mettre en place dans nos classes, alors de manière transitive cela signifierait que ce besoin correspondait à un besoin de mises en relation, de connexions. Autrement dit, la classe, telle que nous la connaissions et la pratiquions alors ordinairement, se caractériserait par son manque de connexions.

L'hypothèse demande à être précisée : de quel manque de connexions s'agirait-il au juste ? Pour cela, je ferai d'abord l'état des lieux des recherches menées jusqu'ici en didactique de la géographie à propos des pratiques enseignantes dites majoritaires ou normales. Dans un deuxième temps je procèderai à une relecture de ces recherches en y cherchant des indices éventuels d'un manque de connexions de la classe ordinaire[53] de géographie. Cela débouchera sur une modélisation de la classe ordinaire de géographie, qui servira de point de départ au raisonnement dans les chapitres suivants. Avant cela, il me faudra et ce sera l'objet d'un troisième temps, interroger la pertinence de cette modélisation, et interroger ses limites conceptuelles.

[52] L'abduction est un mode de raisonnement qui consiste, lorsqu'on observe un fait dont on connait une cause possible, à conclure à titre d'hypothèse que le fait est probablement dû à cette cause-ci.

[53] Un terme que j'utiliserai de préférence à « majoritaire ». Parler de pratiques « majoritaires » implique en effet des pratiques « minoritaires » ou « normales », emprunté à Thomas Kuhn et qui implique qu'il y aurait des pratiques « anormales », là où le pendant d'ordinaire serait « extra-ordinaire ».

I. La classe ordinaire de géographie, cadre théorique

On peut distinguer différentes phases dans les recherches menées en didactique de l'histoire géographie depuis une trentaine d'année. Les premières publications, dans les années 1990, ont permis de caractériser les pratiques majoritaires au cours d'une séance d'enseignement ; au tournant des années 2000, et sous l'influence des théories de Thomas Kuhn (1962), les didacticiens se sont ensuite interrogés sur une possible émergence d'un nouveau paradigme dans la pratique de l'enseignement de la géographie, et sur une éventuelle crise du modèle qui avait été défini au cours des recherches précédentes. Parallèlement, d'autres chercheurs se sont tournés vers les pratiques innovantes, en s'intéressant aux stratégies mises en place, au cas par cas, par chaque enseignant, pour s'éloigner de ces pratiques majoritaires.

A. DANS LES ANNEES 1990, DES RECHERCHES SUR LES PRATIQUES MAJORITAIRES

En 1993, François Audigier, s'appuyant sur l'analyse des conceptions de l'institution et des enseignants en histoire et en géographie sur un siècle (1890 – 1988) a élaboré le modèle dit des 4R : les enseignants proposeraient majoritairement à leurs élèves un modèle d'enseignement fondé sur le **R**efus du politique, le **R**éalisme scolaire et un enseignement des **R**ésultats dans l'objectif de fabriquer des **R**éférents consensuels. Ce modèle a permis de caractériser le contenu des cours proposés par les enseignants.

Les recherches postérieures ont montré la validité de ce modèle et l'ont complété par d'autres analyses. Celle de « *boucle didactique* », élaborée en 1994 par François Audigier, Colette Crémieux et Marie-José Mousseau permet de caractériser le déroulement d'une heure de cours. Ils ont en effet observé que le cours fonctionnait sur la répétition en boucle de la même unité de base : questionnement des élèves par le professeur ; réponses brèves des élèves ; reformulation de ces réponses par l'enseignant ; trace écrite.

Les recherches menées par Nicole Tutiaux-Guillon et Marie-José Mousseau (1998) ont permis de préciser et qualifier le fonctionnement habituel des dialogues dans les cours d'histoire en introduisant la notion d'interaction didactique : l'enseignant pose des questions aux élèves auxquelles il n'y a qu'une seule réponse possible, fondant sa légitimation sur un régime d'autorité / vérité / adhésion.

Enfin, Marie-José Mousseau et Gérard Pouettre (1999) se sont intéressés à la nature des exercices donnés aux élèves et ont montré le recours à des activités de basse tension intellectuelle (écoute, identification, repérage, reproduction) au détriment d'opérations intellectuelles plus complexes, de haute tension intellectuelle, comme la mise en relation et comparaison, la hiérarchisation, la discrimination, la catégorisation, la structuration.

Le tableau 4 synthétise les résultats de ces premières recherches.

TABLEAU 4 LA CARACTERISATION DES PRATIQUES MAJORITAIRES EN HISTOIRE-GEOGRAPHIE DANS LES ANNEES 1990

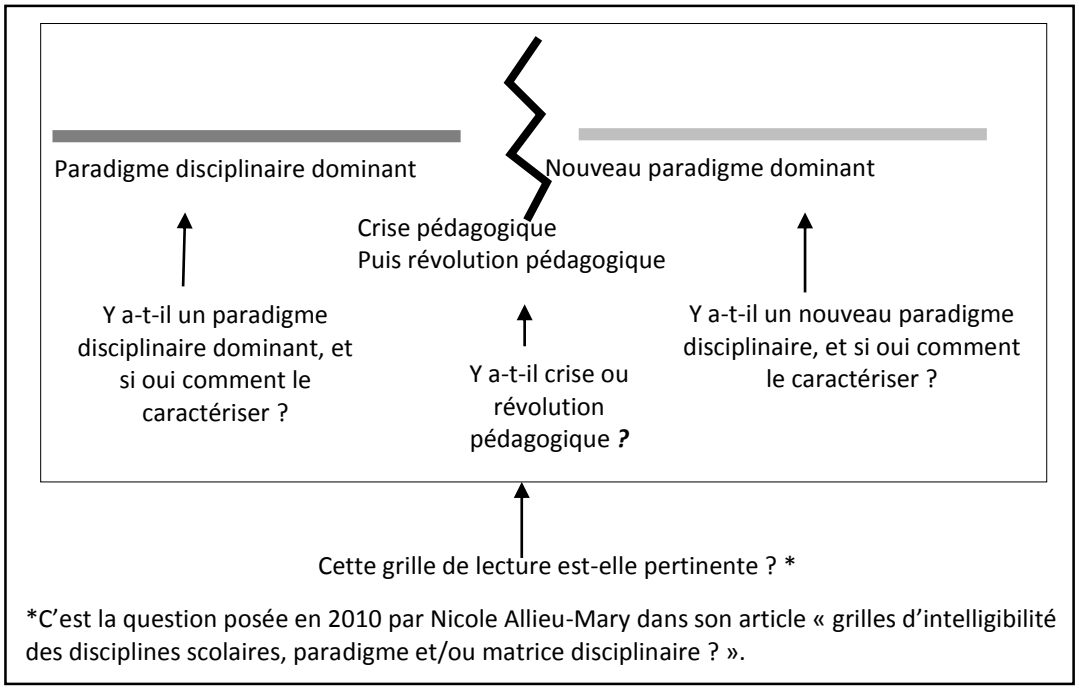
Type d'analyse	**Modèle et notions élaborés**	**Chercheurs**
Le contenu du cours	Le modèle des 4R	Audigier, 1993
La nature des exercices	Les situations de basse tension et haute tension intellectuelle	Mousseau, Pouettre, 1999
Le déroulement du cours	La boucle didactique	Audigier, Crémieux, Mousseau, 1994
L'interaction didactique pendant le cours	Interaction didactique fondé sur un régime d'autorité, vérité, adhésion	Tutiaux-Guillon, Mousseau, 1998

B. DANS LES ANNEES 2000, DES RECHERCHES SUR UN EVENTUEL CHANGEMENT DE PARADIGME

A partir des années 2000, dans la continuité des recherches précédentes, les chercheurs (Allieu-Mary, 1993, 2010 ; Thémines 2004 ; Tutiaux Guillon, 2004, 2008 ; Allieu-Mary, Lautier, 2008), ont continué à s'intéresser aux pratiques majoritaires, mais cette fois en les plaçant dans une perspective kuhnienne et en interrogeant sa pertinence. Cette perspective, introduite dans le champ de l'éducation par André Chervel (didacticien du français) en 1988, puis par Annie Bruter (historienne de l'éducation) en 1997, fait l'hypothèse, à la suite des travaux de Thomas Kuhn (1962) d'une « *révolution pédagogique* », au même titre qu'il y aurait des révolutions scientifiques ou encore d'une « *crise pédagogique* ». Appliquée au champ de l'histoire-géographie, la question qui se pose est de savoir s'il existe un paradigme disciplinaire, marqué par des pratiques majoritaires, désormais qualifiées de « *normales* » (Lautier et Allieu-Mary, 2008, §43), et si celui-ci est affecté par une crise pédagogique, laissant place à un nouveau paradigme.

La figure ci-dessous représente de manière schématique leur questionnement[54] :

FIGURE 14 LES QUESTIONS DES CHERCHEURS EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE À PARTIR DU MODÈLE KUHNIEN



Ainsi, pour Nicole Tutiaux-Guillon, le paradigme actuel serait un paradigme de « *plain-pied dans le monde* » (2004)[55] ou encore positiviste (2008) :

> *« L'essentiel des pratiques tend à l'énoncé de savoirs positifs et ne laisse aux élèves ni la parole, sauf brièvement, ni l'initiative de la réflexion. Les exercices proposés dans les manuels vont souvent dans le même sens, en requérant surtout une prise d'information dans des supports variés. Les cours magistraux, étayés de documents, constituent la forme dominante. L'usage veut que les élèves y participent. Les contraintes de temps, d'autant plus fortes qu'il s'agit de transmettre un volume important d'informations factuelles, imposent un dialogue rapide et fluide. Le rythme est celui de la conversation française : un silence de quelques secondes est un dysfonctionnement. Le niveau intellectuel attendu des élèves est limité »* (2008, p.126-127).

Elle interroge ensuite la possible « *amorce d'un changement »* (2008, *op cit*.), et avance la possibilité d'un nouveau paradigme, qui concurrencerait le précédent, qualifié de « *socio-*

[54] C'est bien d'un questionnement qu'il s'agit en effet : ni Nicole Allieu-Mary ni Nicole Lautier ni Nnicole Allieu-Mary ne reprennent sans la questionner cette théorie formulée d'une révolution pédagogique formulée dans le cadre très général de l'école. Toutes questionnent sa pertinence dans le cadre disciplinaire de l'histoire et de la géographie.

[55] Reprenant le titre de la thèse d'Olivier Orain, soutenue l'année précédente : *Le Plain-pied du monde. Postures épistémologiques et pratiques d'écriture dans la géographie française au xxe siècle* (2003).

constructiviste ». Pour Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary, la question de la rupture se pose elle aussi, introduisant une des parties de leur article sur la didactique de l'histoire par la question : « *une transition ou un changement de paradigme ? »* (2008, *op. cit.,* § 46). Elles y font état de brèches, ouvertes notamment par l'institution scolaire, en direction de savoirs scolaires plus exigeants épistémologiquement, dans les programmes de 1985 puis de 1995. Cependant dans le même temps, elles notent les capacités de résistance du modèle normal (§46) : ainsi, l'introduction de la problématisation illustre à la fois une volonté de l'institution de « *redorer le blason d'une histoire scolaire perçue comme une discipline cantonnée dans la mémorisation* (§48) » et sa remise en cause par les enseignants, qui ne s'y conforment pas, et par les manuels qui en font une utilisation mécanique, réduisant la problématique à « *un simple usage canonique »* (§49). Déjà, en 1999, Marie-José Mousseau et Gérard Pouettre (1999) soulignaient « *l'illusion constructiviste* ». En 2004, Nicole Tutiaux-Guillon fait état de « *l'inertie disciplinaire »* (p.8), malgré la volonté des formateurs et des concepteurs des programmes d'infléchir l'enseignement de l'histoire-géographie. Cette volonté elle-même n'est pas sans ambiguïté, et Jean-François Thémines note que ces inflexions ne sont homogènes « *ni sur le plan des finalités qu'elles servent, ni sur celui des conceptions des savoirs géographies qu'elles mettent en avant »* (2004).

Les recherches menées dans cette direction aboutissent donc à une réponse ambiguë, qui met surtout en évidence l'inertie des pratiques majoritaires, malgré des volontés de changement, tant de la part des enseignants que de l'institution scolaire elle-même, les modèles d'analyse élaborés dans les années 1990 gardant ainsi toute leur pertinence.

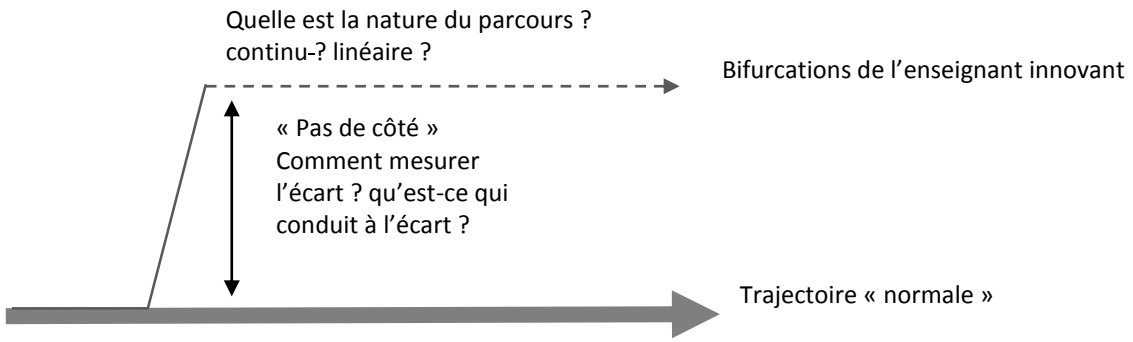
C. L'ANALYSE SUR LES PRATIQUES INNOVANTES DE JACKY FONTANABONA ET JEAN-FRANÇOIS THEMINES

Parallèlement à ces travaux, d'autres recherches, menées à partir de 1999[56] par Jacky Fontanabona et Jean-François Thémines se sont attachées à définir non plus les pratiques majoritaires, ou la remise en cause de ces pratiques majoritaires sous l'effet d'une possible révolution pédagogique, mais à une échelle plus fine, aux pratiques innovantes. Il s'agit non plus de définir des tendances lourdes, mais de repérer, au cas par cas, ce qui conduit un enseignant d'histoire-géographie, dans le cadre d'une pratique ordinaire[57], à s'écarter des

[56] A la suite d'une enquête menée par l'INRP.
[57] C'est-à-dire sans moyens ou dispositifs particuliers.

pratiques majoritaires. Ces recherches ont donné lieu notamment à une journée d'étude à l'INRP (13/12/2004)[58], puis à la publication d'un ouvrage en 2005, « *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire ».* De manière schématique là-encore, on peut représenter leur questionnement de recherche de la manière suivante :

FIGURE 15 QUESTIONNEMENTS SUR LA PRATIQUE INNOVANTE



A partir d'entretiens et d'observations de classe menées avec quatorze enseignants qui considèrent leurs pratiques comme innovantes, Jean-François Thémines et Jacky Fontanabona ont ainsi défini différents profils d'enseignants innovants, les processus qui les conduisent à innover, les obstacles qu'ils rencontrent dans leur entreprise, et la pérennité de leur posture innovante. Pour définir ces profils, ils se sont appuyés sur quatre conceptions, qui varient selon que l'enseignant adopte une posture innovante ou non. Je les ai synthétisées dans le tableau ci-dessous.

TABLEAU 5 LES QUATRE CONCEPTIONS QUI FAVORISENT CHEZ L'ENSEIGNANT UNE POSTURE INNOVANTE D'APRES JACKY FONTANABONA ET JEAN-FRANÇOIS THEMINES[59] .

	Posture innovante	**Posture inscrite dans les pratiques majoritaires**
Conception des finalités disciplinaires	Finalité intellectuelle et civique	Finalité culturelle
Conception de l'apprentissage des savoirs disciplinaires	Centration sur l'élève (socioconstructivisme)	Centration sur le professeur
Conception de l'environnement	Environnement sur lequel il a le sentiment de pouvoir agir	Environnement qu'il a l'impression de subir
Conception de l'identité professionnelle	Engagement	Pragmatisme

[58] Et qui a fait l'objet d'un compte-rendu, « *Penser l'innovation en histoire-géographie comme la remise en cause d'un fonctionnement disciplinaire* »,
http://www.lyon.iufm.fr/pole_recherche/archives/iregh_archives/journee_etudes_fontanabona_themine_s.pdf (téléchargé le 15/09/2011)

[59] Extrait du rapport INRP : « *Penser l'innovation en histoire-géographie comme la remise en cause d'un fonctionnement disciplinaire* » p.4.

A l'aide de cette grille de lecture, ils ont ainsi déterminé quatre profils d'enseignant : le pionnier, qui transforme son environnement par opposition au prudent qui met en œuvre des dispositifs déjà éprouvés par d'autres collègues, ou encore l'innovant par opposition au résistant passif. Ils précisent néanmoins que cela ne constitue pas une typologie permettant de classer les professeurs, car *« les archétypes sont rares, et le plus souvent, les conceptions d'un même professeur peuvent être rattachés à deux, et même, trois profils* » (Fontanabona, Thémines, *op.cit.*, p.8).

Ils ont également défini le processus qui conduit l'enseignant à devenir innovant, sous l'effet des circonstances : demande institutionnelle et logique d'application, besoin des élèves et logique d'adaptation, ou encore impulsion liée au parcours biographique personnel de l'enseignant. Ils décrivent ce processus comme un processus mouvant, la position d'un professeur se déplaçant souvent selon les moments, les activités, les thèmes abordés en classe (Fontanabona, Thémines, *op.cit.*, p.11). Seuls les enseignants étant parvenus à établir une certaine cohérence entre leurs finalités, leurs conceptions des savoirs et celles des apprentissages ont un rapport disciplinaire à l'innovation relativement stable.

Ils se sont enfin intéressés aux impacts de l'innovation sur l'interaction professeur-élève, et sur la manière dont elle modifie le contrat didactique[60], donnant lieu selon les cas à des « *espaces de dialogue* » entre l'enseignant et les élèves, aboutissant à l'acquisition de savoirs par les élèves, et de « *plages à risques* », dans lesquels le dialogue est rompu, aboutissant à des situations de monologue (Jonnaert, 1996, p.134, *in* Thémines et Fontanabona, p.13).

Pour conclure cet état des lieux des recherches mené jusqu'à la fin des années 2000 par les chercheurs en didactique de l'histoire-géographie, trois directions onté été présentées : la première a conduit à caractériser le fonctionnement d'une heure de cours, en général : son contenu, son déroulement, les exercices proposés, les interactions entre le professeur et les élèves. La deuxième s'est intéressée, à une échelle macro, aux transformations qui pouvaient

[60] Notion développée initialement par les chercheurs en didactique des mathématiques (Brousseau, 1986 ; Chevallard, 1988). Elle est liée à l'idée qu'il existe une relation entre le professeur, les apprenants et le savoir subordonnée à plusieurs règles et conventions qui dirigent la situation didactique. Brousseau la définit ainsi : " Dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse, mais ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une série d'ordres. Ce contrat fonctionne, dit-il, comme un système d'obligations réciproques qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre » (Brousseau 1986).

affecter ce modèle majoritaire. Elles ont conduit à observer une contradiction, un paradoxe, entre une volonté de changement et une persistance du modèle existant. La troisième quant à elle s'est tournée vers une analyse plus fine des écarts, afin de comprendre ce qui se passe quand un enseignant s'écarte significativement du modèle. Une quatrième que je n'ai pas développée ici concernerait les recherches menées en épistémologie scolaire autour de la transposition didactique des cartes, modèles et chorême, par des équipes de recherche de l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) et expéimentées en classe[61].

C'est à présent une relecture de ces travaux au prisme de la relationalité que je propose de mener : quels indices nous donnent-ils d'un éventuel manque de relations de la classe sur le monde, social et matériel, qui justifierait que nous ayons eu recours, Ariane J. et moi, à un concours de photographie ?

II. La classe ordinaire de géographie, en manque de connexions sur le monde

J'ai caractérisé dans le chapitre précédent les concours de photographie comme une pratique permettant la mise en œuvre d'une relationalité, et la relationalité comme la mise en relation d'un individu avec le monde, qu'il s'agisse du monde social ou du monde matériel. Se pourrait-il alors que j'ai eu recours à ce méga-connecteur pour pallier un manque de connexions de la classe avec le monde ?

La relecture des travaux menés en didactique de la géographie au prisme de la relationalité me permettra de répondre à cette question. Il s'agira de tracer un portrait, celui de la classe ordinaire de géographie, et de caractériser ses relations avec le monde, social d'une part, matériel d'autre part.

A. LA CLASSE ORDINAIRE, COUPEE DU MONDE SOCIAL

Deux échelles seront considérées ici : d'une part la classe, qui forme à elle seule une micro-société, à l'intérieur de laquelle se nouent des relations que nous observerons. D'autre part la classe avec le reste du monde social, par gradients d'éloignement : les autres classes

[61] Je pense par exemple aux ouvrages publiés par François Audigier sur Concepts, modèles et raisonnements (1996) ou à « Cartes et modèles à l'école » (1989) ou encore au jeu de localisation des villes développé par Christian Grataloup (1987) et présentés dans l'ouvrage « la géographie dans tous ses états » (1989)

de l'établissement d'abord, puis de la communauté éducative, comprenant les parents ou d'autres établissements, et le vaste monde (le reste) enfin.

1. La classe, un microcosme fermé aux échanges avec le monde extérieur

On peut définir la classe comme l'unité élémentaire de la forme scolaire, autrement dit de cette forme d'organisation de l'école qui s'est progressivement imposée en Occident depuis le XVIème siècle, avant de se répandre très largement dans le reste du monde (Compère, Chartier, Julia, 1976 ; Guy Vincent, (1994)[62]. Autour de la classe s'organise l'ensemble du système scolaire, « *un organe dans le corps* », « *un rouage dans la machine* » (Buisson, 1911). Unité composée d'une trentaine d'élèves et d'un professeur, la classe constitue un espace-temps particulier, réunie autour de la transmission d'un savoir spécifique à une discipline, à un niveau donné et à une classe d'âge spécifique, autour d'un programme qui segmente ce savoir en chapitres, et en heures de cours. Cela fait de la classe un isolat, qui échange peu avec les autres classes, qu'elles soient de même niveau, de même discipline, ou de discipline différente, à fortiori d'un autre établissement. Au-delà, les échanges avec les autres acteurs de la société sont rares, à tel point qu'on parle de la « boîte noire » de la classe.

2. La classe, un microcosme marqué par la dualité des échanges maîtres-élèves

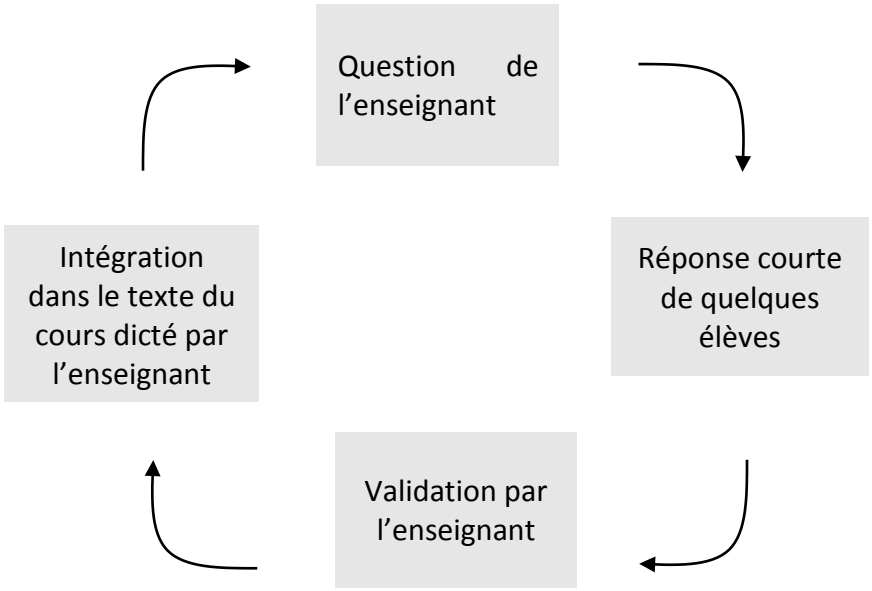
Autre caractéristique de la classe de géographie : la dualité des relations maître – élèves, et l'absence d'interactions entre les élèves de la classe. L'organisation de la salle de classe, dont certains (Tratjnek, 2013) ont fait la géographie, se caractérise par le face-à-face pédagogique : les élèves, assis en rang, font face au professeur, dont l'autorité a longtemps été marquée par la présence de l'estrade. Dans une logique d'exposition, le savoir y est découpé en unités élémentaires, qui forment durant les 55 minutes du cours (depuis 1976[63]) les boucles didactiques (Audigier, Crémieux, Mousseau, 1994) évoquées dans la partie précédente, au cours desquelles « *les questions posées aux élèves les incitent à proposer des*

[62] Guy Vincent qualifie cette organisation de « forme scolaire ».

[63] La circulaire n° 76-121 du 24 mars 1976 prévoit des cours d'une durée de "*obligatoirement en 55 minutes d'enseignement et en 5 minutes d'interclasse, dont la* durée ne peut être augmentée, même en cas de nécessité, au détriment du temps consacré à l'enseignement". Cette circulaire a été abrogée par l'arrêté du 1er décembre 2009 relatif à la simplification administrative. Depuis, aucun texte n'évoque explicitement la question de la durée d'un cours. La durée d'usage reste néanmoins de 55 mn.

fragments d'informations, prélevés dans divers supports ou restitués de mémoire, informations validées et intégrées par l'enseignant dans le texte du cours. La fonction de ce questionnement est plus de susciter l'adhésion à ce qui est enseigné que de favoriser chez les élèves une réflexion disciplinaire » (Tutiaux Guillon, 2004) (voir figure 16**)**.

FIGURE 16 L'HEURE DE COURS : UNE SUCCESSION DE BOUCLES DIDACTIQUES



Plusieurs boucles didactiques se succèdent ainsi pendant l'heure de cours, les élèves étant réduits au rôle de simples exécutants d'un cours écrit à l'avance par le professeur, les interactions entre les élèves étant, quant à elles, très faibles.

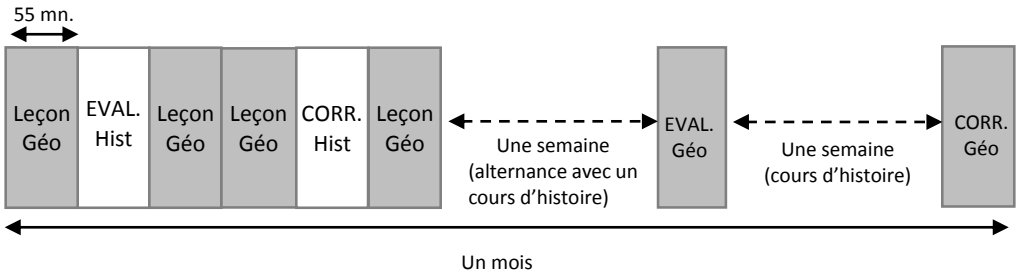
Ce découpage du savoir se retrouve aussi à l'échelle de l'année scolaire, où il est divisé en chapitres prescrits par le programme, qui précise les axes à traiter, les notions à acquérir et le temps imparti. A ce découpage en chapitres, il faut ajouter celui entre l'histoire et la géographie.

La figure 17 tente de modéliser ce découpage sur l'année scolaire : j'y ai représenté le déroulement d'un chapitre, ici de géographie. Découpé en 6 leçons de 55 mn[64], il est interrompu à plusieurs reprises : par l'évaluation puis la correction du chapitre d'histoire

[64] J'ai estimé la durée moyenne d'un chapitre à 6 X 55 mn, évaluation et correction comprise, ce qui est une estimation généreuse. Pour mon espace proche en Sixième en effet, 10% du temps consacré à la géographie sont recommandés, ce qui représente un volume horaire total de 5 x 55 mn. En Première, 6 x 55 mn sont recommandées pour enseigner les territoires de proximité.

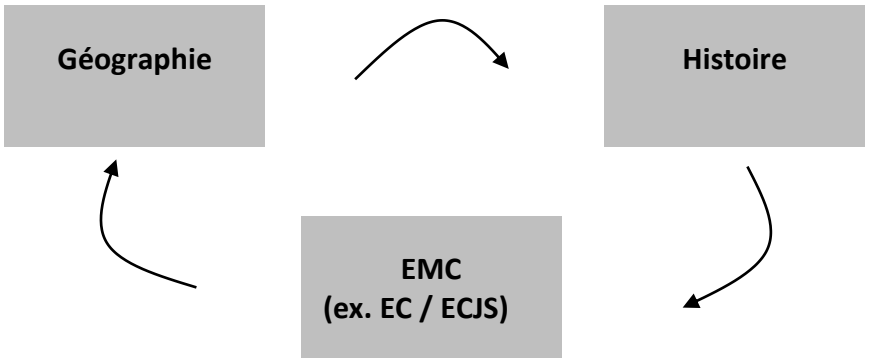
auquel il succède ; puis pendant une période d'une semaine environ, par un autre chapitre d'histoire, le temps pour les élèves d'apprendre le contenu du chapitre. A l'issue de cette période, l'évaluation (EVAL.), suivie une semaine plus tard de la correction (CORR.), vient clore le chapitre[65]. Ainsi, en tout, un chapitre de géographie mobilisant 7 x 55 mn de cours effectives s'étale sur environ un mois[66].

FIGURE 17 UN CHAPITRE DE GÉOGRAPHIE DANS LA CLASSE ORDINAIRE



A ce chapitre de géographie succède ensuite un chapitre d'histoire[67], auquel il faut ajouter l'Education Civique en collège ou l'ECJS en lycée, réunis depuis septembre 2015 sous le nom d'EMC[68].

FIGURE 18 L'ANNÉE ORGANISÉE AUTOUR D'UN RYTHME TERNAIRE



Ainsi, la disposition des lieux, la pratique des « boucles didactiques », les contraintes de

[65] Il est fréquent que la séance de correction soit réduite à la portion congrue, pour pouvoir être augmenté le volume d'heures consacrées au contenu proprement dit.

[66] En comptant une moyenne de 3 heures de cours d'histoire-géographie par semaine (3h de la Sixième à la 4ème, 3h30 en 3ème, 3h30 en Seconde (EC et ECJS comprise)) et dans le cas d'une période continue, sans interruption de vacances scolaires

[67] Sans que la parité entre les deux soit toujours respectée par les enseignants, majoritairement de formation historienne.

[68] EC : Education Civique ; ECJS : Education Civique Juridique et Sociale ; EMC : Education Morale et Civique à partir de la rentrée 2015. Le rythme ternaire Géographie /EMC/ EC se vérifie davantage en collège qu'en lycée, où l'EMC est traitée à part, avec des effectifs en demi-groupe.

découpage de l'année scolaire, la charge des programmes, permettent d'expliquer, à défaut de justifier, cette coupure avec le monde social.

B. LA CLASSE ORDINAIRE, COUPEE DU MONDE MATERIEL

Coupée du monde social, la classe l'est également du monde matériel. Par monde matériel j'entends le monde concret, le monde réel, qu'on peut aborder en classe par l'expérimentation, et en classe de géographie plus précisément par la sortie sur le terrain. Ce sont donc d'une part les relations que la classe de géographie entretient avec le terrain, situé hors les murs de la classe, et d'autre part la manière dont elle articule le rapport entre concret et abstrait qui seront interrogés ici.

1. La classe coupée de terrain

Isolée des autres classes et au-delà, du reste du monde social, nous l'avons vu, la classe est donc cantonnée à la salle de classe, avec laquelle d'ailleurs elle est parfois confondue[69], et les sorties hors les murs sont l'exception. En classe de géographie, qui fait du monde son objet d'étude, cela n'est pas sans conséquence sur les apprentissages. Alors que la discipline savante fait du terrain le fondement de sa méthodologie, le terrain est largement ignoré des classes ordinaires de géographie, et au demeurant rarement défini. Quand la terminologie est explicitement mobilisée, on y retrouve la même polysémie que celle observée dans la géographie savante (Calberac, 2010), où le terrain désigne autant un lieu qu'une méthode. Sont ainsi employés dans les programmes tour à tour les termes d'enquête de terrain, sortie de terrain, sortie sur le terrain[70], sans que ces termes ne soient définis ni les pratiques qu'ils désignent : il peut ainsi s'agir d'une rencontre avec des acteurs de terrain, comme par exemple aller interroger des élus dans une mairie, ou les faire venir des témoins dans la classe. Ou d'une sortie de terrain pour y réunir des éléments matériels qui seront ensuite analysés en classe et permettront de construire le savoir, dans le cadre d'une démarche hypothético-déductive. Ou encore d'une sortie sur le terrain, à de simples fins d'observation, dans le cadre d'une démarche inductive, avec des moyens variables : la visite guidée, dans laquelle le terrain est un prolongement de la classe, et de ses pratiques pédagogiques majoritaires, cours

[69] Dans sa définition de la classe, Ferdinand Buisson suggère d'emblée : « *Ecartons d'abord une acception qui, bien que fort usuelle, n'est cependant qu'une acception dérivée, ou plutôt le résultat d'une abréviation :* ***classe****, au sens matériel, désignant le local scolaire, simple abréviation pour* ***salle de classe****. C'est au mot* ***salle de classe*** *que nous parlerons des conditions de construction, d'aménagement et d'installation matérielle des locaux servant à faire la classe.* » (1911)

[70] J'y reviendrai dans le chapitre 3.

magistral ou magistral dialogué, ou d'autres dispositifs, laissant davantage d'autonomie aux élèves, comme le jeu de piste, le questionnaire, la visite libre…

L'espace qu'il recoupe est quant à lui beaucoup plus restreint que celui de la géographie savante, qui fait du monde entier son terrain. Le terrain que la classe peut appréhender est en effet généralement celui qui est à proximité[71], sauf dans les rares cas où la classe est itinérante, son terrain pouvant alors être celui à proximité duquel elle se trouve au cours de cette itinérance. Quoiqu'il en soit, la classe ordinaire ne s'occupe guère de ce terrain[72] et les mentions, au cours du XXème siècle, d'excursions sur le terrain en classe de géographie, qu'il s'agisse des leçons de choses de Célestin Freinet[73] ou des classes promenades (à partir de 1938)[74], ou encore des classes d'éveil (1975-1976), restent l'exception. Et ce, malgré les prescriptions répétées de l'institution scolaire, bien que celles-ci aient connu une éclipse dans les années 1980, nous y reviendrons. Coupée du terrain, qu'elle explore peu, le monde est convoqué dans la classe de géographie sous la forme d'un cours magistral ou, depuis les années 1980, sous la forme d'une géographie d'atelier (Chevalier, 2007) dans laquelle les documents, sélectionnés par l'enseignant dans le manuel scolaire ou ailleurs, se substituent au réel. Les recherches de la géographie savante sont présentées sous la forme de résultats, gommant toutes traces du processus de recherche scientifique tout comme les débats dont ces résultats font l'objet (Audigier, 1993). Cela aboutit à une perception duale de l'espace par les élèves, pour lesquels l'individu est dépendant du contexte, et l'espace un donné davantage qu'un construit, comme l'ont montré Sylvie Considère et Olivia Liénard à propos d'élèves dans le professionnel (Considère, Liénard, dir. Doussot, Thémines, à paraître) : l'analyse de copies produites par les élèves leur a en effet permis de constater l'absence quasi-systématique de la notion d'acteurs.

[71]Nous définirons plus loin cette « proximité » (voir chapitre 3)

[72] Il manque une enquête permettant de quantifier cela. Je montrerai plus loin que dans le cadre du concours-photo que j'ai mis en place à l'échelle académique, c'est-à-dire un exercice conçu pour favoriser la sortie sur le terrain, seuls 50% des enseignants ont organisé une sortie, les autres laissant leurs élèves s'y rendre seuls. Ce chiffre nous renseigne en creux : si 50% des enseignants organisent une sortie sur le terrain dans le cadre d'un exercice conçu pour permettre cela, on peut imaginer le faible pourcentage qu'il représente dans les autres cas.

[73]La leçon de choses a été popularisée par Mme Pape-Carpantier, qui l'employa officiellement dans ses conférences aux instituteurs réunis à l'occasion de l'Exposition de 1867. Elle est la traduction littérale des mots *Object teaching, Object tessons,* dus au sens pratique des Américains. Elle est introduite en France en 1880 par Jules Ferry. Son principe est ensuite repris par Célestin Freinet.

[74] La classe-promenade est prévue dans les programmes et horaires de l'enseignement primaire de 1938 (Thémines et Le Guern, 2012).

2. La classe coupée du concret, de la géographie spontanée

Autre rupture, celle de la classe de géographie avec la géographie spontanée. Par géographie spontanée, il faut comprendre :

> *« Une activité spontanée que l'on pratique. Parce qu'il nous faut bien établir des itinéraires de déplacement, reconnaître les lieux et leur qualité, les joindre, nous notons des directions, des distances, nous jugeons du faisable infaisable, nous imaginons, nous rêvons parfois devant le spectacle des images rapportées » (Retaillé, 1997, p.37). « Elle est faite de trajets, d'itinéraires choisis »* (p.54).

Jean-François Thémines ajoute : c'est une géographie « *qui fait face aux impératifs quotidiens de reconnaissance, de mobilité »* (2006, p.23). Ainsi, la géographie spontanée serait une géographie que chaque individu élabore, dans sa pratique quotidienne de l'espace, afin de se déplacer (« *quel itinéraire dois-je emprunter pour me déplacer de tel point à tel point ? »*), de se repérer *(« où se trouve tel endroit par rapport à tel autre ? »),* une pratique qu'il mémorise (« *c'est plus rapide de passer par ici plutôt que par-là, mais ce chemin est plus agréable* »). Cette pratique peut se mobiliser à différentes échelles de temps, pour préparer une action ou pour la réaliser, à toutes les étapes de la vie, au quotidien mais aussi de manière saisonnière pour partir en vacances, ou à plus long terme pour choisir son domicile par exemple (Clerc, 2012).

Or les programmes privilégient non pas l'échelle personnelle, micro-spatiale des élèves, qui définit la géographie spontanée mais se situent à l'articulation des échelles nationales et mondiales, « *parce qu'elle [l'école] vise prioritairement des usages sociaux qui sont plus culturels et politiques que personnels et pratiques ; parce qu'elle se préoccupe plus de la science géographique que de la géographicité de la vie »* (Mendibil *in* Clerc *et alii*, p.196). Les élèves sont ainsi placés face à une double rupture : de leur géographie spontanée relevant de leur expérience à une géographie élaborée sous forme de notions et de concepts, soit une géographie raisonnée ; de leur géographie spontanée relevant de « *l'ici et du maintenant* » à l'échelle nationale et mondiale.

Ainsi caractérisée, la classe apparait comme déconnectée : isolée du reste du monde social, qu'il s'agisse des autres classes avec lesquelles elle partage pourtant un même établissement, à fortiori des autres établissements, ou du reste de la société. Mais aussi

coupée du monde matériel, enfermée dans la salle de classe. Microcosme formé d'une trentaine d'élèves et d'un professeur, son rapport au savoir et les relations entre les différents acteurs de la classe sont singuliers, marqués là encore par le cloisonnement, tant du savoir, parcellisé tant durant l'heure de cours que durant l'année scolaire, que des échanges, tous tournés vers le professeur dans une posture d'autorité.

Appliqué au cas par cas, enseignant par enseignant, milles nuances apparaîtraient dans ce portrait de la classe ordinaire brossé à gros traits. Il permet néanmoins d'en dégager les faits saillants, les caractéristiques principales, en s'appuyant sur les recherches menées jusqu'ici en didactique de la géographie. Il en décale cependant légèrement le point de vue : ce ne sont pas seulement les pratiques enseignantes qui sont interrogées ici, ou l'apprentissage de la géographie par les élèves, mais la manière dont ensemble, dans la classe, professeur et élèves se positionnent par rapport au reste du monde, monde social et monde matériel.

De ce portrait est née une tentative de modélisation, que je présenterai à présent.

III. Le concours-photo, un connecteur dans la classe de géographie : tentative de modélisation

Les parties précédentes et le chapitre 1 m'ont permis de caractériser la classe ordinaire comme étant une classe en manque de connexions, et notre concours-photo comme un méga-connecteur, facteur de relationalité. De manière transitive, il semble donc que nous puissions affirmer à présent que le concours-photo aurait été le moyen que nous avons trouvé avec Ariane J. pour connecter la classe de géographie au monde. Au-delà, on pourrait même avancer l'hypothèse que d'autres outils, dotés des mêmes propriétés, pourraient en faire autant. L'objet de la deuxième partie sera de préciser et de tester cette hypothèse. A ce stade du raisonnement, je me contenterai de tenter de modéliser ce qu'un concours-photo peut faire à la classe ordinaire de géographie. J'en présenterai tout d'abord les enjeux. Puis les premiers essais, qui m'ont permis de tester l'efficience du portrait que j'étais en train de dresser et ses limites conceptuelles ; j'en présenterai enfin le résultat. Une telle modélisation ne s'entreprend pas cependant sans hésitations ni tâtonnements.

A. LES ENJEUX D'UNE MODELISATION

Pourquoi et comment modéliser sont les deux questions que je présenterai ici, très succinctement.

1. Pourquoi modéliser ?

Tout d'abord, qu'est-ce que la modélisation ? La définition du Larousse renvoie à celle de modèle : la modélisation c'est « *l'établissement de modèle, notamment des modèles utilisés en automatique, en informatique, en recherche opérationnelle et en économie* » et le modèle signifie « *représentation schématique d'un processus, d'une démarche raisonnée* ». Le wiktionnaire propose quant à lui de définir « modéliser » ainsi : « *concevoir, élaborer un modèle permettant de comprendre, d'agir, d'atteindre un but* », précisant ainsi non seulement la nature du modèle (« *une représentation schématique* ») mais sa fonction : « *comprendre, agir, atteindre un but* ». Dans un texte consacré à la modélisation des systèmes industriels, j'ai trouvé une définition qui va dans le même sens :

> *« La modélisation c'est l'action d'élaboration et de construction intentionnelle, par composition de symbole, de modèles susceptibles de rendre intelligible un phénomène perçu complexe, et d'amplifier le raisonnement de l'acteur projetant une intervention délibérée au sein du phénomène ; raisonnement visant notamment à anticiper les conséquences de ces projets d'actions possibles »* (Talbi, 2012[75]).

C'est cette définition que je propose de retenir. Elle permet en effet d'ancrer la modélisation du côté de l'action et même de la recherche-action[76]. Modéliser serait créer un outil conceptuel permettant tout autant de rendre intelligible un phénomène que de le transformer. Elle permet également d'envisager ce phénomène comme un processus, et de prendre en considération les dynamiques qui viennent en transformer le fonctionnement, qui fait qu'à peine défini, le phénomène échappe déjà à la règle. Modéliser ne se limiterait donc pas à tracer un simple portrait, description de l'existant, mais à se doter d'un outil de description capable d'intégrer les transformations du phénomène, que ce soit à l'échelle micro par les acteurs qui assurent le fonctionnement du phénomène étudié (ici les

[75] Talbi, Abdennebi (2012. « Approche méthodologique pour la modélisation des processus de l'entreprise ». http://talbi.voila.net/Recherches/51_Talbi_CIGIMS12.pdf.
[76] Sur laquelle je reviendrai dans le deuxième chapitre de la deuxième partie.

professeurs) ou au niveau macro par ceux qui en définissent le fonctionnement (ici l'institution scolaire). Outil de description de l'existant, le modèle devient alors outil d'interprétation de ces processus de transformation par les acteurs eux-mêmes (professeurs ou institution scolaire). Il peut enfin devenir outil de transformation, par le chercheur (ou l'ingénieur lui-même) engagé dans une recherche-action.

L'enjeu de la modélisation envisagée ici est donc de définir des tendances lourdes voire des invariants, pour caractériser le fonctionnement de la classe ordinaire, et d'interroger la manière dont il est possible d'intervenir sur ce fonctionnement. En ce qui me concerne, j'ai procédé, je l'ai dit, de manière abductive : je suis partie d'un moyen que j'ai employé, un concours de photographie et je me suis questionnée sur la nature de ce moyen pour mieux caractériser le besoin auquel il correspondait. L'objectif est double : rendre ce moyen intelligible, mais aussi le rendre plus efficace, voire développer d'autres moyens analogues.

2. Comment modéliser ?

Modéliser, c'est aussi un mode d'écriture. Nous avons évoqué jusqu'à présent plusieurs modèles, comme celui des 4R, de la boucle didactique, de l'interaction didactique, ou encore les situations de basse et haute tension intellectuelle. Il s'est agi à chaque fois pour le chercheur de trouver une formule évocatrice permettant de rendre compte d'un phénomène complexe. J'ai participé moi-même à l'élaboration d'un modèle dans le cadre d'une recherche-action collaborative sur l'étude de cas, menée sous la direction de Caroline Leininger avec deux autres enseignantes, Catherine Heitz et Nadège Hamard. Nous cherchions alors une formule qui nous permette de proposer un « contre-modèle » aux 4R décrits par François Audigier, pour enseigner l'étude de cas : alors que le modèle des 4R décrivait l'existant, un existant qui nous semblait peu satisfaisant, nous avons imaginé un déroulement de cours qui permette de favoriser une approche complexe de la géographie, dans le cadre d'une étude de cas : à une approche **R**éaliste de la géographie, fondé sur un **R**éférent consensuel, **R**efusant le débat, et fondé sur des **R**ésultats, nous avons ainsi proposé une méthode proposant aux élèves une **I**mmersion dans une situation permettant leur **I**mplication, suivie d'une **I**nvestigation puis d'une **I**nstitutionnalisation. C'est ainsi que le « modèle des 4I » est né, une formule qui nous permettait d'harmoniser nos expériences à l'intérieur du groupe, mais aussi de communiquer une sorte de mode d'emploi facile à mémoriser.

Modéliser c'est donc trouver une formule suffisamment forte ou frappante pour qu'elle soit ensuite facile à retenir (les 4R, les 4I), et à communiquer. Cela peut se faire aussi sous la forme d'une figuration, ce qui revient à traduire, sous une forme visuelle[77] un fonctionnement complexe. Elle a à la fois des vertus heuristiques (mieux comprendre un fonctionnement en le représentant, tester les limites du modèle élaboré) et communicantes : présenter à d'autres un modèle, sous la forme d'une figure facilement compréhensible et mémorisable, et convaincre de sa validité.

Dans le cadre qui nous occupe ici, j'ai tenté de procéder de même, à la recherche d'une figuration me permettant de représenter le fonctionnement de la classe ordinaire, mais aussi les transformations que pouvait connaître cette classe ordinaire, sous l'effet soit de dynamiques internes (liées à l'action des professeurs, de l'institution), soit de dynamiques externes, en l'occurrence un concours de photographie ou tout autre moyen disposant de propriétés analogues.

C'est cet exercice de configuration du modèle de la classe ordinaire de géographie que je présenterai à présent, et tout d'abord ma première tentative, qui m'a conduite à un découpage du monde en quatre quadrants.

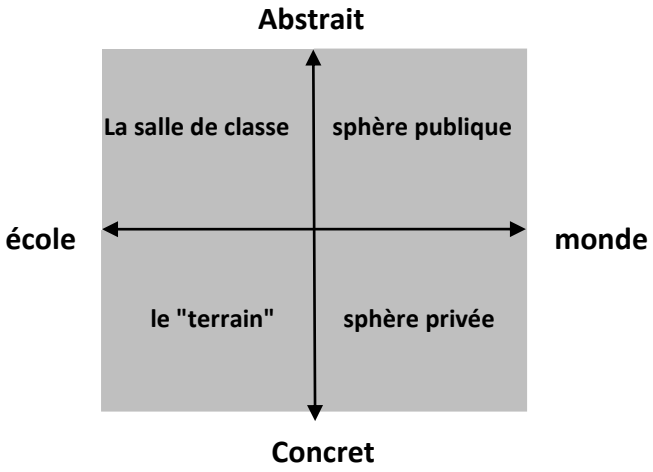
B. UNE PREMIERE TENTATIVE DE FIGURATION : UN DECOUPAGE EN QUATRE QUADRANTS

1. Le choix d'un diagramme cartésien

Voici ci-dessous le schéma que j'ai tout d'abord élaboré, support de la représentation de la classe ordinaire, et des espaces dont elle était ordinairement privée, mais qu'on pouvait imaginer lui faire parcourir.

[77] La figuration est une forme d'écriture scientifique, dont Luc Desnoyers, professeur en ergonomie (2008), observe qu'elle a proliféré ces dernières années avec le développement des présentations vidéo-projetées sans qu'elle s'est pas accompagnée d'une méthodologie rigoureuse : « *force est de constater la polysémie, voire la confusion en ce domaine, le terme le plus ambigu étant sans doute celui de « diagramme »* » (2008, §6).

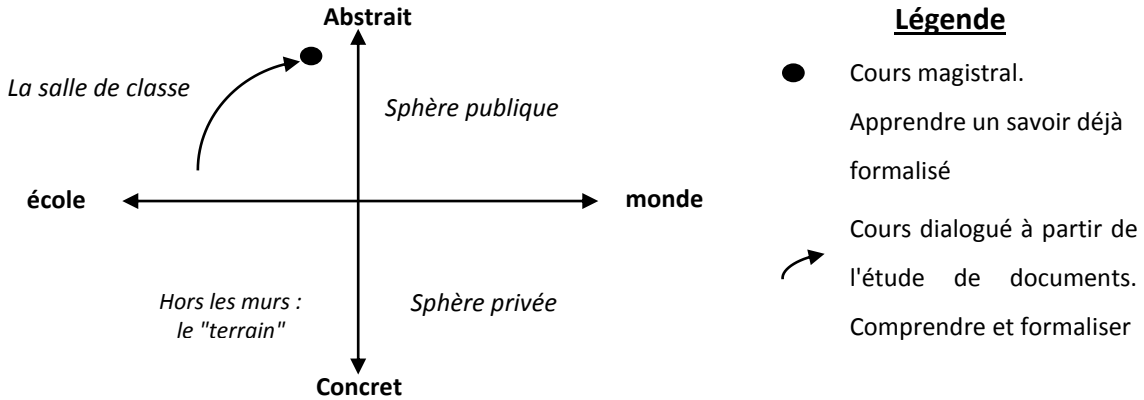
FIGURE 19 LE PREMIER SCHÉMA : LE CHOIX D'UN DIAGRAMME CARTÉSIEN



Ce schéma prend la forme d'un diagramme cartésien, divisé en quatre quadrants, la sphère publique, la salle de classe, le terrain, la sphère privée. Ce diagramme n'est pas corrélé à des valeurs, mais par son abscisse et son ordonnée, il indique des directions : l'axe horizontal indique d'une côté la classe et de l'autre le monde, et l'axe vertical l'abstrait d'une part, du concret d'autre part.

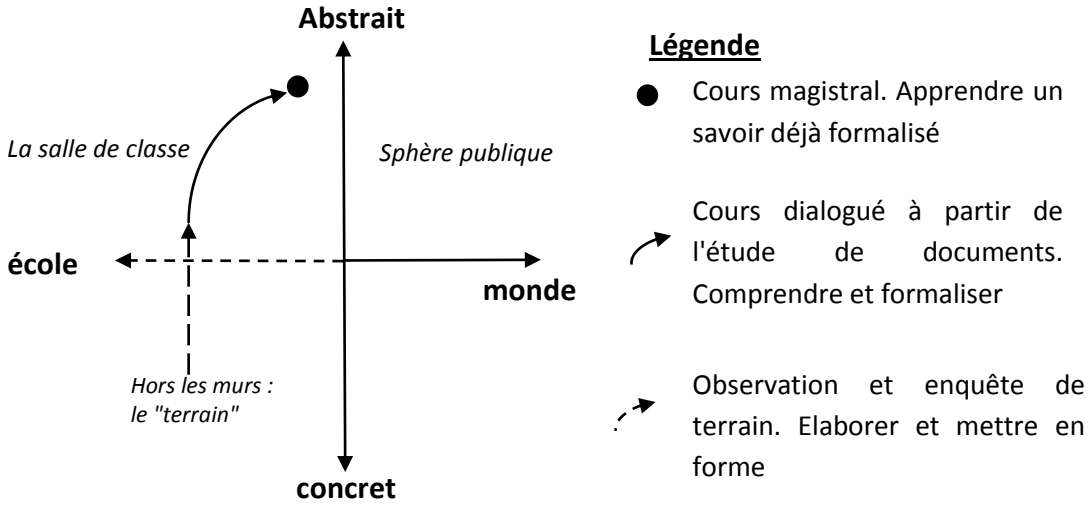
Il est un support pour présenter différentes configurations possibles : la première (FIGURE 20), la plus ordinaire, représente la classe cantonnée au deuxième quadrant, la salle de classe et coupée du monde. Les axes prenant alors la fonction de frontières, ici représentées avec un trait plein. Les parcours réalisés par la classe dans cet espace sont limités, et manifestent au mieux par des allers retours entre l'étude de documents, censée apporter une dimension concrète et la trace écrite du cours, qui formalise l'étude de documents, ce que Jean-Pierre Chevalier (2007) nomme une *« géographie d'atelier »*, qui prédomine depuis les années 1980, aux côtés du cours magistral.

FIGURE 20 LA CLASSE ORDINAIRE, COUPÉE DU MONDE, ESSAI DE REPRÉSENTATION



Autre configuration possible, lorsque la classe opère des parcours inhabituels, comme une sortie hors les murs, sur le terrain (Figure 21). Cela conduit alors à figurer une frontière, toujours là mais poreuse, entre le terrain et la salle de classe.

FIGURE 21 LA CLASSE SUR LE TERRAIN, ESSAI DE REPRÉSENTATION



A partir de là, on peut imaginer toutes sortes de parcours possibles, prolongeant celui de la classe ordinaire, et permettant aux élèves d'investir différentes sphères : le terrain, mais aussi la sphère privée et la sphère publique, sous l'action de différents acteurs : l'institution, qui peut vouloir promouvoir une plus grande ouverture de la classe sur le monde (cela fera l'objet du chapitre 3) (figure 22) ; les enseignants, comme Ariane J. et moi, avec le concours-photo, connecteur de la classe sur le terrain d'une part, dans la sphère publique d'autre part, mais aussi la géographie spontanée et la géographie raisonnée, figurée par la sphère privée (figure 23) ; les chercheurs en didactique, qui peuvent proposer à leur tour des trajectoires nouvelles. Il devait ainsi possible de décliner le schéma, par étapes, ou par acteurs.

FIGURE 22 L'OBJECTIF DE L'INSTITUTION : PROMOUVOIR UNE APPROCHE GLOBALE DU SAVOIR, ESSAI DE REPRÉSENTATION

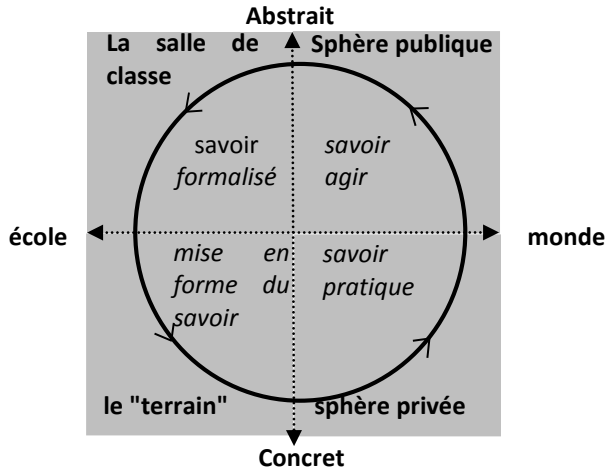
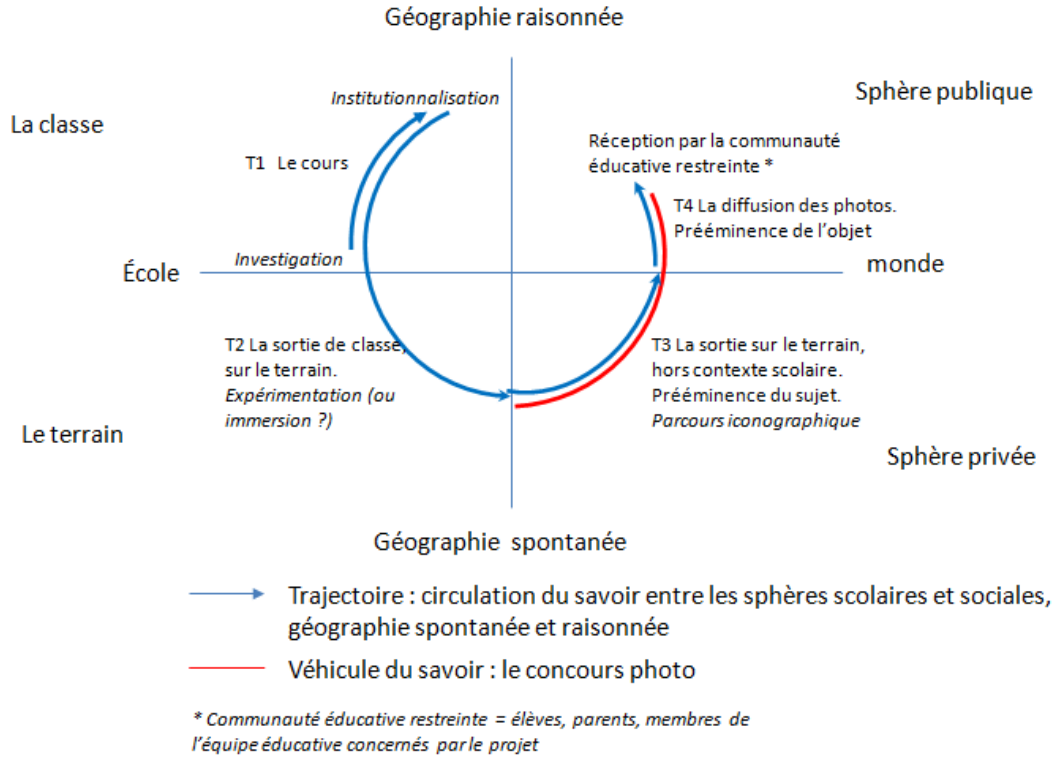


FIGURE 23 LE CONCOURS-PHOTO : UN VEHICULE DU SAVOIR, ESSAI DE REPRESENTATION



Cette forme de figuration m'a donc été très utile pour penser le modèle que j'étais parallèlement en train de conceptualiser. Cependant, il présentait à l'usage un certain nombre de difficultés, qui relèvent autant du choix de représentation que de limites conceptuelles propres au modèle, comme je vais le montrer à présent.

2. Un choix contestable

Tout d'abord, le modèle que j'avais élaboré comporté certaines incohérences : en effet, l'orientation des axes, d'un côté vers l'abstrait de l'autre vers le concret (et sur le dernier schéma vers la géographie raisonnée et la géographie spontanée) place la sphère publique du côté de l'abstrait, ce qui n'a en fait rien d'évident. C'est efficace en revanche pour « la salle de classe », car on peut imaginer qu'il y a bien un parcours possible du concret vers l'abstrait.

Autre incohérence, la sphère dite « privée », qui peine à trouver une définition stabilisée ; il faut entendre en effet par-là davantage sphère « intime » que sphère « privée », mais j'ai privilégié le terme de « privé » car il est le pendant de celui de « public ». Il désigne l'espace où se loge l'expérience primaire des lieux et de l'espace, une « géographie spontanée » que j'évoquais dans la partie précédente (II/) mais dont là aussi la définition est

instable. Les premières occurrences que j'en ai trouvées remontent aux années 1980 dans un article de F.Buffet, qui l'utilise sous l'angle de l'usage qu'en font les professeurs d'histoire géographie dans leur enseignement : « *on peut observer que les liens entre géographie spontanée et géographie enseignée sont nombreux et souvent inconscients »* (1986)[78]. On la retrouve ensuite sous la plume de Philippe Perrenoud (1990)[79] qui fait de la géographie spontanée, comme le font les sociologues avec la sociologie spontanée, une sorte de prénotion, à l'inverse de la géographie raisonnée, capable d'isoler les propriétés spatiales, de les nommer en vue d'explorer l'usage qu'en font les hommes. En 1997, Denis Retaillé l'utilise dans l'usage qu'on lui connait (voir II/). Mais en 2005, Béatrice Collignon revient sur l'usage de la terminologie comme une prénotion et le conteste. Dans une ligne assez similaire à celle de Denis Retaillé, mais qu'elle ne cite pas, elle propose de caractériser la géographie spontanée comme *« un savoir peu formalisé et ne tendant pas à la théorisation, et par conséquent difficilement communicables à un membre extérieur au groupe dans lequel ils s'élaborent, ainsi que sur un mode abstrait »* (Collignon, 2005). Pour éviter toute confusion avec son usage comme « prénotion », elle lui préfère cependant la terminologie de « *savoir vernaculaire* ». Elle distingue ainsi deux formes de savoir, *« non savant »* ou *« vernaculaire »*[80] et savoir *« savant »,* qui ne relèvent pas de la même expérience, ni du même domaine de validité et ne se formalise non plus de la même manière.

TABLEAU 6 SAVOIR SAVANT ET SAVOIR NON SAVANT D'APRES BEATRICE COLLIGNON, 2005

	Savoir "non savant" (Géographie spontanée)	**Savoir "savant" (géographie raisonnée)**
Expérience	Multiples expériences, sans que toutes les configurations possibles soient testées, et sans visée systématique des vérifications	L'expérience est soumise à un protocole, ses résultats sont vérifiés
Domaine de validité	Efficacité	Exactitude
Expression / formalisation du savoir	Peu formalisé, contextualisé, non verbal, subjectif	Théorique, discursif, communicable. Cherche l'objectivité

[78] On la retrouve en 1990 sous la plume de Philippe Perrenoud, sociologue de l'éducation et qui consacre un article à la géographie scolaire, pour désigner, par analogie avec la sociologie spontanée *" les savoirs et les concepts que les acteurs sociaux mobilisent pour maîtriser le monde social, fût-ce dans l'ignorance de toute théorie et de tout jargon empruntés à la sociologie savante*" (Perrenoud 1990).

[79] Selon Jean-François Thémines (voir II.) *: « La géographie spontanée, c'est la mobilisation intuitive, simultanément avec d'autres propriétés non spatiales du monde social, de propriétés spatiales de l'espace terrestre, comme la distance, la direction, la limite, la situation. Au contraire, la géographie raisonnée "suppose un effort analytique et critique, un usage systématique du calcul et de la modélisation" » (2006)*

[80] que nous qualifions de *« géographie spontanée »*

Difficile à définir, cette zone où se loge la géographie spontanée est également difficile à modéliser. Si les parcours représentés la traversent, ils peinent à s'y attarder, tant la zone est floue. De plus, c'est une zone dans laquelle on ne peut envisager que des parcours individuels : la classe dans son ensemble ne peut y pénétrer, puisqu'elle relève du domaine du privé, de l'intime et donc du singulier. Or les parcours présentés ont été conçus pour être des parcours de classe. Il faudrait donc les multiplier à l'entrée et à la sortie de la sphère « privée », ce qui n'est pas sans poser problème sur le plan graphique.

C'est ainsi que la forme de figuration que j'avais choisie a été l'occasion de tester et de modifier la conceptualisation que j'entreprenais dans le même temps, et de stabiliser la définition de certaines notions, comme celle de géographie spontanée. Cela m'a conduite à proposer un deuxième mode de figuration, et à redécouper le monde en trois tiers, plutôt qu'en quatre quadrants.

C. UN REDECOUPAGE EN TROIS TIERS

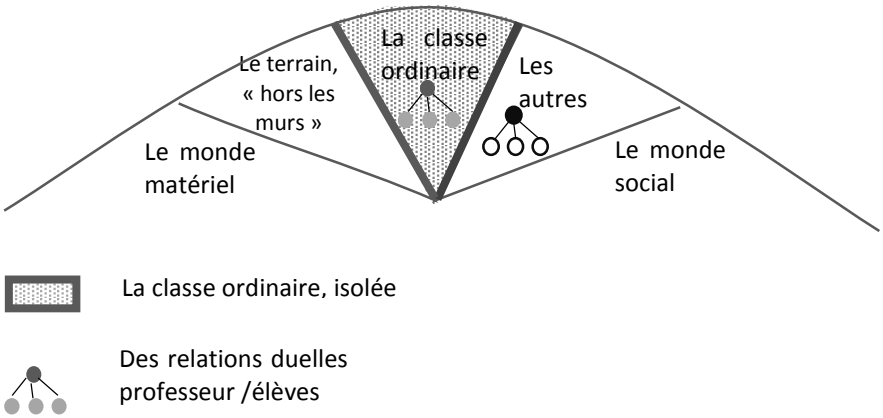
1. A la recherche d'un autre mode de représentation : le monde en arc de cercle.

La première forme de figuration m'avait conduite à repérer certaines limites, d'une part les axes orientés, qui définissaient des gradients de concret ou d'abstrait, impropres à caractériser la sphère publique, et d'autre part la sphère privée, que je peinais à aborder tant conceptuellement que graphiquement. Pour résoudre (ou contourner) cette difficulté, j'ai alors supprimé les axes, et regroupé la sphère privée et le terrain, dont il m'apparaissait qu'ils appartenaient à une même réalité, le monde matériel, ou réel, ou physique, en géographie. Cela revenait à découper le monde en trois parties : la classe, un microcosme social, le monde social, le monde matériel que j'ai à nouveau subdivisés : dans le monde social les autres classes de l'établissement, qui forment elles aussi un microcosme et hors les murs de l'établissement, le reste du monde, qui pourrait à son tour se subdiviser. Le monde physique peut désigner pour la classe de géographie le terrain. Plus généralement il représente le concret, ce qui conduit les élèves à manipuler, à expérimenter, à fabriquer ou à étudier des situations présentes dans le monde réel et à articuler leur « géographie spontanée » avec la « géographie raisonnée » étudiée en classe.

Cette forme circulaire posait cependant à son tour de nombreux problèmes : comment envisager en effet une frontière entre le monde social et le monde matériel, artificiellement séparés pour les besoins de la démonstration.

C'est pourquoi j'ai préféré au cercle la figure de l'arc de cercle, ce qui a abouti au schéma suivant :

FIGURE 24 LA CLASSE ORDINAIRE DE GÉOGRAPHIE, EN MANQUE DE CONNEXIONS



Ce schéma donne à la classe ordinaire une place centrale. Le microcosme de la classe, et les relations qu'y entretiennent les différents acteurs sont figurés par des points reliés entre eux. Pour ce schéma caractérisant la classe ordinaire, les relations entre l'enseignant et les élèves y sont représentés sous une forme duelle.

Le monde quant à lui est cette fois-ci divisé en deux entités complémentaires et non séparées dans la réalité : le monde matériel (ou réel) et le monde social.

De ces deux mondes, la classe est isolée. La frontière est matérialisée par un trait épais.

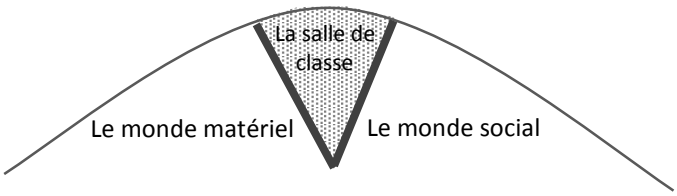
Du monde social tout d'abord, la classe est séparée, et en tout premier lieu des autres classes. Ce monde social est celui du contact avec l'extérieur. Ce contact se fait de manière aréolaire : d'abord les autres classes, ensuite les personnes concernées par l'école, les parents, les partenaires institutionnels, jusqu'au vaste monde.

Du monde matériel ensuite, la classe ordinaire est coupée également, et pour la classe ordinaire de géographie, en tout premier lieu du terrain, lieu de l'expérimentation. Le monde matériel proposé ici n'est cependant pas sans ambiguïté : tantôt lieu matériel (le terrain du géographe) tantôt domaine du concret et de l'expérimentation. On y retrouve la polysémie du mot « terrain » mise en évidence par Yann Calbérac (Calberac 2010), méthode autant que lieu.

2. Un mode de représentation opérant ?

Ce schéma, qui me posait moins de questions épistémologiques, s'est révélé à l'usage plus opérant. Il répondait par ailleurs aux différents objectifs que j'ai présenté (III.A.) : outil de description de la classe ordinaire (cf. ci-dessous, FIGURE 26), il me permettait également, comme le précédent schéma, de présenter d'autres trajectoires, moins ordinaires, voire extraordinaires que pouvait faire la classe, sous l'effet d'une volonté institutionnelle, d'une initiative d'un enseignant, ou pour tester l'hypothèse d'un chercheur (FIGURE 26).

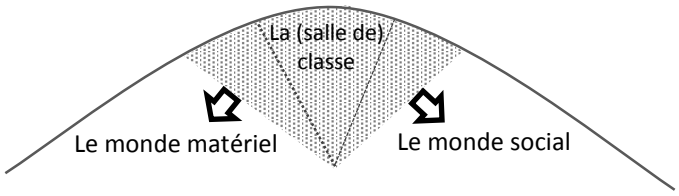
FIGURE 26A UN SCHÉMA DE LA CLASSE ORDINAIRE



La classe de géographie

La (salle de) classe fermée au reste du monde

FIGURE 26B UN SCHÉMA DE LA CLASSE « PAS ORDINAIRE »



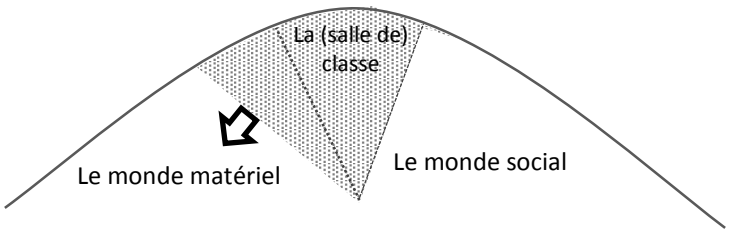
La classe de géographie

La conquête de nouveaux territoires

Une porosité entre la salle de classe et le reste du monde

Représentés sous la forme de surface, il devenait également possible d'en varier l'importance, comme dans la figure ci-dessous où la classe n'investit que le monde matériel mais reste coupée du monde social.

FIGURE 27 LA CLASSE SUR LE TERRAIN



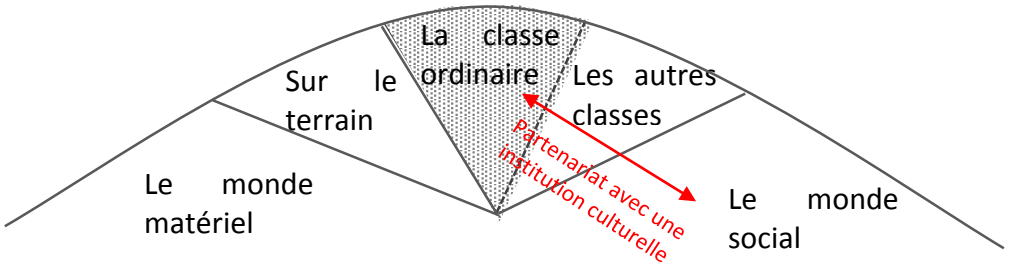
La classe de géographie

La conquête de nouveaux territoires

Une porosité entre la salle de classe et le reste du monde

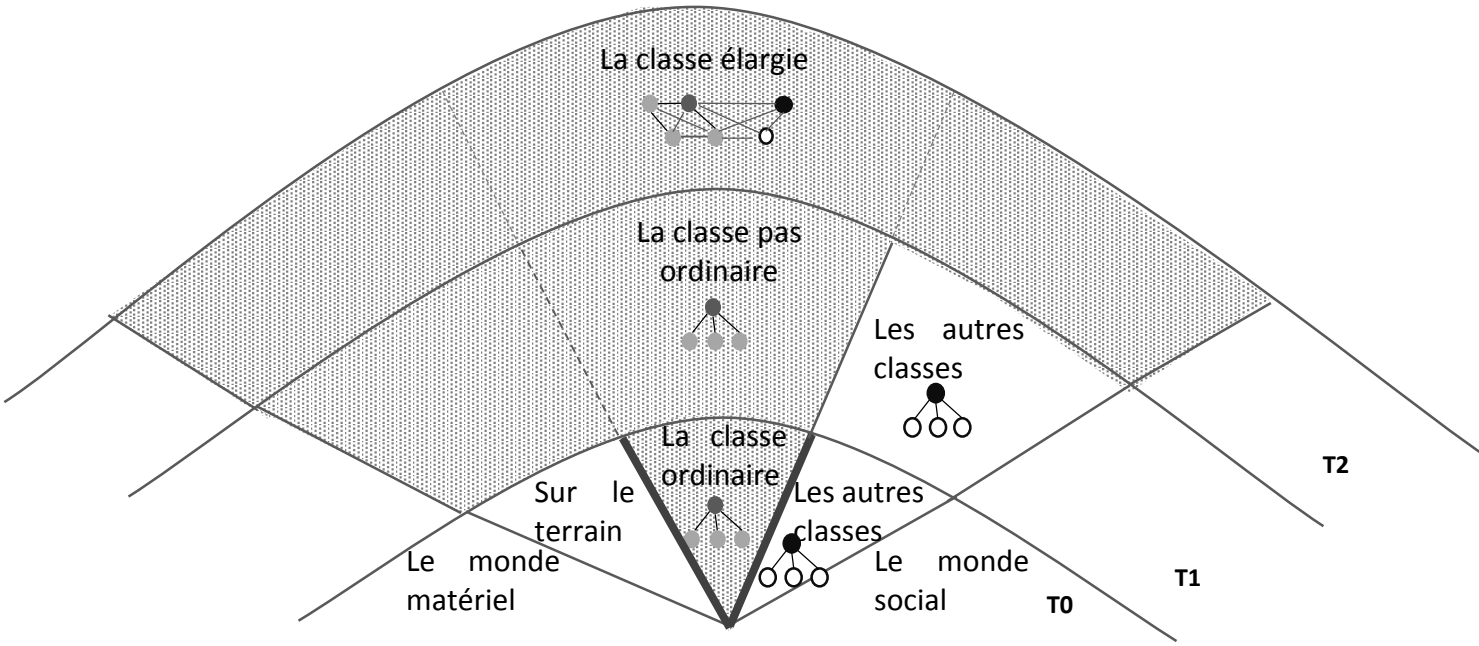
Le schéma permet également d'approcher de manière plus ou moins fine certains phénomènes. Ainsi, nous avions proposé ci-dessus de subdiviser monde social et monde matériel en plusieurs catégories. Les incursions de la classe dans des espaces qui ne lui sont pas contigus sur le schéma peuvent alors être matérialisées sous la forme de flèches ou de doubles flèches, pour indiquer des connexions, comme par exemple pour la figure ci-dessous.

FIGURE 28 UNE INCURSION DE LA CLASSE DANS LE MONDE SOCIAL : UN PARTENARIAT AVEC UNE INSTITUTION CULTURELLE



La forme du schéma en arc de cercle permet aussi de procéder par superposition, et ainsi de comparer des fonctionnements de classe différents, ou des évolutions dans le fonctionnement de la classe dans une même année scolaire, comme le montre la figure ci-dessous, où on voit la classe investir d'abord le terrain (en T1), puis d'entamer une collaboration avec les autres classes (en T2), avant, peut-être de poursuivre ses incursions en direction du monde social ou matériel.

FIGURE 29 SCHÉMA D'UNE CLASSE DANS SES DIFFÉRENTS ÉTATS, AU COURS D'UNE ANNÉE SCOLAIRE



La classe de géographie

***

Ce chapitre m'a permis d'élaborer une étape supplémentaire dans mon raisonnement. L'objectif que j'ai fixé à cette première partie est en effet de rendre intelligible une action que j'ai menée dans la pratique autrement dit la mise en place d'un concours de photographie en 2011. Cela m'a conduite dans le chapitre 1 à tenter de comprendre ce qui caractérise les concours de photographie, à définir leurs propriétés, et à conclure qu'ils sont des méga-connecteurs, caractérisés par leur dimension relationnelle. Dans ce chapitre, c'est à la classe de géographie que je me suis intéressée, pour en caractériser, à gros traits, le fonctionnement ordinaire. J'en ai conclu, en m'appuyant sur les recherches menées en didactique de l'histoire-géographie, qu'elle manquait de connexions avec le reste du monde. Cela m'a permis, dans le même temps de me doter d'un outil, un modèle et qui me servira dans la suite du raisonnement à la fois de grille de lecture pour interpréter les transformations que peut connaître la classe ordinaire sous l'effet de l'intervention de différents acteurs, voire pour provoquer des transformations depuis ma posture de praticienne-chercheure impliquée dans une recherche-action, posture et méthodologie que je présenterai plus loin (2ème partie). Le portrait comme le modèle ainsi réalisés ne sont pas sans poser question sur le plan méthodologique. S'ils ne sont pas justes ni exacts, ils ont vocation à l'être autant que possible, dans la limite où il est possible de diviser, séparer, conceptualiser ce qui dans le monde réel est ensemble.

CHAPITRE 3. LE CONTEXTE : UNE DEMANDE INSTITUTIONNELLE D'OUVRIR LA CLASSE SUR LE MONDE

Des chapitres précédents, il ressort qu'une des propriétés des concours de photographie est leur dimension relationnelle, qui en fait des méga-connecteurs, tandis que la classe ordinaire de géographie peine à se connecter au monde. Ce serait alors pour répondre à un besoin de connexions que nous aurions introduit un concours de photographie dans nos classes.

Il est probable cependant que ce besoin ne se serait pas autant fait sentir s'il n'avait été corrélé simultanément à une demande institutionnelle, faite aux enseignants, de développer des connexions nouvelles dans leur classe, autrement dit si l'institution scolaire n'avait pas elle-même fait le diagnostic de ce manque de connexions et tenté de le résoudre. C'est donc du côté de l'institution scolaire que je propose à présent de me tourner, en examinant les différentes réformes qu'elle a mis en place dans les années qui ont précédé notre concours-photo, à l'école en général et dans la classe de géographie en particulier et les interpréter, à l'aide de la grille de lecture élaborée dans le chapitre 2, comme une volonté de connecter la classe sur le monde.

Deux échelles seront ainsi successivement abordées : celle de l'école en général puis celle de la classe de géographie en particulier. A l'échelle de l'école dans son ensemble, les dispositifs se sont en effet multipliés, qu'il s'agisse des « éducations à » depuis la fin des années 1970, ou plus récemment des enseignements que j'ai qualifié d'enseignements « à sigles », IDD, TPE, AP, HIDA[81], Enseignement d'Exploration[82] ou les futurs EPI[83]. Tous ont en commun de promouvoir l'interdisciplinarité, la pédagogie du projet, et plus largement la mise en relation des classes avec le monde social et matériel. C'est également le cas à l'échelle de l'enseignement de la géographie : l'introduction de nouvelles notions dans les programmes,

[81] Qui restera largement lettre morte en lycée.
[82] En lycée uniquement.
[83] La signification de ces différents sigles sera explicitée plus loin.

comme « l'habiter », « mon espace proche » ou « les territoires de quotidien » appelle à une géographie mobilisant davantage le sensible, les échelles micro, et le contact avec le terrain.

Ainsi, abordé à travers le prisme de la relationalité, le projet de l'institution apparait dans sa globalité, et sa cohérence. Pourtant, cela n'explique pas comment il a pu déboucher, en 2011, dans un lycée de la banlieue parisienne, dans une classe de géographie, sur un concours-photo. Si on saisit bien le rapport entre ce projet et notre concours-photo, l'un visant à connecter la classe sur le monde, l'autre permettant de le faire (c'est du moins notre hypothèse), on comprend moins comment ce projet a pu apparaître dans toute sa cohérence à deux enseignantes, à tel point qu'elles aient imaginé un outil en tout point conforme à la demande institutionnelle ? Pour le comprendre, il faut se tourner vers les notions « d'innovation institutionnelle », de « tâche » et « d'activité » qui permettent d'appréhender l'écart qu'il y a entre toute tâche et toute activité, un écart délibérément accentué par l'institution scolaire lorsqu'elle souhaite innover, comptant ainsi sur une avant-garde d'enseignants pour faire des propositions innovantes, qu'elle espère pouvoir en retour, de manière incrémentale, rediffuser dans l'ensemble des pratiques.

I. De nouveaux dispositifs pour ouvrir les classes sur le monde

Depuis la fin des années 1970, de nombreux dispositifs ont été introduits dans l'école par l'institution scolaire. J'en retracerai tout d'abord la chronologie, avant de montrer comment les notions d'interdisciplinarité, et plus largement de transversalité permettent d'en saisir la cohérence, et permettent d'interpréter ces dispositifs comme une tentative pour ouvrir les classes sur le monde.

A. Depuis la fin des annees 1970, la multiplication de nouveaux dispositifs dans la forme scolaire

1. Depuis les années 1970, la prolifération des « éducations à »

Dans un premier temps, à partir de années 1970, l'institution scolaire a multiplié des dispositifs qu'on regroupe aujourd'hui sous le nom « d'éducation à » : éducation à la santé, à l'environnement, à la sécurité routière etc. Interdisciplinaires, les savoirs en jeu dans les

« *éducation à* » portent moins sur des savoirs au sens strict que sur des comportements ou des valeurs éthiques et politiques et visent davantage à la transformation des pratiques sociales. Cependant, l'enseignement de tels savoirs n'est pas à proprement parler nouveau, et on le trouve déjà sous la IIIème République avec les croisades hygiénistes ou l'inculcation de sentiments nationalistes (Fabre 2014). Pour Michel Fabre, ce qui est nouveau, c'est leur « *prolifération* ». Inaugurées en 1973 par la circulaire Fontanet qui instaurait l'obligation d'une « *information et éducation à l'école* », les « éducations à » se succèdent ensuite régulièrement : éducation à l'environnement en 1977 (*Circulaire n° 77-300* du 29 août 1977) ; en 1985 introduction de six thématiques transversales en collège : éducations à la consommation, au développement, à l'environnement et au patrimoine, à l'orientation[84], à l'information, à la sécurité (arrêté du 14 novembre 1985) ; en 1998 une nouvelle thématique est introduite, la santé (circulaire du 24 novembre 1998). L'importance donnée à l'éducation à l'environnement, associée cette fois-ci au développement durable est réaffirmée en 2004 (BO n°28, 15 juillet 2004), et à nouveau en 2008, sous le nom d'éducation « *au développement durable* » (BO n°25, 19 juin 2008). On pourrait y ajouter en 2008 l'introduction de l'enseignement obligatoire de l'histoire des arts (*BO n°32* du 28 août 2008), même s'il ne s'agit pas à proprement parler d'une « éducation à » telle que nous venons de la définir[85], ou plus récemment encore, le projet d'une éducation à l'égalité homme-femme proposé par la ministre de l'Education Nationale, Najat Vallaud Belkacem, expérimenté par les ABCD de l'égalité à la rentrée 2013 (et abandonné à la rentrée 2014).

Une des particularités de ces « éducations à » est d'être intégrée dans les disciplines elles-mêmes, à charge pour elles de dégager le volume horaire : ainsi, l'arrêté du 15 novembre 1985 qui fixe la mise en place de six « éducations à » précise :

> *« Elles ne font pas l'objet d'un enseignement spécifique et ne nécessitent donc pas un horaire supplémentaire. [Elles] sont prises en charge par les professeurs des différentes disciplines »* (annexe à l'arrêté du 15 novembre 1985).

[84] Qui restera largement lettre morte en lycée.
[84] En lycée uniquement.
[84] La signification de ces différents sigles sera explicitée plus loin.
[85] Comme je l'ai montré dans le mémoire que j'ai rédigé pour mon master II*, « Histoire de l'art, histoire des arts, débats d'école* », dans lequel j'ai montré le statut hybride et par conséquent inclassable de cet enseignement, que je classe ici par commodité dans les « éducations à ».

C'est tout aussi explicite pour l'histoire des arts. Ainsi, en collège :

> *« Toutes les disciplines scolaires contribuent à l'enseignement de l'histoire des arts, en cohérence avec les volets « histoire des arts » de leur programme disciplinaire. Assuré en premier lieu par les disciplines constitutives de la culture humaniste, l'enseignement de l'histoire des arts représente un quart du programme d'histoire et la moitié des programmes d'éducation musicale et d'arts plastiques »* (BO spécial n°32, 28 août 2008).

C'est également le cas pour les EPI (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires) qui seront mises en place à la rentrée 2015-2016.

2. De nouveaux dispositifs d'enseignement à partir des années 2000 : des enseignements « à sigles »

A ces « éducations à » viennent s'ajouter, à partir des années 2000, de nouveaux dispositifs d'enseignement, dotés eux d'un volume horaire spécifique, présentés dans le tableau ci-dessous et qu'on pourrait qualifier d'enseignements « à sigle ».

TABLEAU 7 LES ENSEIGNEMENTS « À SIGLES »

BO n°25, 29 juin 2000	PPCP (Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel)
BO Hors-Série n°7 du 31 août 2000	ECJS (Education Civique Juridique et Sociale)
BO n°2, 11 janvier 2001	TPE (Travaux Pratique Encadrés) en lycée
BO n° 31, 29 août 2002	IDD (Itinéraire De Découverte) en collège
BO spécial n°1, 4 février 2010	AP (Accompagnement Personnalisé)
BO spécial n°4, 29 avril 2010	EE (Enseignements d'Exploration) en lycée

Depuis 2010, d'autres enseignements sont venus ou viendront se rajouter à cette série de dispositifs :

- Pour la rentrée 2015, l'EMC (Education Morale et Civique) qui vient remplacer l'ECJS créée en 2000 (*BO spécial*, 25 juin 2015)
- Pour la rentrée 2016, les EPI (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires) (*BO* du 28 mai 2015)

B. L'INTERDISCIPLINARITE AU CŒUR DE CES NOUVEAUX DISPOSITIFS

Quels que soient les dispositifs mis en place, tous ont en commun un principe commun, l'interdisciplinarité. L'idée n'est pas nouvelle, comme en témoigne cette remarque de

l'historien Ferdinand Brunot en 1909 :

> *« Un des défauts principaux de l'enfant, et il n'en est plus entièrement responsable, c'est que son cerveau enferme dans des cases à part, arithmétique, histoire, grammaire, etc. Un enfant reste coi, cependant il sait, mais il croit que vous l'interrogez en autre chose »* (Buisson 1909 in Allieu-Mary, 2010).

Dès 1945 sont expérimentées des « *classes nouvelles* » qui proposaient une « *déspécialisation* » des contenus disciplinaires (*Circulaire du 20 août 1945*), généralisées à partir de 1957 sous le nom de « *coordinations des disciplines* ».

Mais le terme même d'interdisciplinarité n'était alors pas utilisé explicitement. Il apparait pour la première fois en 1937 sous la plume du sociologie Louis Wirtz, avant d'être repris dans le champ scolaire dans les années 1960 par John Dewey (Lenoir, 1999, p.302-310). En France, l'interdisciplinarité fait l'objet d'un intérêt marqué à partir de la fin des années soixante et surtout au cours des années soixante-dix où elle occupe une grande place dans le courant des pédagogies actives, le colloque d'Amiens en mars 1968 représentant une étape importante pour sa promotion. Différents philosophes prennent ensuite le relais, comme Michel Foucault (1969), Edgar Morin (1977) ou encore Bruno Latour (1991) appelant à remettre en cause la segmentation des disciplines : en effet, « *la somme est supérieure à l'addition des parties* » (Morin, 1977), et de cette partition résulte des savoirs *« hybrides*» (Latour, 1991), négligés par la science et qui proviennent de la segmentation des disciplines au XIXème siècle. Au contraire, l'interdisciplinarité permettrait aux élèves de donner du sens aux savoirs, et de les mettre en relation avec le monde réel, non disciplinaire, fait de relations, de complexité et de globalité.

C'est donc au cours des années 1980 que l'institution scolaire s'empare à son tour du concept d'interdisciplinarité, suivant en cela les autres pays développés, comme le Québec, où est publié en 1982 un rapport du Conseil Supérieur de l'Education (CES, 1982), qui recommande « *que l'interdisciplinarité, ou l'intégration des matières, devienne un axe du développement pédagogique des prochaines années, tant pour le ministère de l'Éducation que pour les commissions scolaires* ».

Pourtant, si le principe de l'interdisciplinarité s'impose progressivement, sa définition reste floue. Ainsi, Nicole Allieu-Mary propose de la définir comme « *un vocable générique pour*

désigner les relations établies entre disciplines scolaires d'une manière générale, les interactions entre les disciplines pouvant aller de la communication des idées jusqu'à l'intégration des concepts, des terminologies ou des méthodes » (2010, p.3). Avec cette définition, la pluridisciplinarité serait un terme générique, englobant différentes formes de collaboration entre les disciplines : par exemple la *multidisciplinarité* pour caractériser la juxtaposition de contributions de diverses disciplines autour d'un thème, à charge pour l'élève de réaliser lui-même la synthèse. Ou encore la *transdisciplinarité* pour désigner « *un effort de construction de savoirs généraux (une sorte de super-science) qui ne seraient pas enfermés dans des approches disciplinaires mais les engloberaient pour les dépasser. »* (Fourez 1998). Ou l'*adisciplinarité* pour désigner un enseignement qui n'aurait pas d'identité disciplinaire propre et pourrait à ce titre être confié à n'importe quelle discipline ; ou encore l'*intradisciplinarité*, pour désigner la collaboration à l'intérieur même d'une discipline.

D'autres définitions font de l'interdisciplinarité une forme de pluridisciplinarité, un degré intermédiaire entre la multidisciplinarité et la transdisciplinarité :

> *« La pluridisciplinarité envisagée ici est à considérer dans un sens large. Elle recouvre toutes les formes de coopération entre les disciplines, qu'il s'agisse d'une association en vue d'une réalisation commune ou de démarches de type interdisciplinaire ou transdisciplinaire »* (BO n°25, 29 juin 2000).

Pour d'autres encore, comme le chercheur québécois Yves Lenoir[86], l'interdisciplinarité se définirait par sa dimension instrumentale, comme un moyen, à la différence de l'intégration, qui serait de l'ordre de la finalité, afin de « *permettre l'intégration des processus d'apprentissage (les démarches d'apprentissage) et l'intégration des savoirs qui en résulte»* (Lenoir, 2003).

Cette définition floue se retrouve dans les usages qui en sont faits par l'institution scolaire, où on peine à comprendre, derrière le leitmotiv de l'interdisciplinarité répété d'un dispositif à l'autre, quelles en sont les modalités concrètes, comme le montre le tableau suivant. J'y ai recensé, pour cinq des dispositifs mis récemment en place, les terminologies utilisées pour désigner l'interdisciplinarité, et l'interprétation qu'on peut en faire quant à sa mise en œuvre.

[86] Thèse soutenue à Paris 7 en 1991 sur les « *relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement d'études du primaire au Québec* »

TABLEAU 8 L'INTERDISCIPLINARITÉ DANS LES TEXTES OFFICIELS : UNE NOTION AUX ACCEPTIONS MULTIPLES ET À LA DÉFINITION FLOUE.

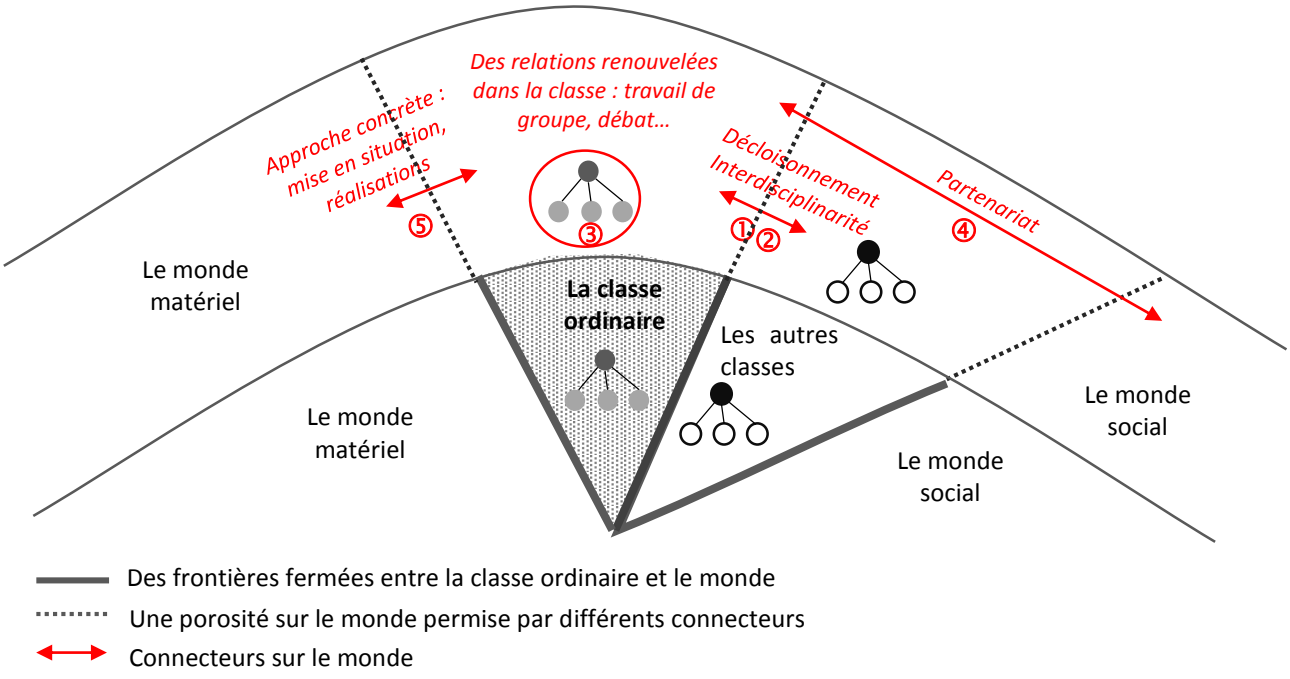
Dispositifs	Terminologie utilisée	Analyse
« Educations à » (*Annexe* de l'arrêté du 15 novembre 1985)	*« Par l'enseignement d'une même thématique dans différentes disciplines ».* *« Six thèmes permettent à l'élève de développer les relations entre les disciplines, d'apercevoir les convergences entre elles, d'analyser selon une vue d'ensemble les réalités du monde où ils sont appelés à vivre et à agir. »*	→ L'élève a la charge de faire la synthèse : multidisciplinarité ?
ECJS (*BO Hors-Série n°7*, 31 août 2000)	*« De très nombreux professeurs, par leur savoir, leur culture, leur implication dans la vie du lycée, ont vocation à contribuer à cet enseignement ».* *« Une approche croisée entre professeurs de philosophie, d'histoire et de géographie ou de sciences économiques et sociales, favorisera l'enrichissement et la problématisation des notions du programme ».*	→ L'enseignement peut être confié à un enseignant de n'importe quelle discipline : adisciplinarité ? → L'enseignant en charge de l'ECJS peut faire appel aux autres disciplines : interdisciplinarité, à mi-chemin entre la multidisciplinarité et la transdisciplinarité ?
TPE (*BO n°41*, 10 novembre 2005)	*« Les TPE vont de la conception d'un projet à sa réalisation. […] Il implique au moins deux disciplines ».*	→ Les disciplines sont mises au service d'un projet. Transdisciplinarité ?
Enseignement d'Exploration (*BO n°4,* 29 avril 2010)	*« En rupture avec les formes plus traditionnelles de l'enseignement en classe de seconde, l'enseignement d'exploration offre la possibilité de : mettre en œuvre des démarches co-disciplinaires ouvertes à l'innovation pédagogique ».*	→ Faut-il traduire « co-disciplinarité » par interdisciplinarité ? Transdisciplinarité ?
EMC (*BO spécial* du 25 juin 2015)	Dans les propositions de mise en œuvre une « étude pluridisciplinaire » est recommandée à plusieurs reprises, assortie « d'un projet interdisciplinaire souhaitable ».	→ Quelle distinction est faite ici entre interdisciplinarité et pluridisciplinarité ? Il y a évolution du vocabulaire par rapport à l'ECJS qui parlait « d'approche croisée » mais y a-t-il une évolution sur le fond ?

C. LA TRANSVERSALITE, AU-DELA DE L'INTERDISCIPLINARITE : OUVRIR LA CLASSE SUR LE MONDE

Si l'interdisciplinarité, quel que soit l'usage qui en est fait, est un des dénominateurs communs à tous ces enseignements, ce n'est pas le seul. Plus généralement, je propose de caractériser ces dispositifs par leur transversalité. Par transversalité, j'entends non seulement

l'interdisciplinarité (entre les disciplines), mais aussi à l'intérieur des disciplines (intradisciplinarité), et de les lire à l'aide de la grille de lecture proposée dans le chapitre deux sur la classe ordinaire : chacun d'entre eux permet en effet, à sa manière, d'en franchir les frontières, que cela soit par des relations entre les disciplines, sous la forme de l'interdisciplinarité, mais aussi plus généralement avec le monde social ou / et avec le monde matériel, ou encore à l'intérieur de la classe. Certaines occurrences permettent de repérer ces intentions[87]. Ainsi, la mention de « travail de groupe », de « débat » est un indice d'une volonté de renouveler les relations à l'intérieur de la classe (3) ; les termes de « décloisonnement, interdisciplinarité » indiquent quant à eux une volonté d'ouvrir les classes les unes sur les autres (1, 2). « Partenariat » renvoie à une volonté de connexion sur le monde social (4). Les terminologies « d'approche concrète », « mises en situation », « réalisation concrète » (5) témoignent quant à elles d'un désir de proposer aux élèves des situations concrètes, débouchant sur des productions (Figure 30).

FIGURE 30 LES CONNECTEURS DE LA CLASSE SUR LE MONDE



La recherche de ces occurrences dans les textes officiels, dispositif par dispositif, permet alors, pour chaque dispositif, de noter quels sont les connecteurs utilisés et de quelle manière ils le sont. Le tableau 9 donne un exemple de la manière dont j'ai procédé pour l'Enseignement

[87] Voir tableaux 8 et 9

d'Exploration littérature et société (*BO spécial n°4*, 24 avril 2010) : pour chaque connecteur, j'ai relevé dans le texte officiel la mention qui en était faite et noté l'occurrence utilisée. Dans la dernière colonne j'ai noté les modalités de mise en œuvre envisagée.

TABLEAU 9 LES ENSEIGNEMENTS D'EXPLORATION SOUMIS À LA GRILLE DE LECTURE DE LA TRANSVERSALITÉ

	Objectifs assignés à cet enseignement	**Occurrences**	**Modalités de mise en oeuvre**
①Interdisciplinarité	*« En rupture avec les formes plus traditionnelles de l'enseignement en classe de seconde, cet enseignement d'exploration offre la possibilité de : - mettre en œuvre des démarches co-disciplinaires ouvertes à l'innovation pédagogique »*	« codisciplinarité » « collaboration » « équipe »	Les modalités exactes de la nature de la collaboration interdisciplinaire ne sont pas précisées.
②Connexions avec d'autres classes	/	/	Pas de mention de projets interclasses.
③ D'autres relations à l'intérieur de la classe (entre les élèves / entre les élèves et le professeur / entre les professeurs)	*« Cet enseignement repose nécessairement sur la mise en activité des élèves, selon les diverses modalités qui conviennent au projet retenu. »*	« capacité à négocier et à conduire un projet en équipe ».	Des relations « en équipe » sont envisagées, ainsi « qu'une mise en activité » des élèves. Les modalités exactes n'en sont cependant pas précisées.
④Connexions avec le monde social	*« En rupture avec les formes plus traditionnelles de l'enseignement en classe de seconde, cet enseignement d'exploration offre la possibilité d'engager des partenariats permettant une découverte, en situation, des formations et champs professionnels ouverts aux élèves issus de la voie littéraire (intervention de professionnels, visites hors de l'établissement, etc.).»*	3 occurrences du mot « partenaire » et « partenariat »	Ici la connexion prend la forme de partenariat avec des professionnels
⑤Connexions avec le monde matériel	*« Permettre aux élèves de réaliser certaines productions et de développer leur créativité (présentations orales, portfolios, recherches documentaires, expositions, reportages, etc.) »* *« faire expérimenter des situations concrètes d'activité ou de recherche en relation avec les disciplines littéraires »*	Les occurrences de « situations concrètes », « mise en situation » des élèves, « projet », « expérimenter » sont répétées plusieurs fois. Le mot « compétences » revient 25 fois.	La connexion avec le monde matériel se fait ici sous la forme de réalisations concrètes, de mises en situation : l'élève est invité à faire « comme si » il était dans le monde professionnel, pour faciliter ses choix d'orientations. Différentes situations concrètes sont proposées, sans que soit bien distinguées les situations où l'élève analyse (par ex « projection et analyse de films ») de celles où il produit (« réalisation d'une exposition ou d'un blog »). L'objectif est que l'élève acquiert des compétences.

Outre les effets de contexte qu'elle fait apparaître (notamment la répétition du mot « compétences » à mettre en relation avec la mise en place en 2006 du *Socle commun de*

compétences, BO n°29, 20 juillet 2006), cette analyse du texte officiel sur les enseignements d'exploration confirme l'intérêt porté par l'institution scolaire aux différents items que j'ai identifiés, et les modalités avec lesquels ils sont mis en œuvre pour les enseignements d'exploration : la connexion avec le monde social se fait sous la forme de « partenariats », avec le monde matériel (ou réel) sous la forme de l'analyse de situations concrètes et de réalisation concrète, à l'intérieur de la classe, un travail collaboratif, d'équipe, est envisagé. Seul le décloisonnement n'est pas ici explicitement mentionné.

Soumis à la même grille de lecture, les autres dispositifs font apparaître des préoccupations et des modalités analogues : l'invitation à nouer des partenariats par exemple est récurrente, qu'il s'agisse des Enseignements d'Exploration, de l'Histoire des Arts ou de l'EMC par exemple. La pédagogie du projet semble elle aussi au cœur de ces dispositifs, autrement dit une pédagogie active se traduisant par la conception d'un projet et sa réalisation : c'est notamment le cas des Enseignements d'Exploration, comme nous venons de le voir, mais aussi des TPE. Certains dispositifs font apparaître d'autres modalités possibles : ainsi pour l'ECJS, puis l'EMC, une attention particulière est portée à la connexion des savoirs avec le monde matériel (ou monde réel) : le point de départ de ces enseignements n'est en effet pas les savoirs savants, mais des savoirs sociaux de référence. Cela a des conséquences sur la manière de les enseigner : pas de cours magistral ici ou d'enseignement théorique, mais plutôt des débats et des rencontres avec des acteurs. Les TPE renouvellent quant à eux les relations entre les élèves, en imposant des travaux de groupe. Quant à l'histoire des arts, elle intègre une donnée qu'on ne retrouve pas dans les autres dispositifs, ni à ma connaissance dans les autres textes officiels ayant trait à l'éducation : celle du bonheur (« *L'histoire des arts est l'occasion, pour tous, de goûter le bonheur et le plaisir que procure la rencontre avec l'art* » *(BO n°32*, 28 août 2008), la rencontre avec les œuvres d'art étant envisagée à la fois sous leur dimension « réfléchie » et « sensible ».

Ainsi, on peut qualifier les « éducations à » et les « enseignements à sigles » de méga-connecteurs : mobilisant en effet tout ou partie des connecteurs précédemment évoqués, ils ont en effet vocation à mettre les classes en relation avec le monde, et pas seulement par le moyen de l'interdisciplinarité. Plus largement, l'objectif est la mise en relation des savoirs, de manière transversale, entre les disciplines certes, mais aussi à l'intérieur des disciplines (intradisciplinarité), entre les savoirs disciplinaires et les savoirs sociaux, ou encore entre les élèves, entre les classes.

II. Un programme de géographie renouvelé

On retrouve les mêmes préoccupations de transversalité au sein de chaque discipline. Ainsi, en géographie, on peut interpréter l'introduction en 2008 en classe de Sixième de l'étude de « mon espace proche » et de l'habiter (*BO spécial n°6*, 28 août 2008), et en 2011 en Première des territoires du quotidien (*BO spécial n°9*, 30 septembre 2010) comme une volonté, non dépourvue d'ambiguïté, d'introduire dans les apprentissages un enseignement plus concret, permettant d'articuler géographie spontanée et géographie raisonnée[88], soit une des modalités de la transversalité évoquée plus haut sous le nom d'intradisciplinarité.

La rupture ne réside pas tant dans l'étude du local, qui est au contraire, comme je le montrerai tout d'abord, un classique de la géographie scolaire. Elle n'est pas non plus dans le fait que ces programmes suggèrent une étude *par* le local davantage qu'une étude *du* local (je reviendrai sur cette nuance dans le développement) : des expériences analogues avaient été déjà menées au cours du XXème siècle, avec les classes promenades ou les classes d'éveil. Elle est à chercher dans la réaffirmation de l'importance attachée par l'institution scolaire à l'étude par le local, après une éclipse de plus de vingt années, et la volonté de lui donner une place plus centrale, de l'école primaire au lycée.

A. L'ETUDE DES TERRITOIRES DU QUOTIDIEN DANS LA TRADITION SCOLAIRE DE L'ETUDE DU LOCAL

Si on le compare avec les programmes qui précèdent, en 2002 et en 1995 (tableau 10), le programme de 2010 introduit une notion nouvelle, que j'ai soulignée dans le tableau, « *Thème 1 comprendre les territoires de proximité, 1. Approches des territoires du quotidien* ». C'est d'ailleurs le seul thème véritablement nouveau, car si l'ordre change (du local au monde dans le programme de 2010, de l'Europe au local dans le programme de 2002), les autres notions étudiées en 2010 sont dans la continuité de celles des programmes de 2002 et 1995 : il s'agit d'étudier la France, à différentes échelles et ses dynamiques territoriales.

[88] Les terminologies de géographie spontanée et géographie raisonnée ont été définies plus haut (chapitre 2). Elles désignent deux registres du savoir en géographie, rarement connectés dans l'enseignement ordinaire de la géographie. Leur articulation se ferait dans une logique de transversalité des savoirs à l'intérieur même de la discipline, soit une intradisciplinarité.

TABLEAU 10 LES PROGRAMMES DE GÉOGRAPHIE EN CLASSE DE PREMIÈRE ES/L EN 2002 /2010

Programme 1995 (*BO n°12,* 29 juin 1995)	**Programme 2002 (*BO n°7*, 3 octobre 2002)**	**Programme 2010 (*BO spécial n°9*, 30 septembre 2010)**
La France en perspective La France La France en Europe La France dans le monde Le territoire français et son organisation La population et les trames de peuplement Organisation et dynamiques des espaces agricoles, industriels et urbains L'aménagement du territoire Etats et régions en France et en Europe 1.Régionalisations et politiques régionales 2. Régions et ensembles régionaux 3. Deux Etats européens	Introduction : qu'est-ce que l'Europe ? (3h) I. L'Europe des États (12 h) 1. Le morcellement en États et les grands ensembles géopolitiques 2. Une communauté d'États en débat : l'Union européenne 3. Deux États dans l'Union européenne au choix : - l'Allemagne ou le Royaume Uni - l'Espagne ou l'Italie II. Réseaux et flux en Europe et en France (10 h) 1. La métropolisation et les réseaux urbains 2.Les réseaux de communications et les flux de transports 3.La mobilité des hommes III. La France et son territoire - Métropole et DOM-TOM (17 h) 1. Peuplement et répartition de la population 2.Des milieux entre nature et société 3. L'espace économique 4.Disparités spatiales et aménagement des territoires IV.Les régions en France et en Europe (8h) 1.Le fait régional : une région d'Europe, de préférence celle du lycée 2.Disparités régionales en France et en Europe	Thème 1 - Comprendre les territoires de proximité (11-12 heures) 1.Approches des territoires du quotidien 2. La région, territoire de vie, territoire aménagé Thème 2 - Aménager et développer le territoire français (24-26 heures) 1. Valoriser et ménager les milieux 2. La France en villes 3. Les dynamiques des espaces productifs dans la mondialisation 4. Mobilités, flux et réseaux de communication dans la mondialisation Thème 3 - L'Union européenne : dynamiques de développement des territoires (11-12 heures) De l'espace européen aux territoires de l'Union Européenne Les territoires ultramarins de l'Union Européenne et leur développement Thème 4 - France et Europe dans le monde (11-12 heures) 1.L'Union Européenne dans la mondialisation 2.La France dans la mondialisation

Plus précisément, pour la mise en œuvre de cette thématique, le programme indique :

TABLEAU 11 EXTRAIT DU PROGRAMME DE PREMIÈRE (*BO SPÉCIAL N°9*, 30 SEPTEMBRE 2010)

Thème 1 - Comprendre les territoires de proximité (11-12 heures)	
Questions	**Mise en œuvre**
Approches des territoires du quotidien	- Un aménagement choisi dans un territoire proche du lycée (étude de cas) - Acteurs et enjeux de l'aménagement des territoires
La région, territoire de vie, territoire aménagé	- La région où est situé le lycée (étude de cas) - La place et le rôle des régions en France et dans un autre pays

La thématique sur les territoires de proximité se décompose donc ici en deux chapitres, le premier « l'approche des territoires du quotidien », le deuxième « la région, territoire de vie, territoire aménagé ». Le premier chapitre se décompose lui-même en deux sous-parties, une étude de cas sur un aménagement choisi dans un territoire proche du lycée, suivie de l'étude des enjeux et acteurs de l'aménagement des territoires, qui renvoie à une plus petite échelle.

Cette étude de cas, qui inaugure le programme de géographie en Première, fait écho au programme de Sixième[89], qui prévoit lui-aussi en chapitre introductif d'étudier « mon espace proche » (tableau 12).

TABLEAU 12 LE PREMIER THÈME DU PROGRAMME DE SIXIÈME, *BO SPÉCIAL N°6*, 28 AOÛT 2008

<table>
<tr><td colspan="2">I - MON ESPACE PROCHE : PAYSAGES ET TERRITOIRE
(environ 10% du temps consacré à la géographie)</td></tr>
<tr><td>CONNAISSANCES

Lecture des paysages quotidiens et découverte du territoire proche : lieux, quartiers, réseaux de transports…

Cet espace proche est situé à différentes échelles : régionale, nationale et mondiale.</td><td>DÉMARCHES

Il est souhaitable de conduire cette étude à partir d'une sortie sur le terrain.

Cette étude amène les élèves à manipuler des documents du quotidien : plan du quartier et de la ville, plan des réseaux de transports, carte touristique, un système d'information géographique (SIG) d'usage courant…

La réalisation de croquis simples permet de rendre compte du paysage et/ou de l'organisation du territoire local.

Les élèves utilisent pour se situer : le globe, un SIG, différents planisphères (le monde vu d'Europe, d'Amérique, de l'hémisphère sud etc.) et se réfèrent aux points cardinaux et aux grands repères géographiques.</td></tr>
<tr><td colspan="2">CAPACITÉS

Localiser
Son espace proche dans sa région et en France
La France sur différents planisphères et à l'aide d'un globe virtuel
Les continents et les océans sur différents planisphères
Se situer dans l'espace à différentes échelles en utilisant les points cardinaux et les grands repères géographiques
Décrire :
– le paysage local et ses différentes composantes
– un itinéraire en faisant intervenir les notions de distance et de temps de parcours
Réaliser un croquis simple pour représenter les paysages proches et/ou l'organisation du territoire local</td></tr>
</table>

Nouveauté des programmes de collège de 2008, et des programmes de lycée de 2010, l'étude des territoires du quotidien n'est pourtant pas une vraie rupture avec les programmes précédents, en particulier si on définit le « territoire de proximité » par étude du « local ». En effet, le local est bien présent dans les programmes de lycée de 2002, qui prévoient, comme en 2010, l'étude de la région, « *de préférence celle dans lequel est situé le lycée* », tout comme dans celui de 1995 qui indique « *on étudiera la région où vivent les élèves ainsi que d'autres régions », et qui précise pour l'aménagement du territoire qu'il faut l'étudier à partir d'exemples locaux, régionaux et nationaux* » (c'est moi qui souligne). Seule varie selon les cas l'intensité de la prescription, simple suggestion en 2002 (« une région, de préférence celle du lycée ») ou une injonction en 1995 et 2010 (« *On étudiera la région où vivent les élèves* » (1995) et « *la région où est situé le lycée* » (2010). Plus largement, si on remonte aux

[89] Dans la version en vigueur au moment de l'écriture de ce mémoire.

programmes antérieurs, on y trouve de très nombreux exemples d'étude du local, qu'il s'agisse par exemple des programmes de 1925 ou de 1938. La motivation est alors patrimoniale, comme l'a montré Anne-Marie Thiesse (1997) : on étudie le local afin d'ancrer le sentiment patriotique des futurs citoyens. En étudiant les petites patries, on apprenait ainsi à aimer la grande : « *la géographie locale est présentée comme une illustration vivante et familière de la géographie nationale* » (p.85). Cette logique est poursuivie par le régime de Vichy, où le local « *est investi de la même fonction que sous la IIIème République : il n'y là que la récupération d'un enseignement ayant fait ses preuves, ostensiblement mais sommairement "maréchalisé" ».*

Dans la tradition de l'étude du local par la géographie scolaire, l'étude des territoires du quotidien se situe également dans la continuité des expériences menées tout au long du XXème siècle en géographie d'étude « par » le local.

B. L'ETUDE DES TERRITOIRES DU QUOTIDIEN : DANS LA CONTINUITE DES EXPERIENCES MENEES TOUT AU LONG DU XXEME SIECLE D'ETUDE PAR LE LOCAL

Par rapport à l'étude du local telle qu'elle avait été enseignée jusque-là, ce qui change dans l'étude du territoire de proximité c'est l'échelle à laquelle ce local est envisagé : il ne s'agit plus, comme dans le programme de 1925 par exemple, d'étudier les départements, ou plus seulement, comme dans les programmes de 1995 et 2002, d'étudier les régions. Il s'agit d'étudier ce que le programme appelle les « territoires du quotidien » sans que ceux-ci soient d'ailleurs clairement définis. Qu'est-ce qu'un territoire « du quotidien » en effet ? Qu'est-ce que la « proximité » ? Où est « mon espace proche » ? Cela signifie-t-il que c'est un territoire connu des élèves ? Mais alors quel territoire les élèves ont en commun, en dehors de leur établissement scolaire ? La notion de territoires du quotidien, appelés également territoires du quotidien, désigne donc un territoire introuvable, soit un territoire connu par chaque élève mais pas le même pour tous, soit un territoire à proximité de l'établissement scolaire, le même pour tous mais pas connu de tous. En Première, le programme tranche : il s'agit d'étudier un « *un aménagement choisi dans un territoire proche du lycée* » (*BO spécial n°9*, 2010).

Si on s'accorde pour définir le territoire de proximité comme étant le territoire situé à proximité de l'établissement scolaire (et donc pas forcément connu de tous les élèves), alors

l'étude des territoires du quotidien favorise la sortie sur le terrain[90], en annulant un de ses principaux obstacles, la distance : nul besoin en effet d'affréter un bus, ou de prévoir une demi-journée ou une journée entière pour faire une sortie à proximité de l'établissement scolaire. La sortie de terrain fait ainsi l'objet d'une forte recommandation des programmes, que ce soit en Première *(« le professeur peut avoir recours à d'autres supports de travail, sortie de terrain, rencontre d'acteurs, analyse des sources et documents locaux* » (Documents d'accompagnement au programme[91]) ou en Sixième (« *il est souhaitable de conduire cette étude par une sortie sur le terrain* » (*BO spécial n°6*, 28 août 2008). Pour autant, la terminologie de la sortie de terrain est floue, puisqu'il est question indifféremment de « sortie *de* terrain » (en Première), de sortie « sur *le* terrain » (en Sixième), ou de rencontre avec des acteurs (en Première). La diversité de ses mises en œuvre possibles n'est pas non plus évoquée, qu'il s'agisse de la démarche, sortie avant le cours, selon une méthode hypothético-déductive ou après le cours, selon une méthode inductive, ou de la nature de la sortie, visite libre, visite sensible ou visite guidée.

Autre implicite encore, l'étude des territoires du quotidien assimilée à un apprentissage par le concret : ainsi, en Première, les documents d'accompagnement proposés par Eduscol invitent à aborder « *les évolutions du territoire français aux échelles locale et régionale à travers des éléments concrets, proches du quotidien des élèves*[92] [c'est moi qui souligne]. *[Cette étude] est ainsi susceptible de susciter la curiosité des élèves et d'être plus aisément compréhensible par eux* »[93].

Cette dimension concrète donnée à l'étude est renforcée encore par la manière dont elle doit être menée, tout au moins en Première : c'est en effet sous la forme d'une étude de cas que doivent être abordés « les territoires du quotidien ». Or l'étude de cas, introduite en 2002 et généralisée en 2008 en collège et en 2010 en lycée a pour objectif de permettre aux élèves de « *recourir à l'observation et l'analyse de situations particulières pour aller vers des perspectives plus larges. La démarche invite à un parcours intellectuel qui articule le particulier*

[90] Sans que l'articulation de l'un et l'autre, tant sur le plan épistémologique que dans sa mise en œuvre, ne soit éclaircie

[91] http://cache.media.eduscol.education.fr/file/HG_series_ES_et_L_mise_a_jour_1ere/58/6/11_RESS_Geo_1ere_ESL_ApprochesTerritoiresQuotidienVF_458586.pdf , consulté le 15 septembre 2015

[92] C'est nous qui soulignons.

[93] Eduscol, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/99/5/04_RESS_S_1_Geo_Th1_284995.pdf

au général »[94]. Cela renvoie plus généralement à une pratique apparue dans les années 1920 à la *Harvard Business School* (Heath 2002) et *« qui avait pour objectif former de futurs managers qui soient opérationnels dès la fin de leur étude. En effet, les étudiants diplômés avaient une bonne culture théorique mais n'étaient pas capables de mobiliser ce qu'ils avaient appris pour agir et de prendre des décisions dans un contexte d'incertitude. Leur formation n'était pas adaptée au marché du travail. La démarche d'étude de cas a alors été développée pour confronter les étudiants à des situations réelles, en prise avec leur futur métier. Cette démarche pédagogique s'est ensuite généralisée dans les écoles de commerces et est très courante en droit et en médecine ».*[95] Sa généralisation dans l'enseignement de la géographie peut donc s'interpréter à son tour comme une volonté d'introduire un enseignement plus en prise avec le « réel », le « concret ».

Ainsi, étudier les territoires de proximité, ou du quotidien, ou encore « mon espace proche », ce serait étudier un territoire à proximité de l'établissement scolaire (et donc pas forcément connu de tous) et y mener, comme support de l'étude, une sortie de terrain ou « enquête de terrain » ou « rencontre avec les acteurs de terrain », afin de permettre aux élèves une approche plus concrète de la géographie, articulant géographie spontanée et géographie raisonnée.

Définie de cette manière, et au-delà du flou sémantique dont elle fait l'objet, l'étude des territoires du quotidien s'apparente alors davantage à une étude *par* le local en étroite association avec la sortie sur le terrain qu'à une étude *du* local. N'importe quel « *paysage ordinaire du quotidien* »[96] peut alors faire l'objet de l'étude, de l'aménagement d'un rond-point à l'entrée de la ville[97] à des aménagements plus emblématiques comme ceux des anciens terrains Renault à Boulogne-Billancourt que j'ai choisi. Dans tous les cas, les élèves, apprentis-géographes, ont pour mission de rendre intelligible cet espace, ses acteurs, ses enjeux, ses dynamiques.

---

[94] MEN, *L'étude de cas en géographie, Ressources pour faire la classe en collège*, Histoire-géographie-éducation civique, Démarches et capacités, géographie 5ème- Site Eduscol

[95] A ce sujet, voir l'analyse proposée par Caroline Leininger, in « *Enseigner la géographie autrement : l'étude de cas* », Hamard, Heitz, Gaujal, Leininger, non publié.

[96] Pour reprendre une expression de Christine Vergnolle Mainar (2011).

[97] Comme le propose par exemple Christine Vergnolle Mainar (2011) avec l'étude du rond-point de Saint Lizier en classe de Sixième, *Regards disciplinaires sur les paysages ordinaires : un enjeu pour enrichir le lien des élèves au territoire qu'ils habitent*, http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/PDF/volume10/14-v10-Mainar_Calvet_Eychenne_et_al.pdf

Pourtant, là encore, ce n'est pas nouveau, et l'étude *par* le local a marqué la géographie scolaire du XXème siècle. Les pédagogues s'appuient sur Jean-Jacques Rousseau, qui prônait dans l'*Emile* un enseignement s'appuyant sur l'expérience : *« Je me souviens d'avoir vu quelque part une géographie qui commençait ainsi : Qu'est-ce que le monde ? C'est un globe de carton ».* Cela conduit le narrateur à s'égarer volontairement dans la forêt, pour apprendre à Emile à s'orienter (Rousseau, 1762 in Chevalier, 2007, p.2). Dès 1882, terrain et géographie locale sont associés : *« Les points cardinaux, non appris par cœur, mais trouvés sur le terrain. Exercices d'observation : les saisons, les phénomènes atmosphériques, l'horizon, les accidents du sol [...] La géographie locale (maison, rue, hameau, commune, canton) »* (*programmes enseignement primaire*, 1882, *in* Chevalier, 2007, p.3). Par la suite cette pratique de terrain à proximité de l'établissement scolaire prend la forme de « classes-promenades », dont Célestin Freinet a été le principal promoteur, à partir de 1923, avant d'être mise au programme de l'école élémentaire (programmes des 23 – 28 mars 1938, cours supérieur, Première année), qui recommande « *les observations en classes-promenades sur la production végétale, la production animale, les industries de la ferme »* au cours desquelles « *la conversation est orientée vers l'analyse du paysage. Leçon de géographie, de botanique, d'agriculture ? Non certes ; mais un appel à l'observation directe où la formule, trouvée parfois, d'autres fois suggérée, vient à son heure et comme d'elle-même - la formule qui sera reprise plus tard en classe - sous une forme plus méthodique ».* Cette innovation institutionnelle s'accompagne alors de l'édition de cahiers de classes-promenades. En 1969 et jusqu'en 1985, l'introduction des disciplines d'éveil dans le primaire, en remplacement de l'histoire-géographie, des sciences de l'observation, de la musique et du dessin témoigne à nouveau de l'intérêt qu'attache l'institution au développement de l'observation et de l'expérimentation dans les classes élémentaires, dont déjà, en 1945, les Instructions officielles critiquaient *« les médiocres résultats depuis 1887»* en raison de *« sa forme savante, abstraite, encombré de termes techniques, dont les élèves ne comprennent pas le sens* » (*BO n° 3*, 10 janvier 1946, p. 93-94).

Ainsi, l'étude par le local a toujours été présente dans la géographie scolaire, promue par une avant-garde de pédagogues issus des courants de l'éducation nouvelle, ou par l'institution elle-même. Ce qui change en 2008 et en 2010, c'est moins la nature de l'étude que la place qui lui est accordée : de périphérique jusque-là et réservée aux classes du

primaire, l'institution entend lui donner une place plus centrale, en l'introduisant non seulement dans les classes de primaire (le programme prévoit en effet que les élèves étudient « *les réalités géographiques locales* » (*BO Hors-Série n°3*, 19 juin 2008) (que ce soient les paysages de village, ville ou de quartier, ou l'eau dans la commune) mais aussi en collège et en lycée. Autre argument qui montre l'importance que lui accorde désormais l'institution scolaire, le fait que dans les trois cas l'étude inaugure l'année scolaire, voire le cycle en primaire et au collège.

De plus, si l'introduction de ces questions est perçue comme une rupture par les enseignants appelées à les mettre en œuvre, c'est parce que l'étude *par* le local avait disparu des programmes depuis 1985, si ce n'est dans l'enseignement professionnel. En 1985 en effet, c'est la fin des disciplines d'éveil et de cette géographie de "plein vent" (Chevalier, 2007), qui plaçait l'éducation par les sens et l'apprentissage par l'expérience au premier plan. A celle-ci se substitue une pédagogie qui place le document au cœur de l'étude. Celle-ci semble alors plus à même d'enseigner aux élèves une géographie complexe, faite de réseaux et d'emboitements d'échelle, loin de la géographie-tableau qui dominait jusqu'alors, et favorisée par de nouveaux moyens technologiques permettant d'introduire dans la classe des documents plus variés, et même d'envisager l'étude de Systèmes d'Information Géographique (SIG). En 1995, l'introduction de l'étude du paysage dans les programmes, via des reproductions photographiques, s'inscrit dans cette logique.

Finalement, pour conclure ce paragraphe, on observe que l'introduction de l'étude des territoires du quotidien, comme de « mon espace proche », à la fin des années 2000, renoue avec une tradition de la géographie scolaire de développer un apprentissage de la géographie par le local. Dans la continuité de cette tradition, elle en renouvelle cependant les pratiques, et les étend aux niveaux collège et lycée, ce qui peut s'interpréter comme une volonté de favoriser une articulation entre la géographie spontanée et la géographie raisonnée. Les modalités de la sortie de terrain, dont on comprend implicitement qu'elle est la condition de la réalisation de cet objectif, restent cependant floues, et peuvent faire l'objet de multiples interprétations.

C. L'ETUDE DES TERRITOIRES DU QUOTIDIEN : LES AMBIGUÏTES DE L'INSTITUTION SCOLAIRE EN CLASSE DE PREMIERE

Non dénuée de flou, cette prescription de l'institution scolaire n'est pas non plus dépourvue d'une certaine ambiguïté, notamment en classe de Première. Cette approche par le local, plus généralement par le concret, qui vise à permettre aux élèves d'apprendre une géographie en prise avec leur pratique spontanée de la géographie, est loin en effet de constituer la matrice des programmes de géographie de lycée. Au contraire, l'approche est isolée, qu'on la mette en relation avec le programme de Seconde qui la précède, ou avec la suite du programme de Première. Ainsi, celui de Seconde s'articule autour de la notion de développement durable, étudié à l'échelle mondiale à travers de grandes thématiques, qui n'excluent certes pas l'approche par la grande échelle via les études de cas, mais ne prévoient pas de partir de l'expérience spatiale des élèves, ce que Didier Mendibil appelle leur géographicité, à leur échelle personnelle, micro-spatiale (Mendibil *in* Clerc *et alii*, p.196, *op. cit.*)[98].

TABLEAU 13 LES THÉMATIQUES ABORDÉES PAR LE PROGRAMME DE SECONDE

Le programme de Seconde (*BO spécial n°4*, 24 avril 2010)
Thème introductif – Les enjeux du développement 7-8 h
Du développement au développement durable
Thème 2 - Gérer les ressources terrestres 14-15 h
Nourrir les hommes
L'eau, ressource essentielle
L'enjeu énergétique
Thème 3 – Aménager la ville 9-10 h
Villes et développement durable
Thème 4 - Gérer les espaces terrestres 14-15 h
Les mondes arctiques, une « nouvelle frontière » sur la planète
Les littoraux, espaces convoités
Les espaces exposés aux risques majeurs

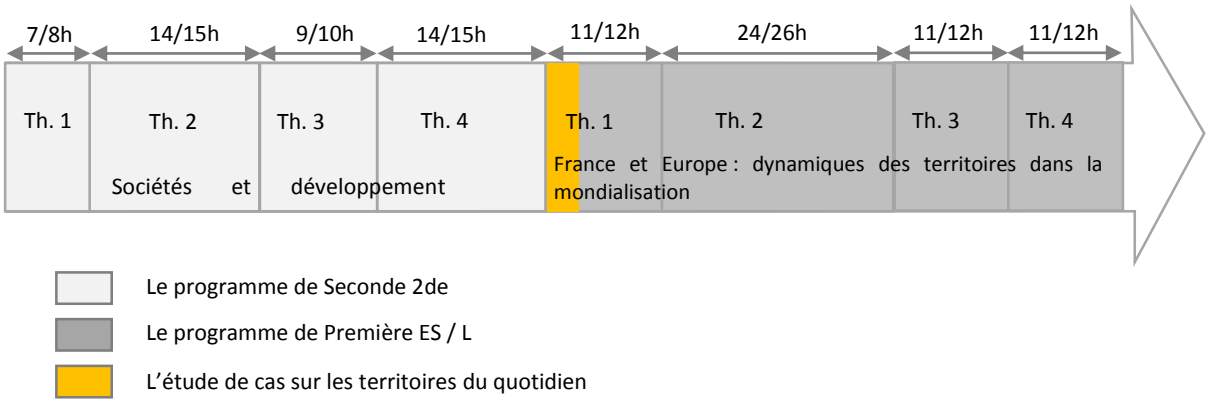
Ce n'est pas non plus le cas en classe de Première, dans lequel il s'agit, à l'échelle de la France puis de l'Europe, de montrer les différentes dynamiques qui affectent les territoires

[98] La citation a déjà été proposée dans le chapitre précédent (chapitre 2) pour définir la géographie spontanée

sous l'effet de la mondialisation, et comment le développement durable et la compétitivité sont devenus des enjeux majeurs pour les acteurs privés et publics qui les gèrent. Aménagement, mondialisation et développement durable en sont les trois fils conducteurs.

Entre ces deux approches, l'étude de cas introductive du programme de Première sur les territoires du quotidien semble prise en étau, succédant à un thème sur « gérer les espaces terrestres » et précédant une leçon sur « acteurs et enjeux de l'aménagement du territoire ». Dans cette perspective, la lecture que nous en avions proposée jusqu'à présent, soit l'introduction d'une approche par le local, semble laisser place à une autre interprétation : une étude *du* local à travers le prisme de l'aménagement, succédant à l'échelle mondiale du programme de Seconde et précédant l'échelle nationale du reste du chapitre.

FIGURE 31 L'ÉTUDE DE CAS SUR LES TERRITOIRES DU QUOTIDIEN PRISE EN ÉTAU ENTRE LES PROGRAMMES DE SECONDE ET DE PREMIÈRE



La sixième au contraire suit une matrice culturelle (Thémines, 2011, p.27) tout au long de l'année, et cela en nette rupture avec le programme précédent (1993) :

TABLEAU 14 LES GRANDES LIGNES DU PROGRAMME DE SIXIÈME, EN 1996 ET EN 2008

Le programme de Sixième, *BO n°25*, 20 juin 1996	Le programme de Sixième, *BO spécial n°6*, 28 août 2008
I. Les grands repères géographiques du monde 1. La répartition de la population mondiale 2. Les grands domaines climatiques et biogéographiques 3. Les grands ensembles de relief II. Les grands types de paysage 1. Des paysages urbains 2. Des paysages ruraux 3. Des paysages de faible occupation humaine	I. Mon espace proche, paysages et territoire II. Où sont les hommes sur la terre ? III. Habiter la ville IV. Habiter le monde rural V. Habiter les littoraux VI. Habiter les espaces à forte contrainte VII. Une question au choix

En faisant de "l'habiter" son fil directeur, le programme intègre dans la géographie scolaire les travaux menés par les géographes dès les années 1970 par Antoine Frémont autour de l'espace vécu, et poursuivi depuis par la géographie dite qualitative et culturelle. Le programme prévoit ainsi d'étudier « *l'ici* » *avec* des chapitres comme "mon espace proche", "habiter en ville", "habiter le monde rural" mais aussi habiter "ailleurs", puisqu'il s'agit « *après un approfondissement de la connaissance de l'espace proche, d'explorer le monde, d'y situer les sociétés humaines dans leur diversité, de découvrir et de caractériser les différentes manières de l'habiter. La démarche invite à développer la curiosité des élèves et à leur donner le goût de l'ailleurs »* (*BO n°6*, 2008*).* Par un jeu de miroir, le programme de Sixième permet donc aux élèves de confronter leur propre expérience, leur manière d'habiter le monde, leur espace vécu avec les expériences vécues dans d'autres sociétés (Thémines, 2011, p.83). Le programme d'Education Civique s'inscrit également dans cette logique, puisque sa troisième partie a pour thème l'habitant, et préconise elle aussi une sortie sur le terrain : « *visite à la mairie et rencontre avec un élu, projet municipal, enquête public »*. L'étude de "mon espace proche", qui inaugure le programme, s'intègre ainsi de manière très cohérente, et les observations menées lors de la sortie scolaire préconisée en début d'année peuvent être reprises et approfondies au moment de l'étude du chapitre "*habiter en ville*" (ou "*habiter le monde rural*") ainsi qu'en Education Civique, et servir de point de comparaison dans l'étude des manières d'habiter le monde "ailleurs". L'étude de "mon espace proche" est alors comprise comme un chapitre d'initiation, permettant avant tout aux élèves d'apprendre à localiser et à *se* localiser, en utilisant des outils relevant à la fois du quotidien (plan de quartier, de ville, plan des réseaux de transports) et mobilisant des compétences relevant de la géographie spontanée, et des outils scientifiques (un globe, un SIG, des planisphères) relevant de la géographie raisonnée. La réalisation d'un croquis parachève l'étude. La sortie de terrain permet de mobiliser ces compétences *in situ*, et de leur donner ainsi du sens. Un chapitre d'initiation dans lequel les nombreuses pistes ouvertes par les observations de terrain pourront être reprises dans la suite de l'année, sans rupture épistémologique...

Ainsi, le programme pour ce premier chapitre de Première semble hésiter entre deux matrices, l'une culturelle, reposant sur une approche d'une territorialité par la base, vécue et émotionnelle, l'autre institutionnelle, qui promeut une territorialité par le haut, plus abstraite et politique, fondée sur une étude des jeux d'acteurs autour de l'aménagement d'un espace

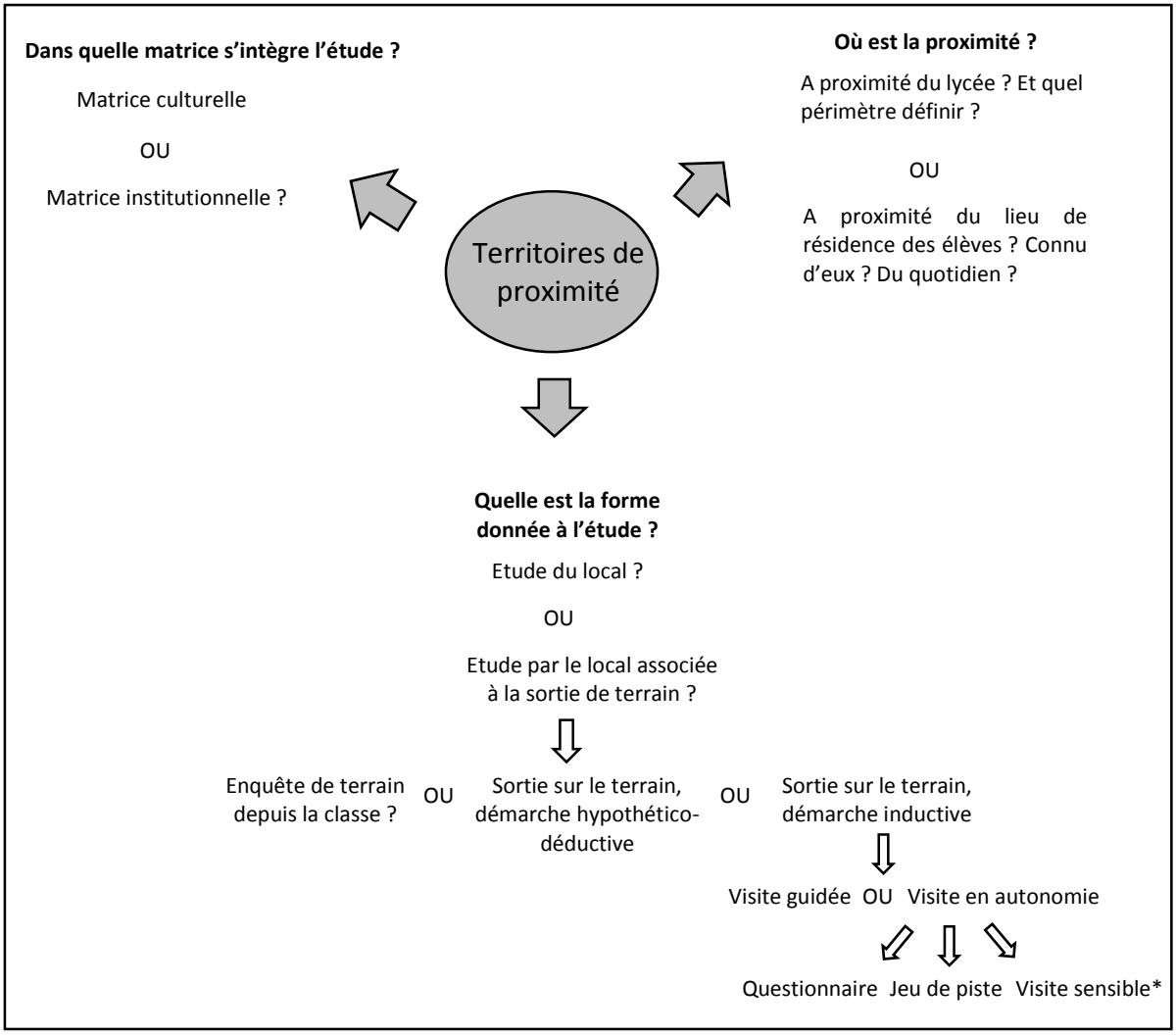
proche. Privilégier la première permet de se placer dans la continuité du programme de Sixième mais s'avère une impasse pour la suite du programme et même du chapitre, dans lequel l'étude des territoires du quotidien n'est qu'une étude de cas, aboutissant dans un deuxième temps à une généralisation sur les acteurs et les enjeux de l'aménagement. Privilégier l'autre permet d'articuler facilement l'étude du territoire de proximité avec la suite du programme, via la notion d'aménagement mais limite l'exploitation d'une des qualités de l'espace proche : un espace vécu par les élèves, support d'un savoir spatial, et donc l'articulation de la géographie spontanée avec la géographie raisonnée.

***

Sous des terminologies très proches, les programmes de Sixième et de Première engagent donc deux visions différentes des territoires du quotidien. Alors que le programme de Sixième s'engage davantage dans une approche "par le bas", l'espace habité, vécu par les citoyens, le programme de Première propose une approche "par le haut", l'espace géré, administré par des acteurs publics et privés. Même si les deux approches ne soient pas disjointes, leur articulation au sein d'un même chapitre peut s'avérer complexe.

Des lignes qui précèdent, on comprend que l'étude des territoires du quotidien renvoie sur une pluralité de pratiques et d'interprétations possibles, qui peuvent être schématisées comme suit :

FIGURE 32 LES TERRITOIRES DE PROXIMITÉ, UNE PLURALITÉ D'INTERPRÉTATIONS POSSIBLES



*. Je reviendrai sur la terminologie de visite sensible dans la deuxième partie de cette thèse (chapitre 1) pour la définir, puis dans la troisième partie (chapitres 2 et 3) pour présenter des exemples de mise en œuvre.

Pour les enseignants qui ont pour tâche d'enseigner ces questions, et qui n'en maîtrisent pas forcément l'épistémologie, la mission est donc compliquée : étude du local ou par le local ? Etude d'un territoire du quotidien des élèves ou à proximité de la classe ? Choix d'une matrice culturelle dans la continuité de celle du programme de Sixième ? Ou choix d'une matrice institutionnelle en cohérence avec le programme qui précède et les chapitres qui suivent ? Cela laisse à l'enseignant une large marge d'interprétation. C'est à cette marge d'interprétation que nous allons à présent nous intéresser.

III. Le concours-photo, une interprétation de la demande institutionnelle

Nous l'avons vu, une même demande institutionnelle peut être sujette à de nombreuses interprétations. On peut s'étonner d'une telle liberté laissée aux enseignants. Mais si on lit cela à l'aide de l'analyse de l'activité proposée par l'ergonomie (Hoc & Leplat, 1982), ou encore du principe de la liberté pédagogique, cela semble moins surprenant. Mieux, si on utilise le concept d'innovation institutionnelle, on comprend que l'institution, lorsqu'elle souhaite innover, joue sur cette marge d'interprétation, pour promouvoir une innovation par le bas, émanant des acteurs eux-mêmes. Ce sont ces différentes notions, tâche, activité, liberté pédagogique, innovation institutionnelle, que je propose de définir et de mettre en relation ici, afin de montrer que notre concours-photo, loin en apparence de la prescription de l'enseignement des territoires du quotidien, en était en réalité une conséquence, certes originale.

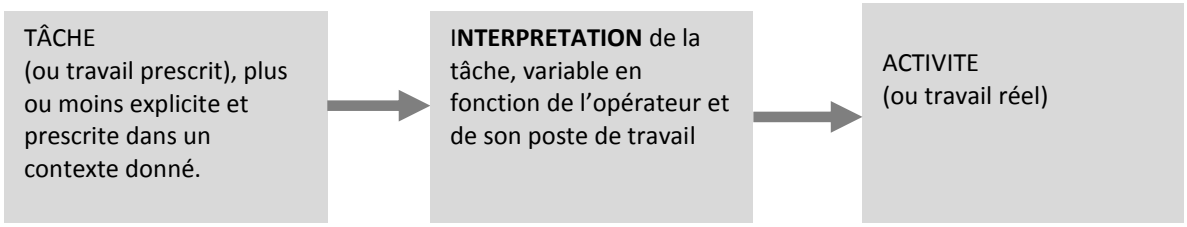
A. L'ACTIVITE ENSEIGNANTE, UNE INTERPRETATION DE LA TACHE FIXEE PAR L'INSTITUTION SCOLAIRE

L'ergonomie, qui se donne pour objet d'étudier *« la relation entre l'homme et ses moyens, méthodes et milieux de travail »*[99], invite à considérer toute activité professionnelle, quelle qu'elle soit, comme le résultat de l'interprétation par le sujet (également appelé opérateur) de la tâche fixée par l'employeur. Ainsi, l'activité (appelée aussi travail réel) se définirait par « ce qui se fait » et la tâche (ou travail prescrit) par « ce qui est à faire » (Hoc & Leplat, 1983, p.82). L'écart entre les deux s'explique par la part, variable, d'implicite qui est laissée par l'employeur dans la description de la tâche, laissant ainsi une place à la créativité du sujet. Plus la description de la tâche sera précise, plus le sujet se verra cantonné à une activité d'exécution. Au contraire, plus la description sera incomplète, plus la part du sujet dans l'élaboration de l'activité sera importante. Dans tous les cas, l'activité consiste à mettre en œuvre à la fois une tâche clairement posée et à activer des schèmes de perception et d'appréciation qui sont eux-mêmes le produit intériorisé des structures sociales (Bourdieu 1980). Ainsi, l'activité consiste à mettre en œuvre une tâche prescrite dans un contexte donné

[99] D'après la définition adoptée par le IVe Congrès international d'ergonomie (1969).

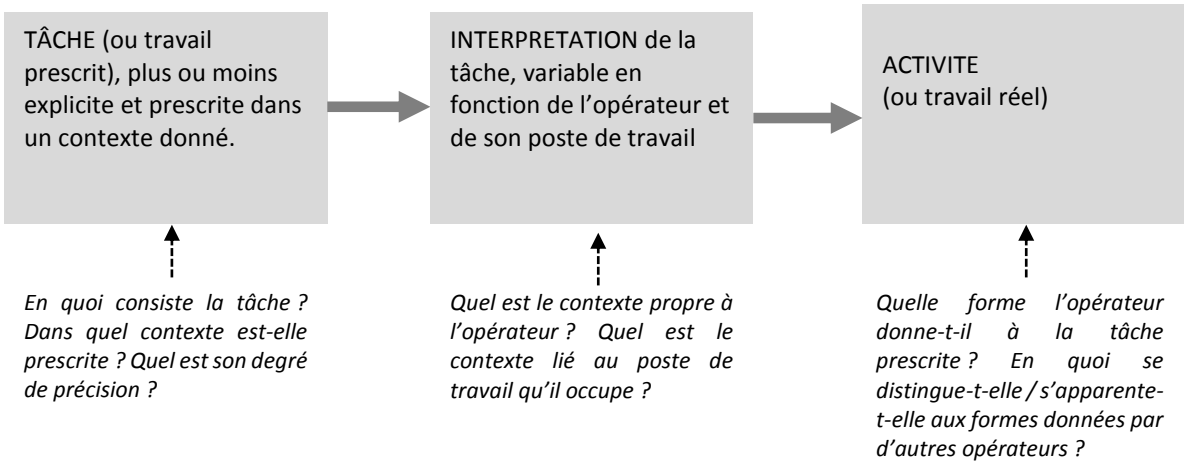
et interprétée en fonction du contexte propre à l'opérateur et à son poste de travail. Dans le cas de l'enseignant, cela varie d'un établissement et d'un type de public à un autre. On peut la schématiser comme suit :

FIGURE 33 L'ACTIVITÉ, RÉSULTAT D'UNE INTERPRÉTATION



Une partie de l'analyse de l'activité consiste donc à définir cette tâche[100], à la fois dans ses éléments connus, explicites, et dans ses éléments implicites :

FIGURE 34 UNE DES COMPOSANTES DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ : ANALYSER LA TÂCHE



Dans le cas de l'institution scolaire, la part laissée à la créativité et donc à l'implicite est importante, elle est même contractuelle : le principe de la *liberté pédagogique* est en effet au fondement de l'activité enseignante, même si celle-ci est encadrée, comme le rappelle la loi n°2005-380 du 23 avril 2005 *d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* :

> *« La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'Éducation nationale*

[100] Tandis qu'une autre, nous le verrons plus loin (ch. 4) consiste à analyser les effets de cette activité.

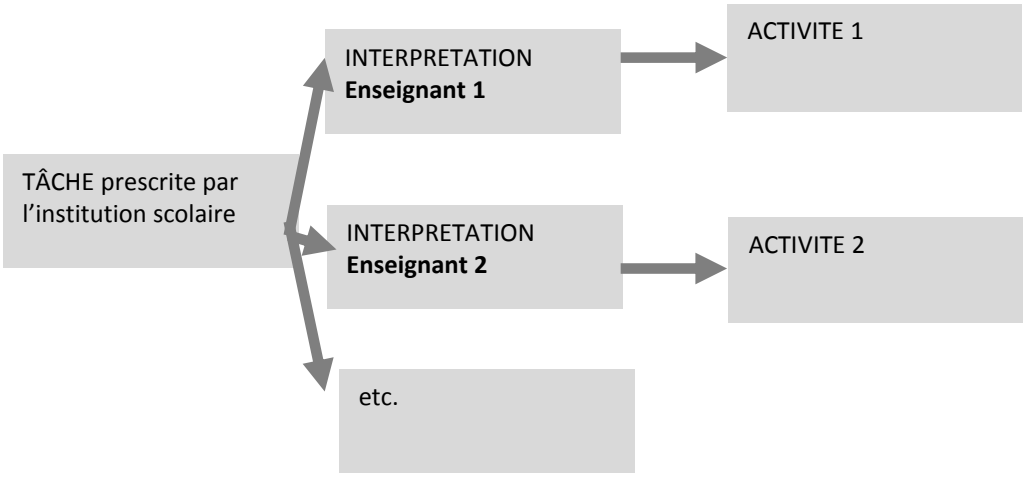
et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection ».

L'article 34 de cette même loi prévoit également de laisser aux établissements une plus grande autonomie, et le droit à l'expérimentation :

> *« Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle. »* (Article désormais inséré dans le code de l'éducation L. 401-1).

Ainsi, la tâche est fixée avec plus ou moins d'implicites par l'institution scolaire sous la forme de tâches à remplir. A charge pour les enseignants de l'interpréter au plus près des attentes de l'institution, avec une marge de manœuvre plus importante que dans d'autres profession, au nom de la liberté pédagogique. D'une même tâche pourront donc résulter des activités très différentes en fonction des sujets, de la manière dont ils interprètent la tâche qui leur est donnée, et ce en accord avec leur mission.

FIGURE 35 UNE MÊME TÂCHE, PLUSIEURS INTERPRÉTATIONS POSSIBLES



B. L'INNOVATION INSTITUTIONNELLE : UNE TACHE DELIBEREMENT FLOUE POUR STIMULER LA CREATIVITE

Cela se complique encore lorsque l'institution souhaite innover. En effet, comme l'a montré le sociologue Norbert Alter (2000) l'innovation *« ne se programme pas, ne se décrète*

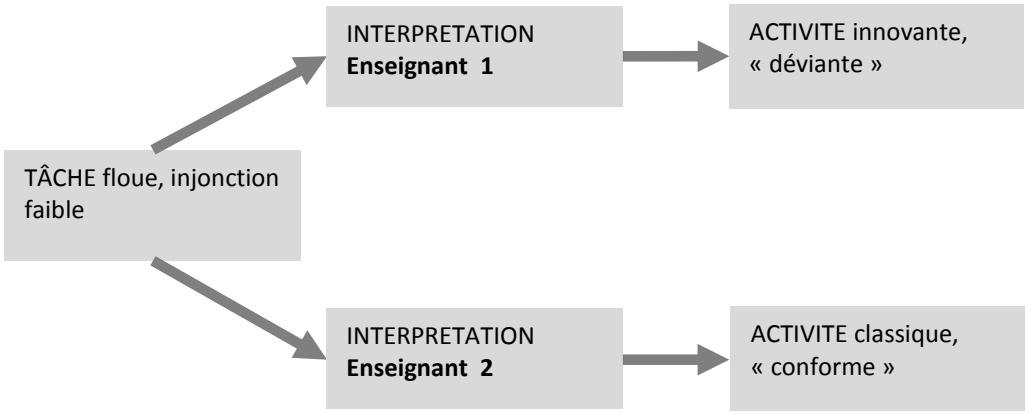
pas. Elle tire parti des incertitudes, elle se loge dans les espace mal définis, méconnus ou tumultueux de l'entreprise » (p.75). Elle s'oppose en cela à l'institution qui a *« pour but de réduire l'incertitude, de planifier, de programmer, de standardiser »* (p.75). Il y a donc là un paradoxe, et pour se réformer, l'institution doit donc agir en douceur, sans mettre en péril la « forme scolaire », telle qu'elle a été définie par Guy Vincent (1994). C'est ce qui la conduit à enjoindre les enseignants à œuvrer contre sa propre stabilité, autorisant la « déviance » (Alter, 2000).

On donne à ce type d'innovation, promue par l'institution, le nom d'«innovation institutionnelle » (Bonny et Giuliani, 2012).

C'est ainsi que, *« loin de considérer les initiatives des professeurs comme des actions intempestives, voire néfastes, qu'il faudrait réduire, l'Institution scolaire veut, au contraire, prendre appui sur elles pour réaliser la transformation nécessaire du système scolaire qu'elle appelle de ses vœux, sans toutefois pouvoir la piloter dans le détail. »* (Fontanabona et Thémines, 2003).

Pour cela, elle dispose d'un levier, la tâche qu'elle prescrit aux enseignants, et qu'elle peut formuler de façon délibérément floue, sous la forme d'une injonction faible, permettant ainsi à une avant-garde d'enseignants « déviants » (Alter 2000) d'en proposer une interprétation innovante sans pour autant déstabiliser les autres enseignants, qui pourront eux l'interpréter d'une manière plus conforme à la forme scolaire.

FIGURE 36 L'INNOVATION INSTITUTIONNELLE : UNE INJONCTION FAIBLE, POUR FAVORISER L'INNOVATION

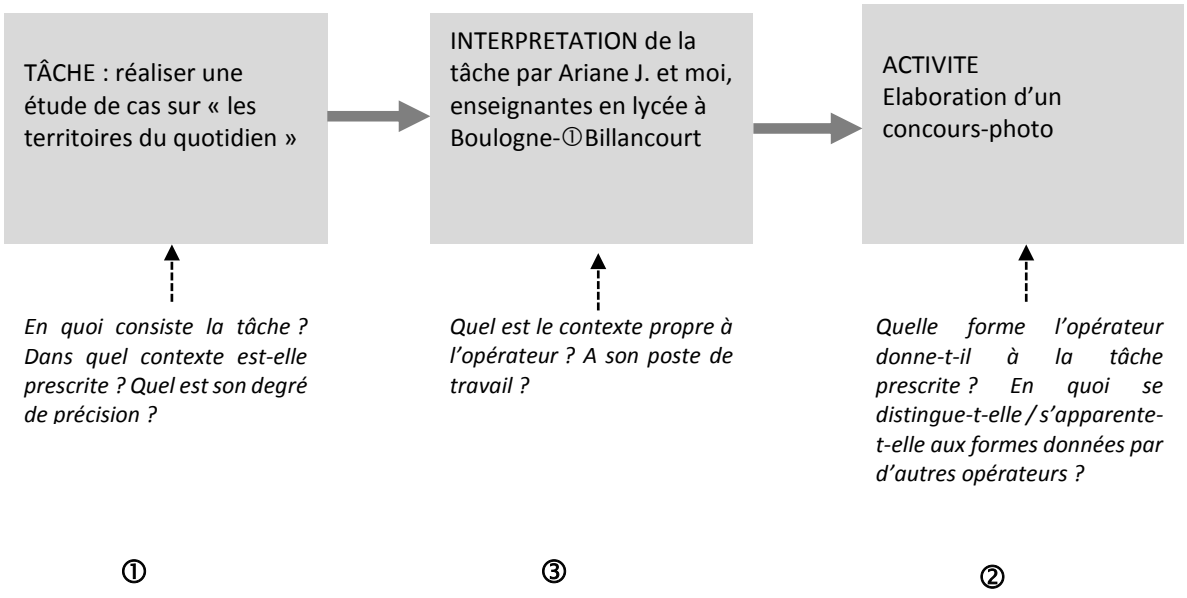


C'est loin d'être suffisant néanmoins pour permettre à l'innovation institutionnelle de se développer et de s'installer dans les pratiques. Je montrerai plus loin (chapitre 5) que pour profiter de la dynamique instaurée par l'institution, il faut qu'elle soit en mesure d'instituer ces formes nées sur le terrain. Je m'en tiendrai à ce stade de mon argumentation à cette première étape, car ce qui m'intéresse ici, c'est l'analyse de la tâche qui m'a été prescrite en 2011 et l'activité qui en a résulté, la mise en place d'un concours-photo. Une partie de cette analyse a été menée précédemment, puisque j'ai montré dans quel contexte la question des « territoires du quotidien » avait été introduite dans les programmes, un contexte que je propose d'interpréter, depuis le champ de la recherche, comme une volonté de développer de nouvelles formes de relationalité dans une école et dans une classe de géographie caractérisée par son manque de connexion sur le monde. Il s'agit à présent, à l'aide du modèle de l'analyse de l'activité tel que je viens de le définir (Figure 34), de mettre en relation ce contexte institutionnel avec l'interprétation que nous en avons faites, sur le terrain, dans le champ de la pratique, et de l'activité qui en a résulté, la mise en place d'un concours-photo.

C. En 2011, le concours-photo, une interpretation parmi d'autres d'une prescription : l'enseignement des territoires du quotidien

Le modèle défini plus haut (figure 34), et adapté à la situation professionnelle ici envisagée, l'enseignement, me conduit à proposer à en proposer à présent une version adaptée à l'analyse de notre concours-photo.

Figure 37 Analyse d'une activité, notre concours-photo



Il s'agit donc ici d'analyser successivement la tâche, le contexte dans lequel cette tâche est interprétée, et l'activité qui en a résulté. Je ne m'attarderai pas sur l'analyse de la tâche (①), qui a déjà fait l'objet d'un long développement dans les parties précédentes, et me contenterais d'en rappeler les conclusions : il s'agit une tâche qui consiste à prescrire aux enseignants l'enseignement des territoires du quotidien, prescription qui reste néanmoins faible et floue sujette à de nombreuses interprétations possibles ; plus largement, il s'agit d'une tâche qui s'inscrit dans un contexte de volonté de rénovation du système scolaire par l'institution scolaire elle-même, dans la continuité d'autres tâches prescrites depuis les années 1980, et qui se sont matérialisées par différents dispositifs, « éducation à » et « enseignements à sigles ». Plus généralement encore, il s'agit de tâches dont l'objectif sous-jacent est de favoriser la relationalité, autrement dit la mise en relation des disciplines entre elles sous la forme de l'interdisciplinarité, la plus connue, mais aussi de nombreuses autres formes de relation, avec le monde social, avec le monde matériel, à l'intérieur de la classe.

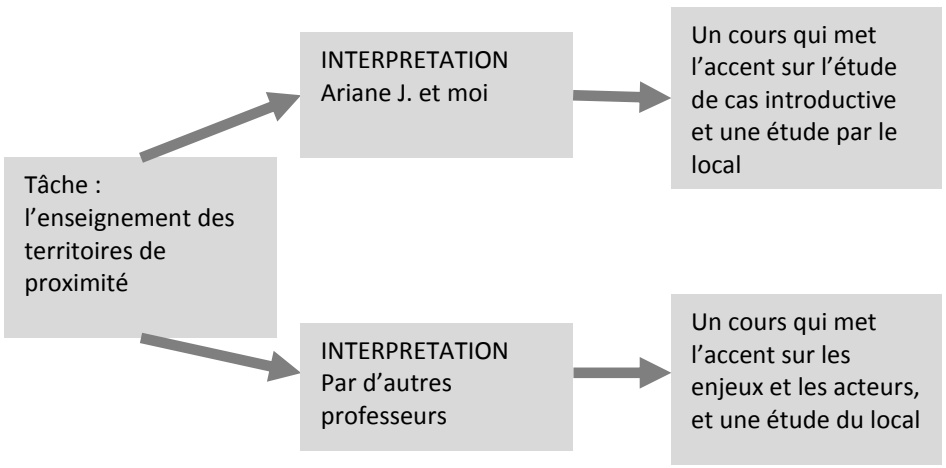
Lue de cette manière, la réponse (②) que j'ai apportée en 2011 sous la forme d'un concours-photo, n'est pas si éloignée de la prescription qu'il pourrait paraître à priori. Je reviendrai sur ce point dans le chapitre suivant, dans lequel je préciserai de quelle manière nous l'avons introduit dans nos classes. Mais on peut déjà avancer ici que notre concours-photo permettait de mettre en œuvre cette relationalité. Il s'agissait en effet d'un exercice commun à nos deux classes, invitant les élèves à se rendre sur le terrain, sur les anciens terrains Renault, à proximité du lycée, pour y prendre une photographie accompagnée d'un texte d'explication, à savoir une représentation à un moment donné de leur expérience personnelle de cet espace, et ce à l'issue du cours.

Cette réponse, sous la forme d'un concours-photo, et l'interprétation qui en résulte, est singulière. Il y avait en effet de nombreuses autres interprétations possibles de la même tâche, je l'ai montré plus haut, et donc de nombreuses autres formes susceptibles d'être données sur le terrain à cette tâche. On pourrait par exemple se tourner par exemple vers l'analyse des manuels scolaires, ou encore vers l'analyse de séquences proposées en ligne, sur des blogs ou des sites académiques, par des enseignants. Cela excèderait cependant largement mon propos. Je me contenterai de citer un extrait du billet, publié en 2012 par Cécile Gintrac sur le carnet de recherche *Aggiornamento hist-géo*, intitulé « *Portrait romantique d'une ville française (vraisemblablement à la portée de tout élève de Première)* » et qui commence ainsi :

« Rien ne va plus dans notre bonne ville de XXXX : le SCOT est contesté par l'opposition pour son volet PADD. C'est crucial car, rappelons-le, le SCOT reste opposable au PLU (qui remplace le POS depuis la loi SRU) mais aussi au PDU, à l'arrêt lui aussi depuis des mois. Soudain, c'est la stupeur dans la salle du conseil municipal : quelqu'un a-t-il pensé à considérer les zones rouges et bleues du PPR ? Il ne manquerait plus que la préfecture s'en mêle ! […] » (Gintrac, 2012) [101].

La lecture proposée dans ce « portrait romantique » est diamétralement opposée à la nôtre : là où nous nous étions focalisées sur l'étude de cas sur les territoires du quotidien, la partie du chapitre qui est là caricaturée est la suivante, sur les acteurs et les enjeux de l'aménagement. Là où nous avions vu la possibilité d'une sortie sur le terrain, et d'une réflexion autour de l'habiter[102], d'autres lisaient dans le programme une invitation à multiplier les sigles barbares[103]. Il faut dire que le contexte envisagé est différent : en 2011 en effet, les classes de Première Scientifique passent l'histoire-géographie comme épreuve anticipée du baccalauréat. Les professeurs s'inquiètent alors de ce que les élèves « ont à savoir » pour le bac. Inquiétude qui n'était pas la nôtre, puisque nos classes de Première ES n'étaient pas des classes à examen, et ne pouvaient donc pas être pénalisées par notre manière d'interpréter les programmes, autorisant ainsi « la déviance ».

FIGURE 38 L'INNOVATION INSTITUTIONNELLE : UNE INJONCTION FAIBLE, POUR FAVORISER L'INNOVATION



[101] Cécile Gintrac, 2012, *Portrait romantique d'une ville française*, carnet de recherche en ligne *aggiornamento*, http://aggiornamento.hypotheses.org/702, consulté le 07/05/2016.
[102] Je reviendrai plus loin sur cette notion
[103] Une telle variation peut s'expliquer par le contexte : en 2011-2012, pour la première fois, l'histoire-géographie est évaluée au baccalauréat en classe de Première dans les sections scientifiques poussant les enseignants à proposer à leurs élèves un contenu dense et normatif.

Dernier point justement à prendre en compte, le contexte dans lequel nous avons interprété la tâche qui nous était prescrite (③).

Concernant Ariane J., c'était alors une jeune enseignante, en poste depuis 2008 et pour la troisième année au lycée Jacques Prévert à Boulogne-Billancourt. Agrégée de géographie, et seule géographe de notre équipe constituée d'historiens, elle était particulièrement intéressée pour proposer à ses élèves une approche en prise avec le terrain, et en lien avec les méthodologies de sa discipline de référence.

Me concernant, j'étais enseignante depuis 1997, et pour la quatrième année au lycée Jacques Prévert. De formation historienne, certifiée d'histoire géographie, j'étais devenue agrégée d'histoire géographie en 2007, une agrégation que j'avais passée en dominante géographie. En 2011, j'étais également inscrite en master II de didactique de l'histoire-géographie, dont j'avais suivi les cours l'année précédente, et qui avait une forte coloration en géographie, du fait de la co-direction du master par deux géographes, Christian Grataloup et Caroline Leininger. Tous deux ont d'ailleurs dirigé mon mémoire de master II, que j'ai soutenu en juin 2012. Jusque-là, ma pratique avait été particulièrement marquée par une pédagogie du projet, et par une approche que j'ai définie plus haut de « relationnelle », utilisant pour cela les dispositifs récents mis en place par l'institution scolaire : j'ai ainsi essayé, dans chacun de ces projets, de proposer aux élèves une approche concrète, leur permettant d'articuler leur expérience sensible du monde avec les notions étudiées en cours, en mobilisant différentes formes de raisonnement : déductif pour mettre ces notions abstraites à l'épreuve, inductif pour permettre aux élèves de mettre en intelligibilité à l'aide du cours cette expérience sensible, et la plupart, par un va-et-vient entre un mode de raisonnement inductif et un mode de raisonnement déductif, soit un raisonnement abductif.

Ces projets étaient également une tentative d'ouvrir la classe sur le monde social, en travaillant en partenariat avec d'autres classes, d'autres établissements, et d'autres partenaires, notamment le CAUE, puis de finaliser le travail entrepris sous la forme d'une production, diffusable à l'extérieur de la classe. Le tableau ci-dessous tente une synthèse de ces différents projets, en montrant d'une part leur dimension « relationnelle », d'autre part en présentant les différents dispositifs qui les ont rendus possibles.

TABLEAU 15 EN 2011, UNE PRATIQUE PROFESSIONNELLE « RELATIONNELLE » DEPUIS LONGTEMPS.

Années	Nature du projet	Dispositif institutionnel	Sur le terrain (vers le monde matériel)	En collaboration avec d'autres classes ou d'autres partenaires (vers le monde social)	Avec une diffusion hors la classe (vers le monde social)
1999-2000	Documentaire sur les 20 ans du collège (collège Watteau à Nogent sur Marne).	Hors dispositif	Travail sur l'architecture scolaire, à partir des plans et de visites de l'établissement. Enquête de terrain pour recueillir le témoignage des différents acteurs.	Avec un professeur de technologie.	Diffusion lors de la fête des 20 ans du collège. Diffusion au festival vidéo de l'Académie de Créteil.
2004-2006	Journal télévisé sur le collège et le quartier. Par exemple reportage sur les Tours Aillaud.	IDD	Travail sur l'urbanisme du quartier. Visites du quartier et enquête auprès des habitants.	Projet interclasses avec les professeurs de technologie et de lettres	Diffusion auprès de toutes les classes du collège.
2006-2007	« Mémoires d'immigrés », réalisation d'un recueil de témoignages.	Classe à PAC	Travail sur la sociologie de l'immigration. Recueil de témoignages par les élèves.	Projet intercollège (deux collèges de Nanterre) associant des professeurs d'histoire-géographie, de lettres et la CPE.	Réalisation d'un recueil de témoignages.
2009-2011	Enquête sur les travaux du lycée.	HIDA	Travail sur l'architecture scolaire. Sorties sur le terrain. Rencontres avec les différents acteurs du projet.	En faisant appel à la médiation culturelle du CAUE (Conseil d'Architecture, d'Urbanisme et d'Environnement du 92).	Publication d'une édition spéciale pour le journal du lycée.

Ainsi, lorsqu'en 2011 l'étude de cas sur « les territoires du quotidien » a été mise au programme, je ne pouvais qu'y être très sensible, le point commun de tous les projets que j'avais menés jusque-là ayant justement été l'espace proche des élèves, qu'il s'agisse de leur établissement ou du quartier dans lequel était situé l'établissement, et ce indifféremment en histoire, pour travailler sur la mémoire du quartier (ou de l'établissement), en géographie, pour étudier les dynamiques à l'œuvre dans le quartier, ou, à la croisée de l'histoire des arts et de la géographie, sur l'architecture de l'établissement et l'urbanisme du quartier.

J'étais également particulièrement sensible à la demande institutionnelle d'une pédagogie différente, plus en prise avec le monde social et le monde matériel, car j'étais investie dans nombre des dispositifs qu'elle avait mis en place, comme en témoigne l'emploi

du temps et la répartition de services que j'avais cette année-là **(**figure 39).

Sa lecture, relativement malaisée pour un non initié du fait des multiples sigles, permet d'observer que sur un service total de 17h25, je ne réalisais alors que 7 h seulement de cours en histoire-géographie. Le reste se répartissait entre l'ECJS, l'enseignement d'exploration (lit – soc qui signifie « littérature et société » et qui est l'un des enseignements d'exploration possible), l'accompagnement personnalisé, les TPE (travaux personnels encadrés), et l'option facultative histoire des arts.

Une intervention que j'ai faite à Blois au moment du Festival de l'Histoire le 20 octobre 2011 informe par ailleurs sur la manière dont ces nouveaux dispositifs bouleversaient la perception que j'avais de mon identité professionnelle, et la difficulté que j'avais alors à me positionner par rapport à ces nouvelles missions. L'intitulé de mon intervention est en effet « *Qui suis-je ?* »[104] , et son introduction consiste à présenter une journée fictive, de la manière suivante :

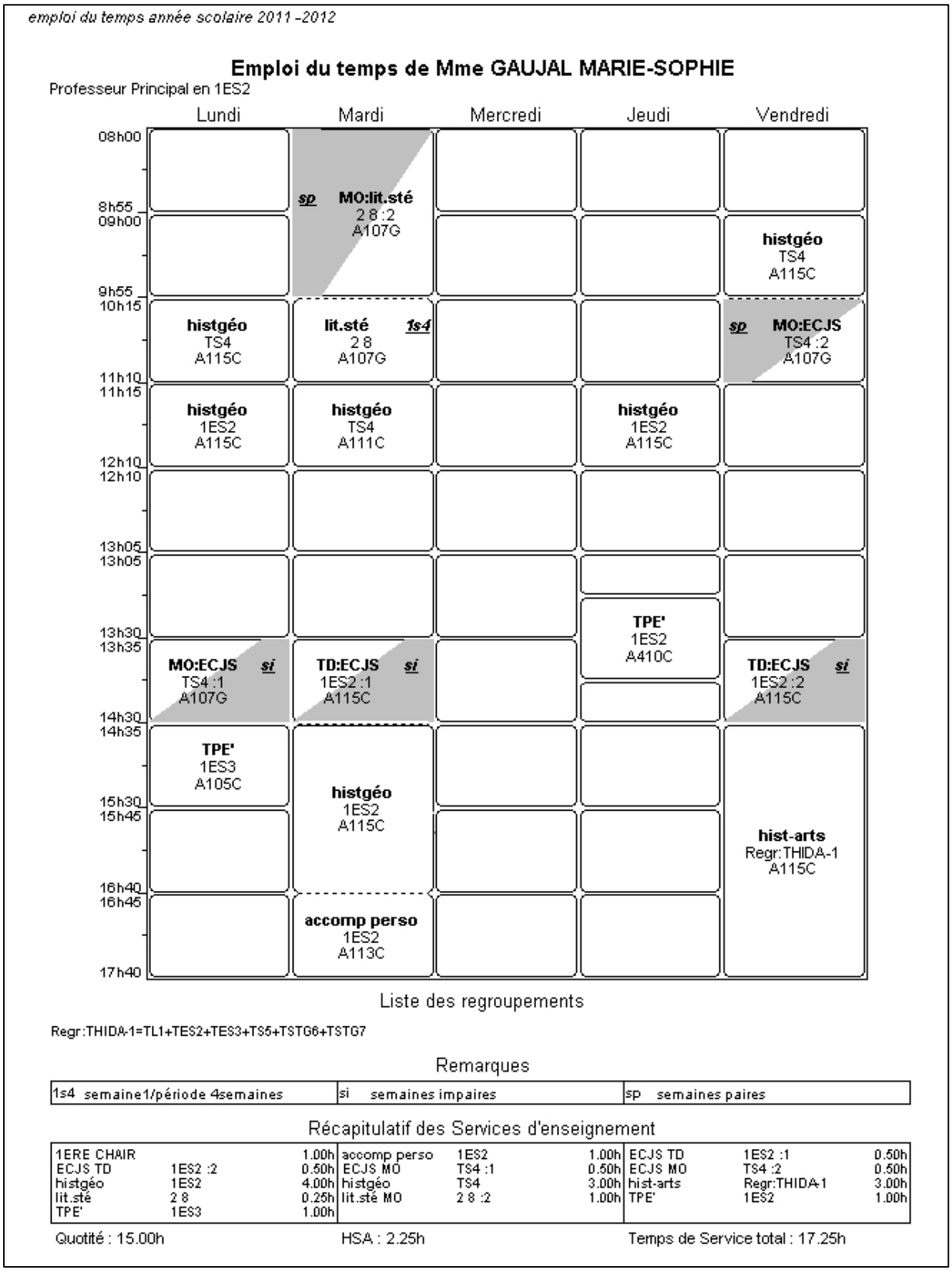
Petite devinette : à l'aide d'un extrait de mon emploi du temps (qui ne peut se lire s'il n'est pas accompagné d'un lexique), devinez quelle matière j'enseigne …

9h-10h EE en demi-groupe
10h-11h deuxième demi-groupe d'EE
11h-12h cours d'histoire géographie en Première
13h30-14h30 ECJS en demi-groupe
14h30-15h30 TPE
15h30-16h30 AP
18h … je rentre chez moi … une bonne journée dans l'ensemble, mais avec une question : « qui suis-je » ? Demain, une autre journée … l'occasion de vous parler de l'HIDA, peut-être …
<u>Lexique :</u>
AP = Accompagnement Personnalisé, mis en place en 2010
ECJS= Education Civique Juridique et Sociale, mis en place en 2002
EE = Enseignement d'Exploration, mis en place en 2010
TPE = Travaux Pratiques Encadrés, mis en place en 2001
HIDA = HIstoire des Arts, mis en place en lycée en 2010

[104] Dans le cadre d'une intervention du collectif *Aggiornamento*.

C’est dans ce contexte que nous avons conçu notre projet de concours-photo.

FIGURE 39 MON EMPLOI DU TEMPS EN 2011-2012



emploi du temps année scolaire 2011 -2012

Emploi du temps de Mme GAUJAL MARIE-SOPHIE

Professeur Principal en 1ES2

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
08h00 – 8h55		***sp*** **MO:lit.sté** 2 8 :2 A107G			
09h00 – 9h55					**histgéo** TS4 A115C
10h15 – 11h10	**histgéo** TS4 A115C	**lit.sté** ***1s4*** 2 8 A107G			***sp*** **MO:ECJS** TS4 :2 A107G
11h15 – 12h10	**histgéo** 1ES2 A115C	**histgéo** TS4 A111C		**histgéo** 1ES2 A115C	
12h10 – 13h05					
13h05 – 13h30				**TPE'** 1ES2 A410C	
13h35 – 14h30	**MO:ECJS** ***si*** TS4 :1 A107G	**TD:ECJS** ***si*** 1ES2 :1 A115C			**TD:ECJS** ***si*** 1ES2 :2 A115C
14h35 – 15h30	**TPE'** 1ES3 A105C	**histgéo** 1ES2 A115C			**hist-arts** Regr:THIDA-1 A115C
15h45 – 16h40					
16h45 – 17h40		**accomp perso** 1ES2 A113C			

Liste des regroupements

Regr:THIDA-1=TL1+TES2+TES3+TS5+TSTG6+TSTG7

Remarques

1s4 semaine1/période 4semaines	si semaines impaires	sp semaines paires

Récapitulatif des Services d'enseignement

1ERE CHAIR		1.00h	accomp perso	1ES2	1.00h	ECJS TD	1ES2 :1	0.50h
ECJS TD	1ES2 :2	0.50h	ECJS MO	TS4 :1	0.50h	ECJS MO	TS4 :2	0.50h
histgéo	1ES2	4.00h	histgéo	TS4	3.00h	hist-arts	Regr:THIDA-1	3.00h
lit.sté	2 8	0.25h	lit.sté MO	2 8 :2	1.00h	TPE'	1ES2	1.00h
TPE'	1ES3	1.00h						

Quotité : 15.00h HSA : 2.25h Temps de Service total : 17.25h

***

Le troisième chapitre m'a permis d'apporter un élément supplémentaire au raisonnement : face à une classe ordinaire en manque de connexions, qu'il s'agisse de la classe en général ou de la classe de géographie en particulier, l'institution scolaire a créé depuis la fin des années 1970 des dispositifs permettant d'établir des connexions de la classe sur le monde, et pas seulement de nature interdisciplinaire, formant ainsi des « méga-connexions ». Pour autant, la forme scolaire n'est pas remise en cause. Ces injonctions contradictoires, les unes à innover, les autres à maintenir l'existant, peuvent s'interpréter comme une volonté paradoxale de l'institution scolaire de se transformer en douceur, comptant sur le relais sur le terrain de quelques enseignants innovants. C'est sans doute le rôle que j'ai joué, en 2011, lorsque j'ai introduit un concours de photographie dans nos classes. Lui aussi « méga-connecteur », comme je l'ai montré dans le premier chapitre, il pouvait permettre, à l'instar des dispositifs mis en place par l'institution scolaire, et dans l'objectif de mettre en œuvre le nouveau chapitre sur les territoires du quotidien, de connecter la classe avec le monde. Une telle affirmation reste cependant à démontrer : si tant est que cela était dans nos intentions, cela a-t-il fonctionné ? Notre concours de photographie a-t-il effectivement joué un rôle de méga-connecteur ? C'est l'objet du chapitre 4 de tenter d'y répondre.

CHAPITRE 4. LE CONCOURS-PHOTO DANS LA CLASSE ORDINAIRE DE GÉOGRAPHIE : QUELLES CONNEXIONS ?

Les chapitres précédents m'ont permis de tracer le portrait de la classe ordinaire de géographie, en manque de connexions (chapitre 2), et le contexte dans lequel un concours de photographie, défini comme un méga-connecteur (chapitre 1) y a été introduit en 2011 : un contexte dans lequel l'institution scolaire, tentait, par différents moyens, de favoriser davantage de connexions de la classe avec le monde (chapitre 3). A la rentrée 2011, il s'agissait donc pour les enseignants de lycée d'intégrer dans leur pratique les Enseignements d'Exploration, l'Accompagnement Personnalisé, et en Première un nouveau programme, introduisant en géographie la notion des territoires de proximité et du quotidien, trois ans après celle de « mon espace proche » dans les programmes de Sixième.

C'est à présent dans la classe que je propose d'entrer, pour tenter de restituer la manière dont s'y est opéré le transfert d'un concours de photographie, à l'automne 2011, du moment où a émergé l'idée jusqu'à la fin de l'opération, en passant par sa mise en œuvre, la la mienne, enseignante de la classe et organisatrice du concours mais aussi celle des élèves, aussi bien des lauréats à notre concours que des autres participants. Il s'agira, pour chacune de ces étapes, d'interroger la validité de notre hypothèse : le concours-photo, transféré dans la classe de géographie, a-t-il joué le rôle de méga-connecteur qu'il remplit dans le champ social ? A-t-il permis la mise en relation de la classe avec le monde, tant social, que matériel ?

Une telle restitution n'est cependant pas sans poser un problème de méthode. Elle suppose en effet de prendre en compte les différents acteurs de la classe, et le jeu des acteurs entre eux : nous, les enseignantes, et organisatrices du concours mais aussi les élèves, participants et de distinguer les différentes stratégies adoptées. Elle suppose également de prendre en compte différentes temporalités, celle de l'élaboration de l'exercice par les enseignantes, et ses ajustements, celle de la mise en œuvre de l'exercice par les élèves, celle de leur réception par les enseignantes, et celle de leur analyse en classe. Elle suppose enfin de disposer d'un corpus permettant cette analyse. J'ai à cet effet réuni différentes données :

nous concernant, j'ai utilisé les différents échanges de mails que nous avons eus au moment de l'organisation du concours, ainsi que le parcours photographique[105] que nous avons réalisé et qui a initié le concours-photo, j'y reviendrai. Concernant les élèves, j'ai repris d'une part les productions rendues par les participants au moment du concours, rendant possible une analyse du contenu mais aussi du contexte dans laquelle a été prise la photographie : un logiciel de gestion d'images comme *Picasa*[106] permet en effet de connaître le jour et l'heure de la prise de vue et donne des informations techniques comme le recours ou non à un flash, au zoom etc. D'autre part, j'ai pu réunir dix-huit mois plus tard[107] les parcours photographiques de quatre élèves, dont celui de Maxime et Sarra, lauréats de notre concours ainsi qu'un entretien avec Maxime[108], au cours duquel il a commenté son parcours photographique.

C'est donc successivement à trois catégories d'acteurs que je donnerai la parole ici pour mieux comprendre de quelle manière une pratique sociale telle qu'un concours-photo a été transférée à deux classes de géographie : à nous, les enseignantes organisatrices du concours, à Maxime et Sarra, lauréats de notre concours et élèves de la classe d'Ariane J., et aux autres participants.

[105] La participation au concours-photo supposait en effet, pour chaque élève, une sortie sur le terrain, dont le parcours a varié selon les élèves, et qu'il est possible de reconstituer à l'aide de la série de photographies qu'ils ont prises, et que j'ai pu me procurer pour certains élèves. Par « parcours photographique » j'entends donc l'ensemble des photographies réalisées à l'occasion du concours-photo par chaque élève, à distinguer du «parcours iconographique », utilisée par Jean-François Thémines (Thémines & Le Guern, 2012) pour désigner à la fois ce que j'appelle un « parcours photographique » et le récit écrit qu'ils en font.

[106] *Picasa* est un logiciel de gestion des images développé par *google* qui se décline également sur le *web* en une application de visualisation et d'organisation des photographies.

[107] C'est-à-dire dans le cadre de mon travail de thèse entamé à l'automne 2012

[108] Entretien enregistré de 23 minutes, recueilli dans une salle de classe du lycée, au moment de la pause déjeuner, le 28 février 2013, rentranscrit et présenté en annexe (annexe II1 entretien élève Maxime), ainsi que les photographies prises lors du parcours (annexe II3 parcours A Maxime Sarra).

I. Côté enseignantes, l'élaboration d'un concours-photo

Commençons par la manière dont le concours-photo a été imaginé d'abord, puis mis en œuvre.

A. LE POINT DE DEPART, UNE SORTIE DE TERRAIN

Tout a commencé par une sortie sur le terrain, que nous avons faite, Ariane J. et moi, l'après-midi du 27 septembre 2011, afin de préparer notre cours sur l'aménagement des anciens terrains Renault, dans le cadre du nouveau chapitre au programme sur les territoires de proximité. C'était en effet un territoire que nous ne connaissions pas, et qu'il nous avait semblé nécessaire d'arpenter, avant de le présenter à nos élèves. Nous voilà donc parties, un mardi après-midi, profitant d'un moment de libre, pour découvrir les anciens terrains Renault, situés à dix minutes à pied de notre lycée[109] et que nous avions choisi comme « territoire de proximité ». Il faut dire qu'ils sont particulièrement emblématiques de la notion d'aménagement. Dédiés à l'industrie automobile tout au long du XXème siècle, ils ont connu à partir de 1970 une série d'aménagements successifs : le terrain bordant le Pont de Sèvres a ainsi été cédé en 1970 à la mairie pour un euro symbolique, donnant lieu à la construction de la Cité du Pont de Sèvres ; à la fin des années 1980, la fermeture des usines Renault font du quartier du Trapèze, sur la rive droite de la Seine, et de l'Ile Seguin des friches industrielles. L'enjeu des politiques d'aménagement, réalisées conjointement par différentes collectivités territoriales (mairie, région, Etat, Union Européenne) est alors de réussir la reconversion de cette énorme réserve d'espace (74 hectares) aux portes de Paris. Cela aboutit dans les années 2000 à un projet de réhabilitation de la Cité du Pont de Sèvres et à la construction d'un écoquartier, à moitié achevé en 2011. L'avenir de l'Ile Seguin était quant à lui encore incertain, bien que le projet proposé par Jean Nouvel d'y installer « une éco-cité culturelle », associant une Cité musicale, un pôle dédié aux arts contemporains et un cirque ait été adopté en 2010. En attendant, l'île était temporairement aménagée, avec un parc, un cirque éphémère, un restaurant et le projet de la construction d'un pavillon retraçant son histoire industrielle.

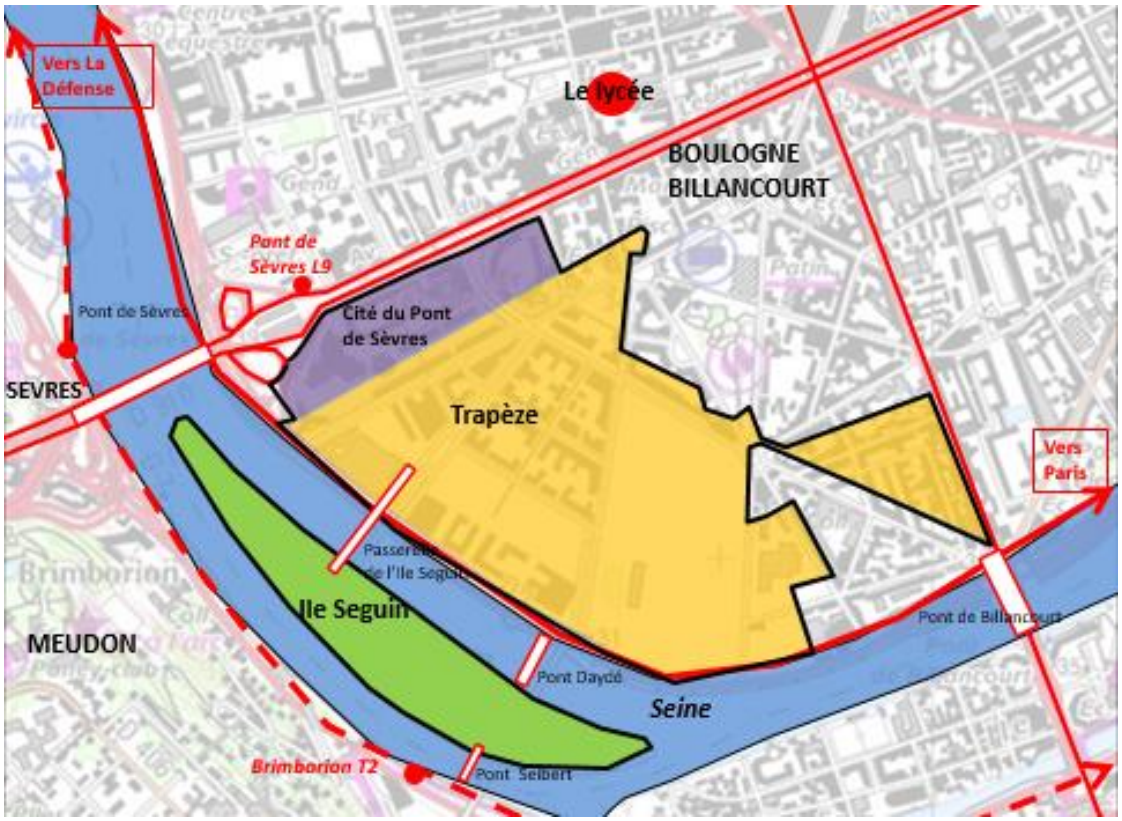
[109] Situé à Boulogne-Billancourt

C'est à partir de ces éléments généraux que nous avons construit notre cours, Ariane et moi, aboutissant à un croquis de synthèse (figure 40) proposé aux élèves en guise de trace écrite.

C'est donc pour aller voir sur place ces anciens terrains Renault, que nous avons, pour reprendre l'expression que nous avons employée à l'époque, « fait une sortie de terrain »[110]. Elle s'est doublée d'un parcours photographique, puisque nous avons profité de cette sortie pour prendre des photographies, dix en tout, afin d'illustrer notre cours, partagées par mail le soir-même avec le reste de notre équipe. Ce faisant, notre démarche n'est pas très différente de la géographie savante ni même de la géographie scolaire dont Didier Mendibil a montré le lien étroit avec la photographie (1997). Par cette sortie sur le terrain, nous pallions un manque, celui de photographies pouvant servir soit d'illustrations soit de supports à une étude de paysage pour notre cours. Nos photographies elles-mêmes étaient très proches de l'iconographie figurative présente dans les manuels de géographie et de leur mise en image du monde. Leur analyse témoigne de ce souci documentaire, que ce soit par la manière dont elles sont cadrées ou par leur contenu : nous n'avons en effet porté aucune attention particulière à l'esthétique, nous contentant de photographier les éléments du paysage qui nous semblaient le mieux illustrer les notions que nous comptions utiliser en cours (Figure 41). Ainsi les photographies 5 et 9 représentent l'Ile Seguin, et ses friches industrielles, tandis que la photographie 3 annonce les aménagements en cours. La photographie 2 présente un monument emblématique du quartier du Trapèze, la tour Jean Nouvel, abritant le siège social des laboratoires Roche et illustrant la reconversion réussie d'un terrain longtemps consacré à l'usine automobile. Les photographies 6 à 8 montrent un autre aspect de cette reconversion, l'aménagement d'un écoquartier. La photographie 10 conclut notre itinéraire, avec la représentation de la cité du Pont de Sèvres, et de son urbanisme de dalle, typique des années 1970.

[110] Comme en témoigne un mail d'Ariane J. envoyé le soir même à l'ensemble des professeurs de l'équipe d'histoire-géographie : « *voilà le résultat photographique de notre "**sortie terrain**" du jour avec Sophie, soit dans le quartier du Trapèze, sur l'Ile Séguin, et dans le quartier du Pont de Sèvres. Le tout pour l'étude de cas introductive du programme de Première. Si les photos vous intéressent, elles sont libres de droit* ».

FIGURE 40 LE CROQUIS SUR LES TERRITOIRES DE PROXIMITÉ PROPOSÉ AUX ÉLÈVES EN GUISE DE TRACE ÉCRITE



A. Un territoire longtemps dédié à l'industrie

Le quartier du Trapèze / île Seguin / pont de Sèvres : un site industriel occupé par les usines Renault de 1898 à 1992, puis abandonné, devenant une friche industrielle de 70 ha
(*arrêt de l'activ indus le 31 mars 1992 ; 1ère cession de terrains au début des années 1970 = quartier du Pont de Sèvres aménagé par l'OPAC, dalle et tours) → opération de la ZAC = 74 ha dont le Trapèze = 37,5 ha)*

B. Un territoire convoité aux portes de Paris

BOULOGNE BILLANCOURT — Une réserve d'espace de 70 ha pour la commune de Boulogne Billancourt (soit 10% de sa superficie)

PARIS — ... Aux portes de Paris et du centre d'affaire de la Défense, dans une agglomération saturée

... dans un site privilégié, le long d'un axe fluvial majeur : la Seine, dans un site de plaine, en face des coteaux de Meudon

... et rapidement accessible par le tramway, le métro et les voies sur berge

C. Un territoire aménagé en trois temps, autour de trois quartiers

La cité du Pont de Sèvres, aménagée dès les années 1970 : des logements sociaux construits selon la conception du zonage et de l'urbanisme de dalle, aujourd'hui en **réhabilitation** (une couture pour éviter la coupure urbaine)

Le Trapèze, l'aménagement en cours d'un écoquartier (partie occidentale achevée, partie orientale fin du chantier prévue en 2017)

L'Ile Seguin , le projet d'un pôle culturel aux portes de Paris, qui fait encore débat aujourd'hui

FIGURE 41 PHOTOGRAPHIES PRISES LORS DE NOTRE SORTIE SUR LE TERRAIN, LE 27 SEPTEMBRE 2011*

*Photographies prises lors de ce parcours sont également présentées en annexe II 2.

Etape 1 13h53

Etape 2 13h56

Etape 3 14h00

Etape 4 14h03

Etape 5 14h09

Etape 6 14h20

Etape 7 14h24

Etape 8 14h25

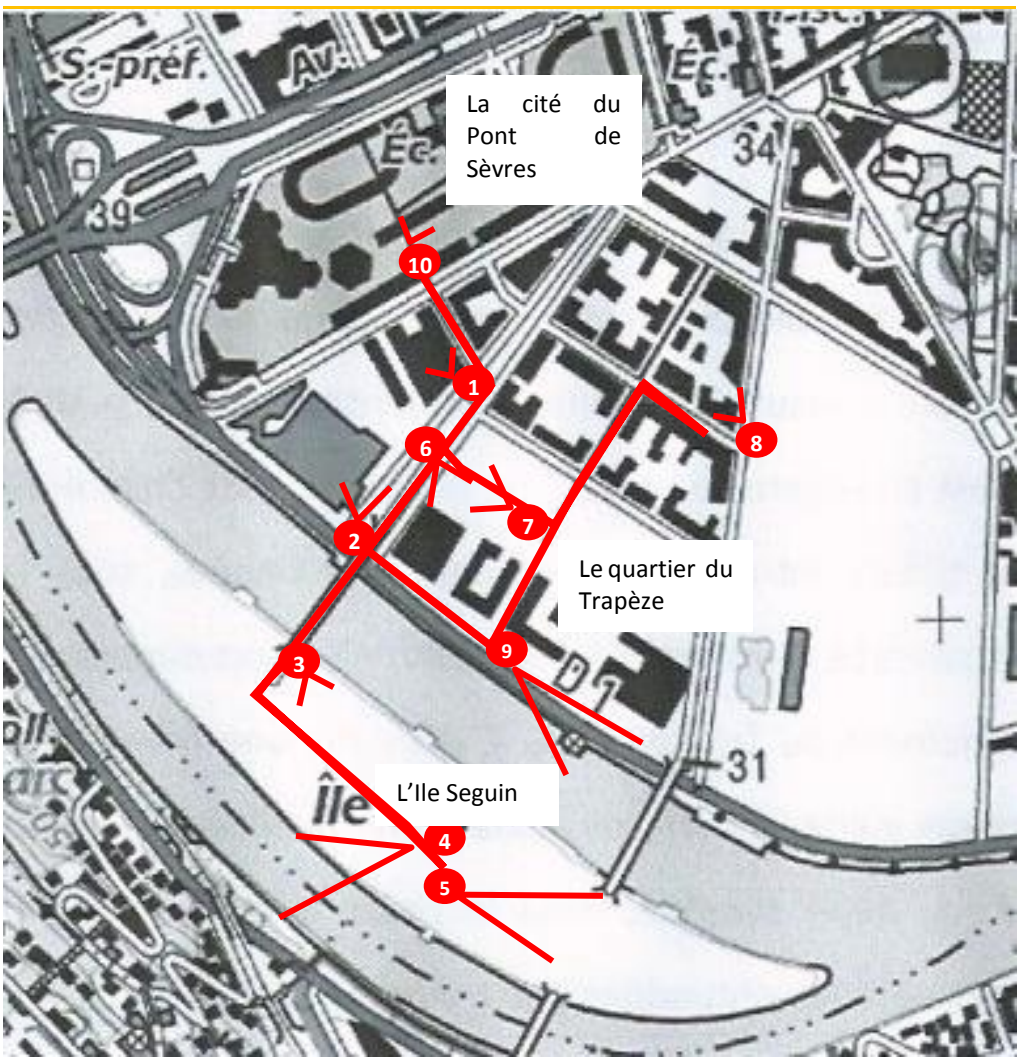
Etape 9 14h45

Etape 10 14h54

Le parcours que nous avons effectué, et que j'ai pu restituer à l'aide de l'analyse de ces photographies, témoigne lui aussi de notre désir de nous familiariser avec les lieux, et d'en arpenter les différents quartiers : pendant 1h00, sur une distance totale de 2.6km, nous

sommes ainsi allées du quartier du Trapèze (photos 1 et 2), à l'Ile Seguin d'abord (photos 3 à 5) puis dans quartier du Trapèze (photos 6 à 9) avant de retourner au lycée en passant par la cité du Pont de Sèvres (photo 10) (voir Figure 42) : autant de quartiers que nous souhaitions différencier, et dont nous faisions la typologie dans la troisième partie de notre croquis.

FIGURE 42 NOTRE ITINÉRAIRE DANS LES ANCIENS TERRAINS RENAULT, LE 27 SEPTEMBRE 2011



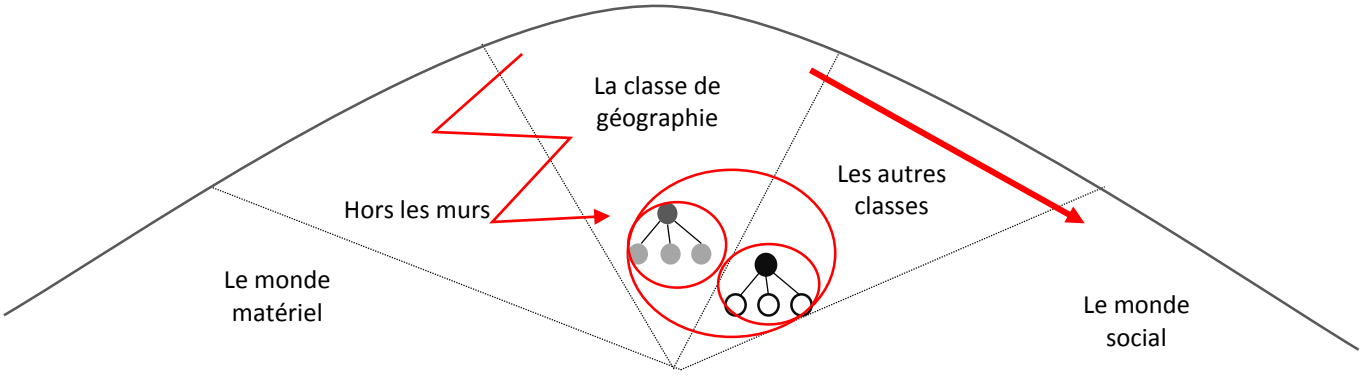
C'est de cette sortie sur le terrain matérialisée par un parcours photographique qu'est née une idée, que j'ai soumis à Ariane J. le soir-même :

> *« En rentrant de notre balade (très agréable !) j'ai eu une idée, dis-moi ce que tu en penses : si on organisait un concours-photo ??? On demande à nos élèves de prendre une photo de la "friche industrielle" : ça peut être un reste de l'usine Renault, un réemploi (le siège social), des herbes folles, le pont ... et d'accompagner leur photo d'un petit texte présentant l'intérêt géographique de*

> *leur photo et son intérêt esthétique ; ou plus simplement une légende ... le gagnant voit sa photo imprimée en grand format, affichée au CDI ou dans le hall et publiée dans le journal du lycée !!! On peut même ensuite l'envoyer au journal de Boulogne Billancourt ... Ils [les élèves] nous envoient la photo par mail ... on forme un jury : soit nous + les délégués de chaque classe soit un vote par tous les élèves autour d'une présélection faite par nous ...Qu'en penses-tu ??? »* (Mail de Sophie Gaujal (SG) du 27 septembre 2011).

C'est donc « *en rentrant de notre balade* » que le concours-photo est imaginé. Il n'est au départ qu'un prétexte pour initier auprès des élèves une démarche semblable à la nôtre : se rendre sur le terrain et y retrouver, à l'échelle 1/1, des notions et des espaces évoqués en cours, confrontant leur géographie spontanée à la géographie raisonnée, et matérialiser cette sortie par une photographie, comme nous l'avions fait. Autrement dit qu'ils fassent « l'épreuve du terrain » et qu'ils nous en ramènent une preuve. Dans le corps du mail cependant, cet objectif reste implicite, tandis que l'accent est mis d'emblée sur la mécanique du concours-photo, avec ses différentes étapes, la consigne à donner aux élèves, la constitution d'un jury, la remise des prix, la promotion des lauréats dans et hors du lycée. Il s'agit donc pour nous, dès l'origine, que non seulement que les élèves se rendent sur le terrain et y réalisent une photographie « preuve de l'épreuve du terrain » assortie d'une note explicative mais aussi que cette photographie soit porteuse de nouvelles représentations sur ce territoire, et que ces nouvelles représentations puissent être partagées, largement, dans la classe mais aussi hors les murs de la classe. On retrouve là, adaptés aux objectifs d'apprentissage propres à la géographie scolaire, les propriétés relationnelles du concours-photo que nous avions mis en évidence dans le chapitre un : d'emblée, notre concours-photo avait vocation à servir de méga-connecteur, avec un intérêt marqué pour la connexion en direction du monde social (figure 43).

FIGURE 43 INTERPRÉTATION DES OBJECTIFS DU CONCOURS-PHOTO 2011 À PARTIR DU MODÈLE DE LA CLASSE ORDINAIRE



Favoriser le va-et-vient sur le terrain pour aller prendre la photographie *(« On demande aux élèves de prendre une photo de la friche industrielle »*)

Favoriser de nouvelles relations à l'intérieur de la classe et entre les classes (« *on forme un jury, soit nous + les délégués soit tous les élèves à partir d'une présélection réalisée par nous* »)

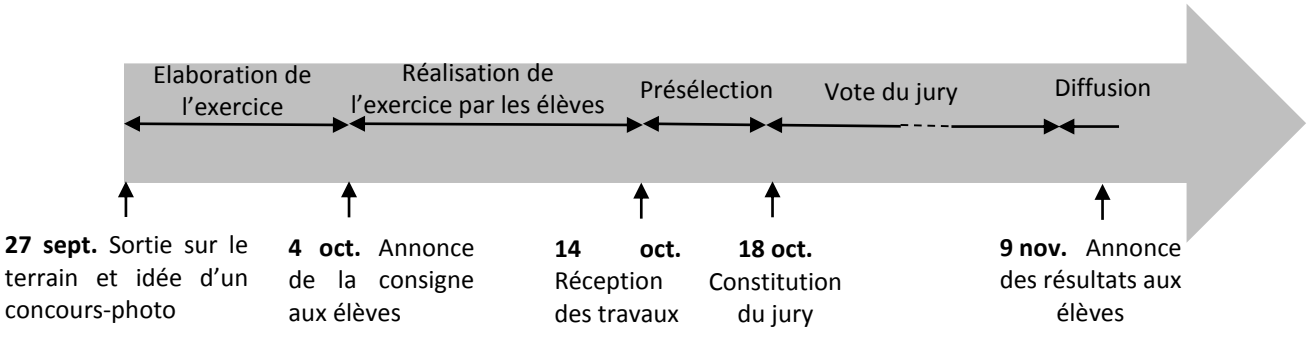
Diffuser les productions des élèves (un intérêt marqué dans le mail : « *le gagnant voit sa photo imprimée en grand format, affichée au CDI ou dans le hall et publiée dans le journal du lycée !!! On peut même ensuite l'envoyer au journal de Boulogne Billancourt ... »)*

Favoriser une ouverture de la classe en direction du monde social et matériel

B. LA MISE EN ŒUVRE

Aussitôt proposé, aussitôt accepté[111]. Nous étions lancées dans l'organisation d'un concours de photographie. L'analyse des mails que nous avons échangés au cours de cette période de mise en œuvre de notre concours-photo permet d'en retracer les différentes étapes. Je les ai reconstituées sur la frise ci-dessous (figure 44). On peut en distinguer cinq.

FIGURE 44 LES 5 PHASES DE NOTRE CONCOURS-PHOTO.



[111] Ma proposition est acceptée par Ariane J. dans la soirée.

La première, la phase d'élaboration de l'exercice, nous conduit à harmoniser nos consignes, pour que les élèves puissent réaliser un travail commun :

> *SG, 04 octobre 2011, 19h45 : « Voici les consignes que j'ai donné pour le concours*[112] *; dis-moi si ça te convient, ou si tu penses que c'est trop vague / trop directif etc. »*
> *AJ, 4 octobre 2011, 22h09 : « En tous cas c'est beaucoup moins vague que ce que j'ai donné comme consigne aux miens. […] Je leur ai dit de choisir, parmi les photos qu'ils me rendront par ailleurs l'une d'entre elle, sur laquelle ils ont fait un effort esthétique. D'une pierre 2 coups. Et je leur ai fait un petit rappel sur le cadrage etc. En revanche je leur ai demandé un petit commentaire, 5 lignes pour chaque aspect (géographique et esthétique), car ils ne seront pas notés dessus. Je me demande du coup, pour que l'on puisse être un jury impartial, si je ne leur donnerais pas des orientations plus précises, comme tu l'as fait pour les tiens. Ça mettrait les 2 classes sur les mêmes bases de réflexion. Je leur en retoucherai un mot jeudi. »*

Il y a cependant des variations : ainsi Ariane J. autorise un travail par groupe, alors que j'impose un travail individuel. Nous proposons aussi au reste de l'équipe des professeurs d'histoire-géographie d'y participer, sans réponse. Une semaine plus tard[113], nous présentons à nos élèves la consigne : se rendre sur les anciens terrains Renault afin d'y prendre une photographie, à accompagner d'une note d'intention, sur le thème de l'aménagement.

Les 10 jours qui suivent, du 4 au 14 octobre, sont le temps laissé aux élèves pour réaliser leur production. Pour ma classe, c'est également l'occasion d'une sortie sur le terrain, le 11 octobre, au cours de laquelle, accompagnée par une responsable de la société d'aménagement du Trapèze[114], nous découvrons d'abord la maquette du projet, puis le Trapèze et enfin l'Ile Seguin.

Du 14 octobre au 18 octobre, nous réceptionnons leurs travaux et nous nous réunissons pour présélectionner les productions. C'est le moment des découvertes et des surprises, comme ce mail d'Ariane J. qui a réception du travail d'un élève écrit : « *J'ai la photo gagnante* ☺ »[115] (mail du 14 octobre 2011). Tous ne sont pas de même qualité cependant ce qui nous conduit à écrire :

---

[112] Renvoi vers le blog de classe *histargeo* http://blog.crdp-versailles.fr/histargeo/index.php/post/04/10/2011/Concours-de-photo-1%C3%A8re-ES-/-l-am%C3%A8nagement-des-anciens-terrains-Renault[112] »
[113] J'ai pu reconstituer ce calendrier en me référant à nos échanges de mails.
[114] La SAEM (société d'Aménagement et d'Economie Mixte).
[115] Mail du 14 octobre 2011.

> AJ, 14 octobre *: « J'ai reçu la plupart des photos pour le concours de mes groupes de 1ere ES. C'est pas mal ! Cette idée de concours était très bienvenue ».*
>
> Et ma réponse, SG, 14 octobre *: « Pour les photos moi aussi je suis contente. Les photos sont de qualité inégale mais c'est un très bon exercice, ils apprennent à regarder ».*
>
> Et toujours le 14 octobre, AJ *: « Ce qui m'ennuie davantage est la qualité des commentaires, très inégaux en longueur et en qualité même si tous ont fait l'effort de le rédiger. Je pense que je le prendrai en compte dans une petite note sur 5 (additionnée à d'autres petits travaux qu'ils ont fait) mais peut-être pour le jury vaut-il mieux laisser la photo parler d'elle même... Enfin, on réfléchira aux modalités. La semaine prochaine ? ».*

Finalement nous nous décidons pour six productions, sur la cinquantaine de travaux rendus. C'est également à ce moment-là que nous proposons aux élèves de voir les différents travaux effectués, et de se prononcer sur leur préféré.

A partir du 18 octobre, nous nous adressons à notre jury, composé de 12 personnes (les membres de notre équipe d'Histoire Géographie, le proviseur et la proviseure adjointe, les documentalistes, les CPE, le secrétaire d'intendance), pour leur proposer de voter par mail pour leur production préférée, que je mets en ligne sur un blog que j'avais créé deux ans plus tôt, *histargeo*. Les réponses s'échelonnent jusqu'au 3 novembre, fin des vacances de la Toussaint. Plusieurs échanges de mails témoignent à nouveau du plaisir que nous avons eu à ces échanges, comme ce mail de ma part le 19 octobre : « *J'ai hâte de connaître le résultat !* » ; et celui d'Ariane, le même jour : *« Qu'est-ce que je trouve ça excitant de recevoir les votes des membres du jury ! Décidément, j'adore ce projet.* »

Cette période se conclut le 9 novembre par l'annonce des résultats aux élèves. Ariane J. s'est chargée d'acheter la récompense : un paquet de bonbon et un magazine géographique.

Le 9 novembre commence une dernière phase : la diffusion des deux photos lauréates, et la communication autour de notre projet auprès d'une communauté plus large : nous nous adressons, en vain, au journal local. Nous préparons un article pour le journal du lycée. Nous organisons une exposition au CDI. Enfin, nous obtenons la publication d'un article sur le site histoire des arts de l'Académie de Versailles[116].

[116] http://www.hda.ac-versailles.fr/spip.php?article110

Au-delà du détail de ces étapes, on observe que nous avons adopté, pour l'organisation de notre concours de photographie, une organisation similaire à un concours classique, dont nous avons repris les principales étapes, et jusqu'à la durée de 30 jours recommandée par la société *Kontest* (voir chapitre 1), que le nôtre excède à peine, entre le moment où nous avons annoncé la consigne, le 4 octobre et l'annonce des résultats, le 9 novembre.

Voici donc un aperçu de la manière dont le concours-photo a été transféré dans nos classes, depuis sa conception jusqu'à sa mise en œuvre. On y note de manière continue, tout au long de l'organisation du concours, un sentiment de plaisir : plaisir à concevoir ensemble un exercice, plaisir à découvrir les productions des élèves, plaisir à partager cette découverte avec les membres du jury. Notre concours de photographie allait ainsi bien au-delà d'un simple exercice, destiné à permettre aux élèves d'articuler géographie spontanée et géographie raisonnée : incidemment, il nous permettait, à Ariane J. et moi, de communiquer ensemble autrement, ainsi qu'avec nos collègues sollicités pour être membres du jury. Au-delà, il devait permettre aux élèves d'échanger les uns avec les autres, ainsi qu'avec nous, et au-delà avec la communauté éducative. C'était en tout cas notre intention. C'est du côté des élèves, participants à notre concours, qu'il faut à présent nous tourner pour en vérifier plus finement l'efficacité.

II. Côté élèves : la mise en œuvre du concours-photo par Maxime et Sarra, lauréats du concours

Tournons-nous d'abord vers Maxime et Sarra, élèves de la classe d'Ariane J. et lauréats de notre concours. Pour restituer la manière dont ils ont mis en œuvre le concours, je dispose de leur production, mais aussi de leur parcours photographique que Maxime m'a remis dix-huit mois plus tard, parcours qu'il a commenté lors d'un entretien enregistré. Je propose de restituer ici leur parcours d'abord, celui de leur production ensuite, avant de mettre en perspective l'ensemble de ce parcours avec la question de la relationnalité, pour interroger la manière dont le concours de photographie a favorisé – ou non – des relations inédites entre différents registres de savoirs.

A. LA REALISATION D'UNE PRODUCTION PHOTOGRAPHIQUE PAR MAXIME ET SARRA

1. La sortie sur le terrain et la réalisation de 63 vues de l'Île Seguin

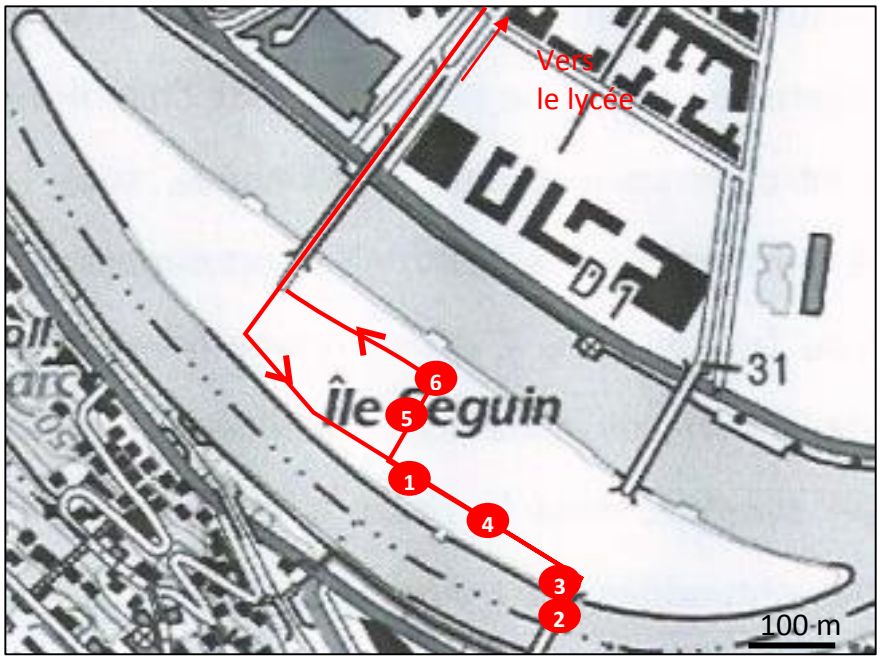
Comme tous les autres participants, Maxime a découvert la consigne le 4 octobre 2011. Dans sa classe les élèves avaient la possibilité de se mettre par petits groupes de deux ou trois. Maxime choisit donc de travailler avec une de ses camarades, Sarra. Quelques jours plus tard, le lundi 10 octobre 2011, tous les deux profitent d'une longue pause-déjeuner pour se rendre sur le terrain. Il est 13h10, les cours reprennent à 14h30. La sortie n'est cependant pas improvisée : ils ont prévu en effet qu'un camarade d'une autre classe, Hugues, les accompagne. Ils partent également avec du matériel : un appareil photo[117] mais aussi une boîte à outil, une casquette, un bleu de travail, une bouteille de vin vide… Une mise en scène se prépare.

> *« Le fait est qu'elle [Mme J.] m'a parlé de ça [le concours-photo] moi tout de suite dans ma tête j'ai vu quelqu'un en bleu de travail enfin un travailleur des années 50 et je me suis dit oui il y a trop moyen de faire quelque chose surtout que je voyais la façade qui reste encore sur l'île Seguin » (A018). […] « On est parti tous les trois avec une caisse à outil » (A024)[118].*

[117] Un appareil photo numérique Panasonic DMC-FZ45 prêté par Hugues.
[118] Extrait de la retranscription de l'entretien que j'ai eu avec Maxime, le 28 février 2013, voir annexe II3 parcours A Maxime Sarra

Ils parviennent sur les lieux à 13 h 22[119] et passent quarante-quatre minutes sur l'île, parcourant en tout, depuis le lycée, 3.8 km (et 1.1 km pour le seul parcours photographique) (figure 45).

FIGURE 45 CARTE DU PARCOURS DE MAXIME, SARRA ET HUGUES, LE 10 OCTOBRE 2011*



Le trajet de Maxime et Sarra depuis le lycée

1 Les différentes étapes du parcours photographique numérotées dans l'ordre chronologique

**Réalisée à partir d'un extrait de la carte IGN au 1/25000° de Paris, mars 2010*

Au cours de ces 44 minutes, ils prennent 63 photographies, à différents endroits marqués sur la figure ci-dessus par des points numérotés et dont le tableau ci-dessous récapitule le nombre de photos prises à chaque étape, et leur thématique :

TABLEAU 16 ETAPES DU PARCOURS DE MAXIME, SARRA ET HUGUES, LE 10 OCTOBRE 2011

Etape et heure	Nombre de photos prises	Lieu de la prise de vue
Etape 1, 13h22	1 photo	Sur la route
Etape 2, 13h27 – 13h40	23 photos	Sur le pont
Etape 3, 13h41 -13h47	17 photos	Dans l'usine
Etape 4, 13h48-13h53	10 photos	Sur le retour
Etape 5, 13h53-14h00	14 photos	Dans le parc
Etape 6, 14h06	1 photo	Dans l'aire de jeux

[119] Informations apportées grâce au système de gestion des photos numériques du logiciel *Picasa*, qui permet de connaître la date et l'heure de la prise de vue ainsi que le type d'appareil photo utilisé, ainsi que des informations plus techniques (longueur de pose, focale, temps de pause etc.).

Soixante-trois photographies sur lesquelles on les voit alternativement jouer, dans l'herbe, sur une aire de jeu, se mettre en scène (« *c'est un espèce de making off, on se prenait en train de marcher et tout ça* » A012), explorer aussi, se rendant à l'extrémité de l'île, et n'hésitant pas à aller dans l'usine en friche, sollicitant pour cela la permission d'un ouvrier présent sur les lieux :

> *« On y est allé, y avait des barrières mais donc il y a un ouvrier qui est venu on lui a demandé si on pouvait descendre 5 mn pour faire des photos. Il a dit : « oui dépêchez-vous parce que c'est un peu dangereux ». (A038)*

FIGURE 46 PHOTOGRAPHIES DU PARCOURS DE MAXIME, SARRA ET HUGUES, LE 10 OCTOBRE 2011

Etape 1, 13h22, sur la route, /1*

Etape 2, 13h30, sur le pont, /23

Etape 3, 13h43, dans l'usine, /17

Etape 4, 13h53, sur le retour, /10

Etape 5, 14h00, dans le parc, /14

Etape 6, 14h06, dans l'aire de jeu, 1/1

**Ne sont présentées ici qu'une sélection des 63 photographies prises au cours de la sortie. /1 désigne le nombre de photographies total prises lors de l'étape. L'intégralité des photographies est présentée en annexe II 3 parcours Maxime Sarra*

Soixante-trois photographies aussi pour expérimenter le point de vue et la mise en scène idéale, ici pastichant des ouvriers en train de prendre leur déjeuner (Figure 47a.), là de travailler (Figure 47b.), et s'essayant même à des références artistiques :

> Maxime *: « … ouais j'adore celle-là … [Figure 47c.] parce qu'en plus elle me fait penser… tu sais cette photo où t'as les ouvriers en train de travailler… tu sais… »*
> Moi *: « … Qui sont tous assis en train de manger ? »*

Maxime *: « Ouais… ben en fait au départ avec mes amis on voulait le refaire ça aussi mais bon… on n'a pas eu le temps de le faire quoi… »*

Ou à des effets de profondeur de plan (Figure 47d.)

« En fait on faisait des photos à cet endroit-là qui était que d'la verdure … et en fait j'ai vu un petit bouton de fleur et j'ai fait « ah ben tiens ça pourrait être sympa avec euh … avec plusieurs plans en fait c'est ça qui m'intéressait vraiment, premier plan avec les années 50, la végétation alors qu'avant c'était une usine c'est ça qui est aussi contrastant et puis ensuite on voit … voilà des trucs immenses créés par l'homme qui n'étaient pas là … [montre la cité du Pont de Sèvres] alors qu'en fait … non j'crois que la cité du Pont de Sèvres elle était pas encore là dans les années 50 » (A083).

FIGURE 47 TEST DE DIFFÉRENTES MISES EN SCÈNE

a.

b.

c.

d.

2. La réalisation de la production finale, à la maison …

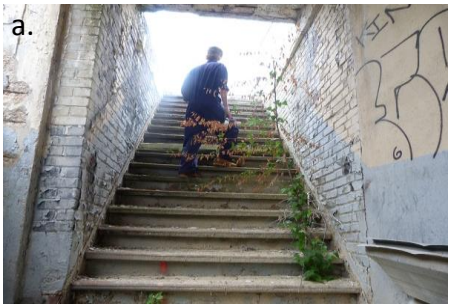
De retour chez eux, ils trient les photos, ils les sélectionnent, hésitant entre quatre (Figure 48) :

Maxime [à propos de la photo Figure 48 a.] *: mais moi il y en a une que j'adore … je vais vous la montrer … mais bon après on voit pas vraiment que c'est l'île Seguin en fait … Ah voilà c'est celle-ci [Figure 48a.]. Celle-là je l'aime vraiment bien parce qu'en fait on était dans les locaux … les anciens locaux de l'usine Renault sur l'île Seguin … et euh … […] C'est au niveau du pont bleu au fond*

sur l'autre rive … et là ce que je trouve intéressant en fait c'est que … ben là il est dans l'usine et là il monte pour sortir et donc en fait avec le contraste du soleil et ben il s'efface un peu et je trouvais ça intéressant aussi. »

FIGURE 48 DE RETOUR À LA MAISON, UNE PRÉ-SÉLECTION DE 4 PHOTOS

a.



b.

c.

d.

Finalement le choix est fait. La photo est alors retouchée pour faire ressortir différentes époques : désormais l'ouvrier, telle une présence fantomatique, est en noir et blanc.

« Parce que celle-là en fait je l'avais choisie... pas forcément pour le côté artistique même si elle était jolie… mais c'était plus pour ce qu'elle renfermait...; parce qu'il y en a qui était plus jolies mais… enfin bon je vais vous montrer » (A008).

« Oui en fait j'ai été sur retouche picasa et ouais peut-être photoshop je sais plus… mais je crois que c'était picasa et donc j'ai juste entouré et après j'ai mis un effet noir et blanc et ben là pareil [montre une photo], il y a eu un effet noir et blanc en bas et après en haut j'ai gardé en couleur pour bien montrer un contraste entre le passé et le futur, enfin… et le présent » (A034).

FIGURE 49 LA PHOTOGRAPHIE SÉLECTIONNÉE PAR MAXIME ET SARRA, AVANT ET APRÈS LA RETOUCHE

La légende accompagnant la photographie :

> *« Notre photographie a été prise sur L'Île Seguin au milieu du "Jardin de l'Île Seguin" et est prise par vue d'ensemble séparée en deux plans : un premier, l'Île Seguin et un travailleur des usines Renault des années 1960 et un second, le Trapèze et le quartier du Pont de Sèvres. Nous avons trouvé judicieux de faire apparaître un contraste entre le travailleur des années 1960 qui est retouché par un effet de noir et blanc qui exprime une idée du passé et le nouveau paysage "Ile Seguin, Trapèze, Quartier du Pont de Sèvres" qui exprime une modernité. L'histoire que raconte cette photographie est qu'un travailleur des années 1960 se retrouve en plein milieu de l'île Seguin où il n'y a plus d'usines ni d'employé et se sent donc perdu et insatisfait. »*

L'ensemble, photographie et légende, est envoyé à son destinataire, leur professeur d'histoire-géographie, Ariane J., qui les reçoit le 14 octobre, et m'écrit alors, le jour-même : « *J'ai la photo gagnante ☺* »[120].

Il faut dire que la photo est belle, et la légende aussi : mettant en scène un ouvrier venu des années 50 qui contemple médusé le paysage métamorphosé de ce qui était autrefois son outil de travail, la photographie surprend et attire le regard. Elle permet au spectateur de se projeter dans une double temporalité, celle d'hier, du temps où Renault était en pleine activité, celle d'aujourd'hui, un territoire en pleine reconversion tourné vers l'avenir. L'alternance de noir et blanc et de couleur sur la photo vient appuyer cette juxtaposition de temporalités. Quelques brins d'herbe au premier plan facilitent l'entrée du spectateur dans l'image. La légende, quant à elle, éclaire sur les intentions des auteurs, et la manière dont la photo est construite.

[120] Mail du 14 octobre 2011.

B. … UNE PRODUCTION QUI ATTEINT LA PREMIERE PLACE, EX AEQUO

Les étapes suivantes du parcours sont connues (Voir I.B). La production de Maxime et Sarra y suit un parcours d'exception : présentée à chacune des deux classes quelques jours plus tard, comme toutes les autres productions, elle fait partie des six productions qui sont présélectionnées par nos soins et soumises au jury (figure 50)[121].

FIGURE 50 LES SIX PHOTOS PRÉSÉLECTIONNÉES POUR LE CONCOURS-PHOTO

Photo 1

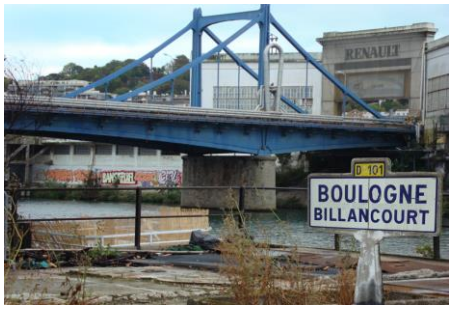


Photo 2

Photo 3

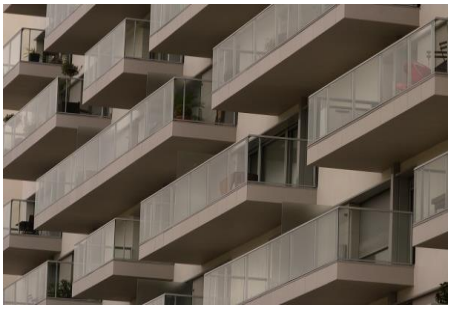


Photo 4

Photo 5

Photo 6

Elle est ensuite de celle qui obtient, ex aequo avec une autre, avec quatre voix chacune, les faveurs du jury. Les commentaires sont élogieux :

> *« Ma préférence va à la 4 [voir Figure 50] avec la personne de dos en premier plan qui voit la même chose que nous. Elle me parait très riche. »*
>
> *« Photo 4 : un humain, seul, devant un irrémédiable désert de fer et de verre ; ciel gris bien sûr... »*
>
> *« Je choisis la photo 4 car on y trouve à mes yeux de l'émotion et de la subtilité. Subtile par l'infinie des interprétations qu'elle offre à notre regard. N'assiste-t-on pas ici à la célébration de l'architecture, capable d'arracher l'homme à sa condition naturelle ? En effet, celui-ci est représentée prisonnier d'une végétation sauvage, comme un symbole de l'être originel. La voie du progrès se trouve alors toute tracée : de l'état primitif où se trouve l'homme jusqu' à*

[121] Seuls les photographies et leur titre sont présentés ici.

l'architecture, les bâtiments situés à l'horizon. On peut tracer d'ailleurs une ligne partant de la tête de l'homme et qui monte jusqu'au toit de l'immeuble de droite. Néanmoins, cette interprétation est peut-être tirée par les cheveux (à l'observer de près, c'est ce que semble me souffler l'homme sur la photo !) : cette photographie peut au contraire s'envisager comme un formidable avertissement adressé à l'architecture. Témoin de son temps, la photographie offre une place à la mémoire, ici la mémoire ouvrière. L'architecture semble au contraire évoluer dans une attitude nombriliste, où l'humain est complètement mis de côté, délaissé, dépassé. »

En tant que photo lauréate, elle occupe ensuite une place de choix parmi les photographies exposées au CDI (figure 51). Elle est enfin publiée dans le journal du lycée et sur le site académique d'histoire des arts[122].

FIGURE 51 LES SIX PHOTOGRAPHIES SÉLECTIONNÉES EXPOSÉES AU CDI EN DÉCEMBRE 2011

C. UN PARCOURS COMPLEXE

Le parcours réalisé par Maxime et Sarra, puis par leur production est particulièrement complexe, et pour ces deux élèves, au niveau scolaire moyen, le pari semble réussi et nos objectifs bien remplis. Le concours-photo a permis en effet une sortie sur le terrain, entre exploration, parcours photographique et promenade entre copains, dans le cadre d'un exercice de géographie, formalisée par une production que Didier Mendibil qualifierait d'« *icono-graphique* » (1997, 2008), c'est-à-dire articulant texte et image. Son parcours en

[122] http://www.hda.ac-versailles.fr/spip.php?article110

témoigne, et un échange que nous avons eu à bâton rompu avec Maxime à la fin de notre entretien le confirme :

> *« Ben moi ce qui m'avait intéressé c'est qu'on fait rarement des travaux pratiques … et là on pouvait vraiment montrer quelque chose, c'était pas que de la théorie, pas que… enfin tout le monde s'est investi et puis ça fait découvrir parce que le quartier du Trapèze il est mal connu même si j'habite à côté j'y allais pas souvent… et je pense que ça permet aux gens de découvrir… »* (A99-A105).

L'exercice se traduit également par une véritable collaboration aboutissant à une production collective, qui rendait particulièrement pertinente la proposition faite par Ariane J. à ses élèves de travailler en groupe. On pourrait en douter, si on se fie au récit que j'ai fait jusqu'à présent, et qui donne le premier rôle à Maxime, et semble faire de Hugues un assistant et de Sarra une figurante. Cela peut s'expliquer par un biais, qui est que j'ai toujours eu Maxime comme interlocuteur. Pour sa part, il a toujours pris soin de rappeler que la production réalisée était le résultat d'un travail d'équipe. Cela s'explique également par la nature même de ce travail d'équipe, qui se caractérise par sa dimension collaborative, c'est-à-dire sans division des tâches entre les membres de l'équipe[123]. C'est bien ainsi que Maxime rend compte de leur travail à tous trois, lorsque je l'ai interrogé sur la manière dont ils s'étaient répartis les tâches :

> *« Ben Sarra elle prenait des décisions… dans celles que je vous ai montrées … ben moi c'était plus la mise en scène… et ensuite ben on prenait des photos chacun comme on voulai … là j'saurai pas qui a pris la photo… » (A055) et plus loin « c'était vraiment un travail de groupe quand même. Genre Hugues qui nous a apporté des idées puisqu'il a ramené des outils on s'est dit tient on pourrait faire ça… Je lui avais parlé du projet il avait dit que ça le dérangerait pas de le faire, qu'il pourrait trouver justement tous les accessoires… » (A057). « Mais en fait dès que je réfléchissais à ce qui me paraissait intéressant ou à ce que je pourrai tourner en ma faveur avec des personnages j'me disais « oh ben ça ça serait bien » ; Sarra parfois aussi elle disait « ouais on pourrait prendre de ce côté-là ou de l'autre… » »* (A065).

Il est notable à ce propos qu'Hugues, pourtant pas concerné par l'exercice puisqu'il ne faisait pas partie de la classe, se soit également prêté au jeu. La collaboration s'étend jusqu'à

[123] A la différence d'un travail coopératif, qui fait interagir plusieurs personnes entre elles qui se partagent les tâches

une collaboration avec le professeur lui-même :

> *« Enfin même je crois que c'était Mme J. qui m'avait aidé à trouver le titre… pour ma photo au final on avait trouvé « l'homme face à l'immensité de sa création » et je trouvais ça vraiment… enfin je trouvais ça vraiment bien donc… »* (A067).

A cette collaboration qui débouche sur la production d'une représentation originale sur l'aménagement des anciens terrains Renault, s'ajoutent des échanges : la production de Maxime et Sarra (et Hugues) circule en effet, réceptionnée d'abord par l'enseignant, mais comme l'aurait été n'importe quel autre devoir, puis par les deux classes, invitées à prendre connaissance de l'ensemble des travaux réalisés par les élèves, puis par d'autres membres de la communauté éducative du lycée, par l'intermédiaire d'un blog, sur lequel la production est publiée, enfin par un public plus large, grâce à la publication sur un site académique.

Ainsi, pour Maxime, Sarra et Hugues, l'exercice semble avoir été profitable, et les objectifs que nous avons assignés au concours-photo remplis. Tous les élèves ne réalisent cependant pas un parcours aussi riche. Il faut dire que Maxime est amateur de photographies et des connexions qu'elle permet, ce qui explique sans doute qu'il se soit pris au jeu :

> Moi : *Tu t'y connais un peu en photographie ? (A048)*
>
> Maxime *: Euh non… c'est vraiment amateur… mais à l'époque j'avais un iphone de bonne qualité donc je prenais souvent des photos j'a … je suis sur une application qui s'appelle instagram c'est un réseau où on partage les photos artistiques (A049).*

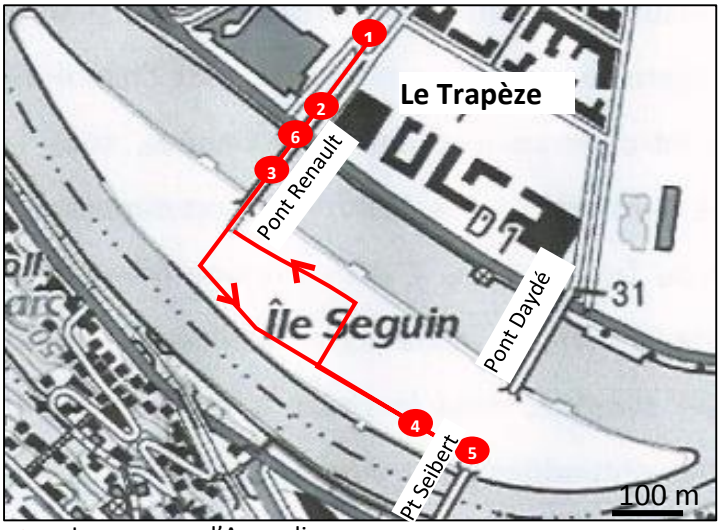
III. Côté élèves : la mise en œuvre du concours par les autres participants

Dans le cadre de ce concours-photo, le cas de Maxime est atypique, ne serait-ce que parce qu'il en a été le lauréat (ex aequo), ce qui par définition le distingue des autres. Si on le compare avec d'autres élèves, la différence apparait nettement.

A. LE CAS D'AMANDINE

Prenons le cas d'Amandine par exemple dont j'ai pu me procurer le parcours photographique[124]. En tout, Amandine prend vingt photographies, soit beaucoup moins que les 63 photographies prises par Maxime, Hugues et Sarra. Le périmètre qu'elle explore est un peu plus vaste que le leur puisqu'elle part du quartier du Trapèze, soit un parcours d'1.4 km (contre 1.1 km pour Maxime, Hugues et Sarra), sans compter la distance parcourue pour se rendre sur les lieux (Figure 52) Contrairement à eux également, elle choisit de partir seule un samedi après-midi, le 8 octobre 2011, en dehors du temps scolaire et trois jours avant la sortie prévue avec la classe. Le parcours photographique en lui-même commence à 15h23 et se termine à 16h15, soit une durée de 52 minutes.

FIGURE 52 LE PARCOURS D'AMANDINE, LE 10 OCTOBRE 2011



Le parcours d'Amandine

1 Les différentes étapes du parcours photographiques numérotées dans l'ordre chronologique

[124] Parcours photographique remis l'année suivante, à ma demande.

Son parcours se différencie aussi par la manière dont il est mené ; dans le parcours de Maxime, Sarra et Hugues on décèle en effet un fil conducteur, une intention : leurs étapes sont motivées par les besoins de la mise en scène qu'ils ont imaginée. Avant même de partir, Maxime, Sarra et Hugues ont une idée de ce qu'ils veulent faire et emportent le matériel en conséquence. A l'inverse, l'analyse des photographies prises par Amandine lors de son parcours montrent qu'elle a davantage tâtonné (voir figure 53). Elle semble avoir cherché dans le paysage des manifestations de ce qu'elle avait appris en cours. Une première étape dans le Trapèze lui permet de photographier d'un côté le parc et les immeubles d'habitation du futur écoquartier (fig.53, C1) de l'autre son monument emblématique, la tour Jean Nouvel, siège des laboratoires Roche (fig.53, C3), puis un peu plus loin au début du Pont Renault le bâtiment construit par Claude Vasconi, dont le logo Renault et les sheds rappellent le passé du quartier, tandis que la mention « Eco²Center, mobilité durable pour tous » renvoie aux enjeux du futur écoquartier et au développement durable (fig.53, C4-C5). Plus loin encore, depuis le pont Renault, des photographies du Pont Daydé, symbole de l'usine passé aujourd'hui interdit à la circulation (fig.53, C7-C9) et une photographie du restaurant, dont l'architecture s'affiche comme éphémère, mêlant containers et structure métallique qui évoque les échafaudages (fig.53, C10). Le parcours se poursuit sur l'île Seguin en direction du Pont Seibert, reprenant le même parcours que Maxime, Sarra et Hugues. A cette occasion, quatre nouvelles photographies sont prises des traces monumentales du passé industriel de l'île : la porte de l'usine à l'entrée du Pont Daydé, photographiée de loin en plan large (fig.53, C11) puis resserré (fig.53, C12) et le pont Seibert (fig.53, C13) que Maxime, Sarra et Hugues photographieront à leur tour abondamment deux jours plus tard. Sur le chemin du retour, à nouveau 5 photos du pont Daydé depuis le Pont Renault, zoomant progressivement sur la porte d'entrée (fig.53, C16-20).

Amandine semble ainsi découvrir au fur et à mesure ce qu'elle cherche, se focalisant progressivement sur le motif du pont, qu'elle prend 14 fois en photo (sur un total de 20 photographies) et plus précisément sur le pont Daydé et la porte d'entrée de Renault, qu'elle photographie 11 fois, depuis le Pont Renault d'abord, puis depuis le pont Seibert, puis à nouveau depuis le pont Renault, la dernière photographie étant celle qu'elle choisit finalement pour le concours-photo (fig.53, C20).

On observe donc une double approche dans ce parcours : d'une part Amandine est visiblement intriguée par le pont Daydé, qu'elle approche sous plusieurs angles ; d'autre part, elle y voit un motif qui pourrait correspondre à la consigne qu'elle a reçue, prendre une photographie sur le thème de « l'aménagement des anciens terrains Renault ». Bonne élève, elle entend l'appliquer scrupuleusement, et voit dans le Pont Daydé un témoignage de cet aménagement, triplement : à cause du pont en lui-même tout d'abord, par lequel les ouvriers se rendaient au travail ; de la porte d'entrée ensuite, sur lequel est inscrit le nom de la société Renault ; de l'usine en elle-même, dont on aperçoit les fondations, et recouverte de tags. Sa légende énumère cet ensemble de signes, et même annonce le futur, ce que la photographie ne montre pas encore (souligné dans le texte).

> *« Cette photo a été prise au bord des quais de Seine. Elle représente l'ancienne porte d'entrée des usines Renault sur l'île Seguin. On y voit les anciennes fondations des bâtiments Renault et, au-dessus, la reconversion du terrain en jardin.*
>
> *Cette photo nous montre clairement que les anciens terrains Renault sont en phase de reconversion. Les projets de rénovation sont vastes et changeant : la construction de tours ou l'aménagement de jardins sous serre, par exemple, sont prévus. Cette photo nous apprend que, bien que les terrains soient en reconstruction et que l'île Seguin accueille provisoirement des jardins, il a été décidé par les architectes et les acteurs lancés dans ce projet, de préserver une architecture industrielle. En effet, nous pouvons observer la présence de la porte d'entrée des usines Renault et les fondations des anciens bâtiments qui ont conservé la même place qu'après la fermeture de l'usine en 1992. »*

FIGURE 53 PHOTOGRAPHIES PRISES PAR AMANDINE LORS DE SON PARCOURS, LE 08/10/2011*

a. Etape 1, 15h23, dans le Trapèze

b. Etape 1, 15h28, dans le Trapèze

c. Etape 2, 15h30, au début du pont

d. Etape 3, 13h35, sur le pont Renault

e. Etape 3, sur le pont Renault, 15h38

f. Etape 4, à l'approche du Pt Seibert, 15h50

g. Etape 5, 15h53, devant le pont Seibert

h. Etape 5, 15h53, devant le pont Seibert

i.Etape 6, 16h15, retour sur le Pt Renault

*Sont indiqués ici la référence de la photographie (C1) le lieu de la prise (Pt Renault) et l'heure (15h23). Les photographies sont également disponibles en annexe II3, parcours C Amandine)

En fait, dans cette légende, tout se passe comme si Amandine ne se revendiquait pas tant comme auteur de la photographie, mais comme spectateur, se livrant à une classique étude de paysage, dont les élèves sont coutumiers en classe de géographie : le ton est neutre, à la description en trois lignes succèdent une analyse, riche en notions comme « reconversion », « aménagement », « architecture industrielle », et articulant différentes temporalités, passé, présent, futur, montrant que ce territoire est soumis à des dynamiques (« *des projets de rénovation vaste et changeants* »), mu par des acteurs (« *des architectes et des acteurs lancés dans ce projet* ») qui ont à cœur la préservation du patrimoine industriel.

B. LES AUTRES PARTICIPANTS

Si on compare à présent la participation d'Amandine avec celle des autres participants[125], on trouve de nombreuses convergences, même si, je ne dispose pas, comme pour Amandine de leur parcours photographique (mis à part pour deux autres élèves, Marie et Najmah). Néanmoins, leurs productions (photographie + légende) permettent à la fois une analyse de contenu, et, à l'aide du logiciel de gestion *Picasa* (voir note 119) l'analyse du contexte dans lequel les photographies ont été prises, et notamment le jour, l'heure et le matériel avec lequel les élèves ont pris leur photographie. C'est ainsi qu'on peut savoir que, comme Amandine, 5 élèves (sur 35) ont fait le choix de prendre leur photographie sur le temps du week-end, plus précisément le samedi, et 3 le même jour et au même moment qu'Amandine, ce qui permet de supposer qu'ils étaient ensemble ou qu'ils se sont rencontrés. 14 élèves ont choisi de prendre leur photo le jour de la sortie qui était organisée le 11 octobre 2011. C'est le cas de Najmah et Marie par exemple, qui ont pris respectivement 6 photographies chacune. 14 élèves sont retournés sur les anciens terrains Renault dans les jours qui ont suivi pour y prendre leur photo. Restent soit deux élèves, qui ont préféré un parcours virtuel, troquant à l'excursion une incursion sur *internet*, pour y chercher leur photographie à l'aide d'un moteur de recherche d'images… le même moteur de recherche qui les trahira quelques jours plus tard, à l'occasion d'une vérification par leurs professeurs.

En ce qui concerne l'analyse des photographies proprement dites, on observe un certain nombre de convergence, comme la récurrence de certains motifs, considérés par les élèves

[125] L'analyse se limite ici aux productions réalisées par les élèves de ma classe (35 élèves) ainsi que sur les productions des élèves présélectionnés dans la classe d'Ariane J. (soit 4 élèves dont Maxime et Sarra).

comme particulièrement significatifs : comme Amandine, 4 autres élèves font le choix de photographier le pont Daydé, en plus ou moins gros plan. La tour Jean Nouvel quant à elle obtient un vif succès, apparaissant dans 40% des photographies, et dans 15% en gros plan. Autre constante également, dans aucune photographie, à l'exception de deux, dont celle de Maxime et Sarra, n'apparait de présence humaine, les paysages semblant alors comme désincarnés.

Quant aux légendes, on y retrouve là encore des textes qui s'apparentent à des études de paysage. Adoptant un registre dénotatif, les élèves semblent oublier qu'ils sont les auteurs de la photographie, et la commentent la photographie plan par plan, dégageant des unités paysagères auxquelles ils attribuent, parfois artificiellement, un concept du cours, comme par exemple Mohammed qui voit dans la tour Jean Nouvel, qu'il a photographié en gros plan, un bâtiment écologique car « *au pied de ce bâtiment il y a de nombreux arbres ainsi qu'au deuxième niveau* ». Ou Ivann, qui fait de sa légende le contrepoint du cours, énumérant :

> *« .Mixite Social : Nous distinguons bien les batiments aises du trapeze au premier plan et la cite du pont de sevres en arriere plan .*
> *.Un Eco-Quartier : On peut voir le parc de billancourt au premier plan qui consomme tres peu d'eau.*
> *. Une Vitrine de Modernite : avec la tour Jean Novel ,architecte francais très celebre nous remarquons la modernite du quartier qui a ete reconstruit par de grands architectes comme Jean Novel ou Norman Foster .*
> *. Conservation de la memoire industrielle : le siege de renault est toujours a Boulogne sur leur ancien empire . On le vous au centre de l'image avec son toit caracteristiques des anciens batiments renault en forme de vague. »*[126]

Parfois aussi, on retrouve, au détour d'une phrase, un copier-coller d'une notice *wikipédia*, semblable à celui-ci, à propos de la tour Jean Nouvel :

> *« Conçue par l'architecte Jean Nouvel, cette tour sort de terre en bordure du cours de l'île Seguin. Elle propose une nouvelle vision de la tour de bureaux en associant qualité des espaces de travail, dialogue avec le site et recherche d'un vocabulaire architectural multiple. La construction de cette tour s'est achevé en 2011 et accueille déjà le Siège social du Laboratoire Roche, qui occupe 15 500 mètre carré sur 38 600 mètres carré de l'ensemble de la tour » (Najmah).*

Tous les élèves n'ont en effet pas le talent d'Amandine, bonne élève, pour rédiger.

[126] La mise en page et l'orthographe d'origine ont été conservés.

Néanmoins, cette production type, qu'on peut caractériser par la photographie d'un monument emblématique, sans recherche esthétique particulière, davantage tournée vers le signifiant que vers le signifié, accompagnée d'une légende rédigée sur le modèle d'une analyse de paysage, connait d'importantes variantes. Nombreux en effet sont les élèves qui ont rendu des mixtes, leur photographie, plus personnelle faisant un écart par rapport à une légende au ton très neutre ou le contraire. La production d'Amandine elle-même pourrait être qualifiée de mixte, la photographie n'étant pas dénue de recherche esthétique : parmi les 8 photographies qu'elle a prise du pont Daydé (Figure 54), Amandine a en effet choisi la plus nette, la mieux cadrée (Figure 54g).

FIGURE 54 LE PONT DAYDE, MOTIF RÉCURRENT DANS LES PHOTOGRAPHIES D'AMANDINE

a. Etape 3, 15h35

b. Etape 3, 15h35

c. Etape 3, 15h36

d. Etape 6, 16h09

e. Etape 6, 16h09

f. Etape 6, 16h10

g. Etape 6, 16h15

h. Etape 6, 16h15

D'autres, comme Marie, dont la photographie fera d'ailleurs partie de celles présélectionnées, choisissent le noir et blanc. La légende par contre est lapidaire, Marie juxtaposant deux oppositions, entre deux époques, l'ancien et le nouveau d'une part, entre deux fonctions, logement et siège social d'autre part, sans parvenir à trouver un fil conducteur (Figure 55).

FIGURE 55 LA PRODUCTION DE MARIE

Dans cette photo j'ai voulu montrer que dans le quartier du pont de Sèvres coexistent les nouvelles créations et les immeubles anciens. Alors que les immeubles ont une fonction de logement, la tour Horizons est le siège social des laboratoires Roche.

D'autres légendes encore, toutes aussi lapidaires, sont plus évocatrices, et nous plongent dans un passé révolu, en évoquant l'ancienne fonction du Pont Daydé, avant qu'il ne devienne une friche : le seul moyen qu'avaient les ouvriers pour se rendre à l'usine. Une évocation dont peine à rendre compte la photographie, floue et sombre et sur laquelle le pont n'apparait qu'à l'arrière-plan, et qui contraste avec celles prises par Amandine, le même jour et aux mêmes heures (15h40).

FIGURE 56 LA PRODUCTION DE SAM

Cette photo a été prise sur la nouvelle passerelle en allant sur l'Ile Seguin. Celle-ci représente le pont de Daydé construit en 1928 reliant la rive droite de la Seine à l'Ile Seguin. Qui se prolonge de l'autre côté avec le pont de Seibert. Avant la construction de la passerelle, ce pont était le seul moyen de transport pour les ouvriers de la rive droite vers l'usine Renault.

… là où le travail de Léna, sur le Pont Daydé lui aussi, est plus équilibré : son évocation d'un passé révolu (« *On aperçoit la porte des anciennes usines Renault par lesquels tous les ouvriers de l'usine Renault passaient chaque matin pour aller travailler »* (extrait de la légende

de Léna)) s'accompagne d'une photographie bien cadrée, avec dans le prolongement du panneau au premier plan indiquant la ville de Boulogne-Billancourt, le panneau Renault au second plan, comme pour signaler que malgré les aménagements actuels, l'un et l'autre resteront indissociables (figure 50 photo 1). Le jury ne s'y trompe pas, qui la choisit *ex aequo* avec celle de Maxime. « *Mon côté passéiste* » dira l'un d'eux en commentaire, « *c'est la nostalgie qui parle* » dira un autre, « *un temps suspendu entre passé et avenir qui laisse libre cours à l'imagination de ce que ce lieu était et de ce qu'il redeviendra »* commentera un dernier.

D'autres enfin, comme Rebecca, proposent une légende engagée, et non dépourvue d'un certain lyrisme, proposant une critique radicale de l'architecture qu'elle choisit de photographier en gros plan (figure 50 photo 3) :

> *« On voit sur ce cliché un nuage de balcons cubiques (parallépipède rectangle en réalité) qui s'emboitent les uns dans les autres comme dans un jeu de domino. Cet angle de vue est pour le moins effrayant en ce sens qu'il met en évidence la perte de l'individualisme face à l'uniformisation totale de l'habitat. De plus, la forme cubique des balcons renvoie à l'image de cages-à-poules dans lesquelles on entasserait en masse les humains »* (extrait de la légende de Rebecca).

Progressivement, on voit ainsi la production type, telle que nous l'avions esquissée plus haut, se nuancer, et une grille de lecture se dessiner, entre un parcours, qui serait, selon les élèves, simple, augmenté ou virtuel, une photographie dénotative ou faisant l'objet d'une recherche esthétique voire d'une mise en scène ; une légende enfin, dénotative elle aussi, ou évocatrice, faisant référence à une réalité sous-jacente, invisible, comme un passé révolu, ou encore engagée, dénonçant un projet de société inadapté, comme Rebecca.

***

C'est un tableau que nous avons dressé ici, celui d'une classe en prise avec un concours-photo. Pour nous, les organisatrices, il s'agissait de trouver un exercice incitant les élèves à aller sur le terrain. Du fait de la mécanique propre au concours-photo, nous avons été entrainées plus loin que notre objectif initial, nous conduisant à ouvrir les murs de la classe, entre nos deux classes mais aussi plus largement, sur le reste de l'établissement scolaire, et même au-delà.

Côté élèves, en me basant d'abord sur un cas, celui de Maxime, puis en le comparant à celui d'Amandine, enfin en élargissant la comparaison à l'ensemble des élèves de ma classe, il m'a été possible de présenter les différentes actions que ce concours a suscité, du parcours photographique à la sélection d'une photo et à l'écriture d'une légende, puis à une présentation collective du travail de chacun, à plusieurs échelles, nos deux classes, l'établissement scolaire, et même l'académie. L'analyse de ces productions, complétées par d'autres éléments contenus dans le corpus, entretien et parcours photographiques, a permis de définir différentes stratégies possibles, parmi lesquelles celle de Maxime et Sarra détone, et en même temps sert de locomotive au reste du groupe, leur indiquant la marche à suivre, la direction à prendre. Mais si cette réussite ne concernait que le travail de deux élèves, cela resterait anecdotique. Ce n'est pas tout à fait le cas : en effet, l'exposition de leur travail est le point de départ d'un travail de remédiation entre pairs : une première séance de projection, au cours de laquelle l'ensemble des productions est présenté aux élèves leur permet en effet de voir ce qu'ont fait leurs camarades, les ressemblances mais aussi les différences, de choisir leur production préférée, de confronter leur opinion à celle des autres et à celle des enseignants. A cette première remédiation, entre pairs, succèdent plusieurs autres : au moment de la présélection, au moment de l'annonce des résultats et des commentaires du jury, au moment de l'exposition des photos enfin : une série d'occasions pour eux de mieux comprendre ce qu'il était possible de faire. Surtout, si les parcours des autres élèves sont moins riches, il n'en demeure pas moins, pour tous (ou presque) que le concours-photo a atteint son objectif premier : inciter les élèves à sortir sur le terrain, leur permettre de connecter géographie spontanée et raisonnée, et initier, dans la classe et entre les classes, un nouveau rapport au savoir, basé moins sur la restitution de connaissances que sur l'élaboration d'un savoir, via la production d'une image, et de sa légende.

Le concours invite néanmoins à la modestie. C'est à cela que nous nous exercerons dans le chapitre 5 : si notre concours-photo a permis des connexions inédites, il reste négligeable dans le champ de la pratique, tant par son ampleur que par sa nature, que je qualifierai de bricolage : autrement dit une pratique bricolée, autrement dit ingénieuses, mais aussi approximatives. Surtout, ses chances de se diffuser dans le champ de la pratique étaient infimes.

CHAPITRE 5. LE CONCOURS-PHOTO, DU CHAMP DE LA PRATIQUE AU CHAMP DE LA RECHERCHE

J'ai proposé dans les chapitres précédents d'interpréter le concours de photographie que nous avions mis en place en 2011 avec Ariane J. comme une pratique innovante, faisant évènement, à l'échelle de nos deux classes et de nos parcours d'enseignantes. Pourtant, si on le regarde depuis le champ de l'enseignement de la géographie dans son ensemble, son importance semble bien moindre. Quoi d'exceptionnel en effet que ce concours-photo, destiné à une soixantaine d'élèves et portant sur quelques heures de cours tout au plus ?

C'est donc à un changement de focale qu'invite ce cinquième chapitre, pour considérer le concours-photo non plus sous l'angle de son émergence, mais sous l'angle de son devenir : quel était en 2011 l'avenir de notre concours-photo ? Quelles étaient ses chances de passer de notre pratique singulière à une pratique partagée par une communauté d'enseignants ?

Pour répondre à ces questionnements, je procèderai en deux temps. Le premier me conduira à caractériser notre concours-photo comme un bricolage, un de plus, ingénieux peut-être comme j'ai pu le montrer dans les chapitres précédents mais aussi sur mesure, de faible portée, difficilement transférable à un autre contexte que celui qui l'avait vu naître. C'est donc à la recherche d'un relais pour notre concours-photo que je consacrerai le deuxième temps, en me tournant tour à tour vers trois relais possibles : l'institution scolaire, les chercheurs en didactique, les enseignants eux-mêmes.

I. Le concours-photo, un bricolage au domaine d'application réduit

Si on considère tout d'abord la place que notre concours-photo occupe dans le champ de l'enseignement de la géographie, on s'aperçoit que cette place est négligeable, tant son champ d'application est restreint. Il a en effet été conçu sur mesure, avec les moyens du bord, dans l'improvisation, pour répondre à un besoin nouveau. En cela, il s'apparente à un

bricolage. Je préciserai tout d'abord le sens que je donne à cette terminologie, avant de montrer en quoi notre concours-photo y correspond.

A. QU'EST-CE QU'UN BRICOLAGE ?

Comment caractériser notre concours-photo dans le champ de l'enseignement ? Conçu de manière endogène, depuis le champ de la pratique, par des enseignantes, pour l'enseignement, on pourrait le qualifier d'innovation, mais ce serait alors une innovation d'un genre très particulier, de celles qui émergent au sein de l'organisation même, ce que certains appellent une *ad hoc innovation* (Djellal & Gallouj, 2000, p.14) car elle est parfaitement adaptée au problème qu'elle cherche à résoudre, sur mesure, *« à la fois une innovation dans et par les services* ».

Je préférerais quant à moi la terminologie de bricolage, terme souvent utilisé dans le champ de l'éducation quoique rarement défini. Que faut-il comprendre en effet par « bricolage » ? C'est Claude Lévi-Strauss qui lui donne, en 1962, dans la *Pensée Sauvage*, ses lettres de noblesse. Il le définit comme une des formes de la « *pensée sauvage* », une inventivité au quotidien, dans l'improvisation, qui n'hésite pas à détourner des outils existants pour les adapter au plus près de ses besoins. Le bricoleur est celui qui s'écarte du chemin :

> *"Dans son sens ancien, le verbe bricoler s'applique au jeu de balle et de billard, à la chasse et à l'équitation, mais toujours pour évoquer un mouvement incident : celui de la balle qui rebondit, du chien qui divague, du cheval qui s'écarte de la ligne droite pour éviter un obstacle. Et, de nos jours, le bricoleur reste celui qui œuvre de ses mains, en utilisant des moyens détournés par comparaison avec ceux de l'homme de l'art."* (Lévi-Strauss 1962)

Elle apparait ensuite dans le champ de l'éducation dans les années 1980. La première occurrence que j'ai relevée dans le champ de l'éducation[127] date de 1983 sous la plume de Philippe Perrenoud, qui y consacre un article, intitulé : « *la pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage* » (1983). Il y fait explicitement référence à Lévi-Strauss :

> *« Pour caractériser le mode de préparation [du cours], je le comparerai à un bricolage[128]. Mais attention : pas dans le sens vaguement péjoratif du dictionnaire. Lévi-Strauss a proposé, dans " La pensée sauvage ", une analyse de la pensée mythique comme " bricolage intellectuel ". Il a pour ce faire*

[127] A partir du moteur de recherche *google*, requête «bricolage enseignement » (recherche faite le 05/05/2015).
[128] En italique dans le texte

> *donné une image du bricolage qui me paraît fort bien convenir au travail de préparation du maître pratiquant ce que j'appellerai pour faire court une pédagogie active. »* (Perrenoud, 1983)

Outre-Atlantique, toujours en référence à Lévi-Strauss, elle est mobilisée par plusieurs auteurs américains (Lawler, 1985, in Perriault 1994 ; Chandler, 1995) puis par Joseph Rézeau en 2001 (didactique des langues) pour singulariser une forme d'apprentissage par les élèves, celle de la mobilisation de l'inférence abductive[129] pour résoudre les problèmes. On la retrouve aussi longuement discutée dans un article écrit par un chercheur danois, Lars Fuglsang et intitulé « *Bricolage and invisible innovation in public service innovation* » (2010). Dans ce dernier article, il s'agit moins du champ de l'éducation en particulier que du service public en général.

Ce n'est pourtant pas toujours avec l'acception qu'en a donné Lévi-Strauss qu'est employé le bricolage, mais plutôt dans son sens commun, comme "*une activité manuelle non professionnelle consistant en travaux de réparation, d'installation ou de fabrication effectuée dans la maison*" ou encore comme un "t*ravail peu sérieux, grossier ; rafistolage*" (Larousse). C'est dans ce sens par exemple qu'elle est mobilisée par Michel Develay, pour la comparer à d'autres champs d'activité :

> *« La situation pédagogique sera toujours une activité de bricolage, quelle que soit la rationalité pour l'aborder* » (Develay 1992).

A partir des années 2000, l'occurrence apparait dans le champ de la didactique de l'histoire-géographie. Ainsi, elle est utilisée en 2004 par François Audigier et Nicole Tutiaux Guillon, pour caractériser les situations proposées par les enseignants, qui relèvent selon eux « *d'un bricolage [qui] permet à la fois de motiver la classe, d'éviter l'ennui, et de faire passer des savoirs factuels* (2004). Elle est le sujet d'une table ronde lors des *Journées d'Etude Didactique* en 2007 : « *les mots en débat : bricolage, expérience, référence, théorie* »[130]. En 2008, dans leur article consacré à la didactique de l'histoire, Nicole Allieu-Mary et Nicole Lautier évoquent un « *bricolage des modèles explicatifs* » « *aussi bien dans l'écriture des manuels que par les enseignants observés* » (Lautier et Allieu-Mary 2008). Elle donne son titre à

[129] Une inférence désigne un mouvement de la pensée, allant des principes à leur application. On distingue les inférences inductives, déductives et abductives. Elle consiste, lorsqu'on observe un fait dont on connait une cause possible à émettre l'hypothèse que le fait est probablement dû à cette cause-ci. C'est une forme de raisonnement utilisée dans le processus de découverte par sérendipité.

[130] Discutant Gérard Hugonie (IUFM de Paris), participants : François Audigier (Université de Genève), Joan Pagès Blanch (université autonome de Barcelone), Nicole Allieu (INRP), Yannick Le Marec (IUFM des Pays de Loire)

une intervention de Nicole Allieu-Mary lors de la journée d'étude sur l'Europe du séminaire de didactique de l'histoire-géographie, le 21 mars 2012 : « *Quid des positionnements réels des enseignants entre vulgate scolaire et bricolage personnel ?*». Sur le site *Aggiornamento*[131], elle apparait à deux reprises, pour évoquer « *le bricolage hâtif des anciens thèmes ne tenant pas compte de l'expertise des enseignants* » (Aggiornamento, 2013) ou « *le bricolage propre à chaque jeune qui donne sens [aux savoirs] sans s'encombrer des codes disciplinaires* » (De Cock, 2014).

Ainsi, le terme de bricolage est progressivement entré dans le vocabulaire pour désigner une pratique enseignante, chargé selon les cas d'une valeur négative (l'approximation) ou positive (l'ingéniosité).

Pour ma part, c'est dans cette deuxième acception, en référence à Lévi-Strauss que je mobiliserai la terminologie, en retenant trois caractéristiques.

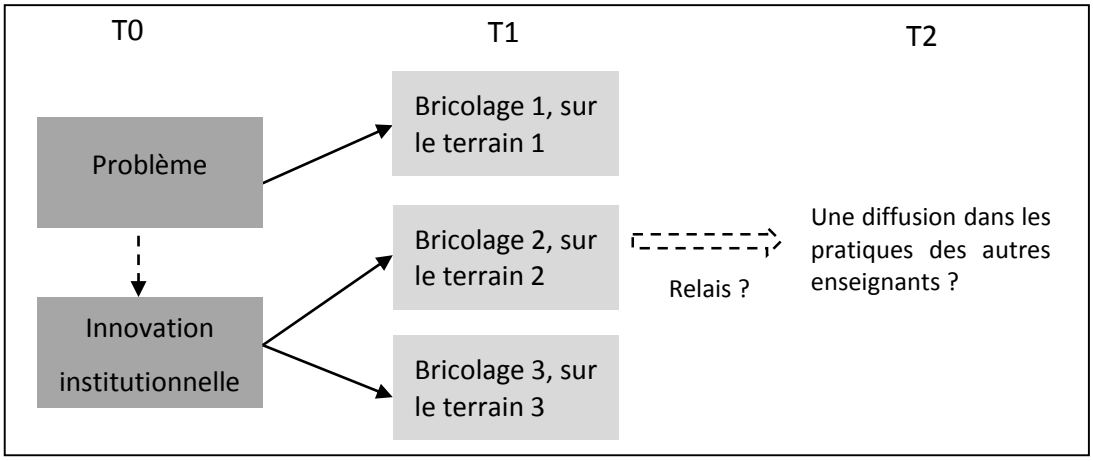
1. Le bricolage est une réponse, sur mesure, avec les moyens du bord, utilisant tous les moyens qui semblent opportuns pour résoudre un problème qui se présente au bricoleur sur le moment, et pour lequel il improvise une réponse sur son terrain[132], et en interaction avec lui. Son bricolage n'exclut pas une certaine approximation dans l'utilisation de l'outil, dont il fait un usage « faible » : ce qui compte pour le bricoleur, ce sont moins les moyens que le résultat. Il n'exploite donc pas l'ensemble des possibilités offertes par l'outil mais seulement celles dont il a besoin.
2. Par conséquent le bricolage est une pratique innovante et ingénieuse, qui signifie « *qui possède un esprit inventif, qui trouve aisément des solutions appropriées à une situation quelconque* » (Larousse). Ce type de raisonnement, qui se mobilise pendant l'action, peut également être associé une intelligence « rusée » (Vernant, 1974), ce que les grecs appelaient la *mètis*, celle par exemple qui a conduit Ulysse à construire un cheval de Troie, faisant "avec" les propriétés du contexte, en les utilisant comme des atouts, plutôt que de lutter contre. Pour Lawler (1985, in Perriault, 1994), ce type de raisonnement fait appel à l'inférence abductive (voir note 129).
3. Adapté au terrain dans lequel il émerge, conçu en interaction avec lui, pour

[131] *Aggiornamento* est un collectif créé en 2011 et qui a pour objectif de « *discuter aussi bien des questions de programmes, de pratiques, d'épistémologie des deux disciplines, en confrontant des travaux scientifiques, des analyses et des témoignages* ». http://aggiornamento.hypotheses.org/,

[132] Yann Calbérac a montré la polysémie de cette terminologie, entre langage commun et usages scientifiques pluriels (Calberac 2010). Je l'utiliserai pour ma part dans ce chapitre dans ces différentes acceptions, en prenant le soin de préciser laquelle : tantôt le lieu de la pratique (c'est le sens qui lui est donné ici), désignant alors un terrain domestique (le bricoleur du dimanche) ou un terrain professionnel, tantôt lieu d'exploration et d'investigation par les élèves (la sortie de terrain), tantôt étendue de terre (les terrains Renault)

répondre à un problème précis, le bricolage est de faible portée et reste le plus souvent cantonné à la situation qui l'a fait naître. En cela on ne peut parler d'innovation, qui nécessite non seulement de créer quelque chose de nouveau, mais aussi que cela soit diffusé dans les pratiques (Fuglsang, 2010, §10)[133]. Conçu de manière isolée, le bricolage n'est cependant pas unique. On peut supposer en effet qu'il existe des milliers de petits bricolages dans le champ de l'enseignement, tous de faible portée, chacun apportant, de manière ingénieuse, une réponse à un problème, ou à une réforme proposée par l'institution dans le cadre de l'innovation institutionnelle. La figure ci-dessous en tente une schématisation. Y sont représentés d'un côté le problème, tel qu'il se pose à l'enseignant, éventuellement corrélé à une réforme proposée par l'institution pour tenter d'y répondre. De l'autre on voit les multiples réponses apportées par les enseignants bricoleurs … des réponses isolées, singulières, qui, si elles ne trouvent pas de relais, restent cantonnées au terrain qui les a vues naître.

FIGURE 57 LE BRICOLAGE ENSEIGNANT



C'est sur la base de cette définition que je m'attacherai à présent à caractériser notre concours-photo dans la suite de cette partie, comme un bricolage « *sur mesure* », réalisé « *avec les moyens du bord* ».

B. NOTRE CONCOURS-PHOTO, UN BRICOLAGE « SUR MESURE »

Sur mesure tout d'abord, c'est-à-dire adapté à notre public et à la commune dans laquelle j'enseigne. Par exemple, tel que nous l'avions conçu, notre concours impliquait que

[133] « *Innovation is not just about creating something new, but also about developing this new so that it becomes implemented in an organization or accepted at the market or in society. In other words, to count as innovation, an invention must have more than one application* » (Fuglsang 2010)

nos élèves se rendent seuls sur le terrain[134] délimité pour l'étude. Cela était rendu possible par le fait qu'il s'agissait de lycéens, plus libres de leurs mouvements que des collégiens. Cela était également rendu possible par le fait que le terrain sur lequel nous les envoyions ne présentait pas de dangers particuliers. Il impliquait également que nous ayons des élèves assez sérieux pour faire ce travail en dehors du temps scolaire. Plus précisément, nous l'avions conçu pour un public de lycéens de Première ES. C'est un niveau particulièrement adapté à un projet de cette nature, car ce n'est pas une classe à examen[135], ce qui laisse plus de liberté par rapport au programme et au volume horaire imparti. Par ailleurs, c'est une section pour laquelle l'histoire-géographie est une matière importante, tant dans son volume horaire (4h par semaine) que dans son coefficient au bac (coefficient 4). On peut donc compter sur le sérieux des élèves dans cette discipline, même si le lycée ne compte pas parmi les mieux classés de l'académie pour ses résultats[136]. D'autres éléments de contexte étaient également à prendre en compte. La mise en place de notre concours-photo impliquait notamment que le chef d'établissement nous donne son autorisation. En 2011 sa politique était de favoriser les projets et l'autonomie des enseignants et de les valoriser, ce qui a grandement facilité notre projet. Autre élément de contexte enfin, en 2011 la possession des smartphones commençait à se répandre, ce que confirme une étude datant de la même année[137] et qui avance que 35% des jeunes entre 18 et 24 ans étaient alors équipés d'un smartphones, 17% si on se réfère à la population dans son ensemble. Il était donc envisageable de demander à des élèves d'aller prendre une photographie, seuls ou en groupe, sans que cela soit discriminant pour les élèves les plus défavorisés qui n'auraient pas possédé d'appareil photo.

Si on se tourne vers le lieu à présent, notre concours-photo était là encore conçu sur mesure. En effet, les anciens terrains Renault, que nous avions choisi comme support de notre

[134] Comme lieu de l'exploration

[135] Ce n'était alors pas le bac en 1ère S où l'histoire-géographie venait d'être mis en épreuve anticipée au baccalauréat.

[136] Sur le plan sociologique, la population du lycée est très hétérogène, le lycée recrutant autout côté Boulogne (historiquement partie industrielle) que Billancourt (partie résidentielle). Par ailleurs le lycée souffre de la concurrence des lycées parisiens, tout proches, ainsi que des lycées privés. Les résultats au baccalauréat témoignent de cette relative fragilité : 88% de réussite au bac toutes sections confondues en 2014, pour une moyenne nationale de 91%. En 2012, année où les élèves à qui nous avions proposé le concours-photo ont passé le bac, le pourcentage pour la section ES était de 76%.

[137] Etude du Credoc, *la diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française*, 2011, http://www.arcep.fr/fileadmin/uploads/tx_gspublication/rapport-credoc-diffusion-tic-2011.pdf, p.41

étude des « territoires du quotidien » nouvellement introduite par les programmes scolaires, se prêtaient particulièrement bien à un concours-photo sur le thème de l'aménagement. On y trouve en effet la superposition de trois opérations d'aménagement, qui obéissent à trois temporalités différentes : d'une part la cité du Pont de Sèvres, construite dans les années 1970 autour du principe de l'urbanisme de dalle et aujourd'hui en réhabilitation, pour permettre une meilleure insertion dans le quartier. D'autre part le quartier dit du Trapèze, longtemps en friche, et qui est partiellement construit en 2011 et en passe d'obtenir le label d'écoquartier (2013). Enfin l'île Seguin est encore une friche en 2011, occupée par des installations temporaires (un restaurant, un pavillon et un parc) et dont l'aménagement fait l'objet de nombreux débats. Pour les élèves, cela donnait la possibilité de photographier l'un ou l'autre de ces espaces, ou de les juxtaposer, choix qu'ont fait par exemple Maxime, Sarra et Hugues. Là où d'autres enseignants prenaient le parti d'étudier un rond-point (Vergnolle Mainar, 2009) pour y mener, comme le demande le programme, une étude *par* le local (voir chapitre 3), nous avions fait le choix d'un terrain qui nous conduisait à associer une étude *par* le local à une étude *du* local, particulièrement emblématique d'une opération d'aménagement.

Enfin, notre concours-photo avait été imaginé dans le cadre d'un chapitre en particulier, les territoires du quotidien, et plus précisément sur une partie de ce chapitre, une étude de cas, dont il était l'évaluation. En termes d'amplitude horaire, cet exercice mobilise environ 2h de cours (1h pour expliquer les consignes, 1h pour la « correction »[138]). Rapporté au nombre d'heures que les élèves recevront en histoire-géographie en Première, cela ne représente pas plus de 3%, et 6% si on rapporte ça à la seule géographie. Rapporté au nombre d'élèves, le chiffre est tout aussi infinitésimal, puisqu'il concernait une soixantaine d'élèves seulement.

Ainsi, notre concours-photo, réalisé sur mesure, était très dépendant du contexte dans lequel nous l'avions créé, à savoir pour des élèves lycéens, de Première Economique et Social, dans un lycée de la proche banlieue parisienne, accueillant un public mixte, à proximité d'un territoire emblématique d'une opération d'aménagement remarquable, les anciens terrains Renault et au moment de l'essor d'une pratique appelée à connaître les années suivantes un grand succès, la photographie numérique par smartphone. Se posait alors la question du possible transfert de cet outil à d'autres pratiques que la nôtre, dans un autre contexte (autres élèves, autre terrain, autres cycles) et à d'autres chapitres que celui sur les territoires du

[138] Ou « remédiation », une terminologie empruntée à la médecine et qui désigne l'action de guérir.

quotidien : était-il envisageable par exemple de le proposer à des élèves du Primaire par exemple, ou à un public défavorisé ? Un tel concours était-il envisageable par ailleurs avec une autre thématique que celle de l'aménagement ? Et avec des territoires moins emblématiques que les anciens terrains Renault ? Bref, notre concours-photo était-il exportable, et dans quelle condition ?

C. … AVEC LES MOYENS DU BORD

Par ailleurs, notre concours avait été réalisé avec les moyens du bord, c'est-à-dire que nous avons improvisé, avec ce qui était à notre disposition, pour proposer aux élèves un exercice motivant. Ainsi, nous avons sélectionné certaines modalités du concours de photographie qui nous semblaient les plus pertinentes : la production d'une photographie d'abord, qui nous permettait d'inciter les élèves à aller sur le terrain ; la constitution d'un jury, pour nous donner une occasion d'échanger avec nos collègues sur des questions touchant à la pédagogie. En revanche, la troisième étape, concernant la valorisation de la production de nos élèves, avait été moins investie, par manque de moyens notamment : nous avons ainsi financé sur nos fonds propres le développement puis l'exposition des photographies au CDI, une exposition que nous avons peu valorisée. Il faut dire que dans cette étape, la dimension collective de la classe disparaissait au profit de la mise en valeur de quelques-uns. C'est donc intuitivement que nous avons contourné un des écueils d'un concours de photographie, celui de privilégier la sélection des meilleurs à la réussite de tous, ce que j'ai qualifié dans le premier chapitre de « pédagogie de la compétition ». Quant à la récompense, elle s'est surtout matérialisée par des bonnes notes, accordées à tous, puisque nous avons fait le choix d'une évaluation positive, sans notes en dessous de la moyenne. Elle s'est également traduite, là encore sur nos fonds propres, par la remise d'un prix aux vainqueurs : un paquet de bonbons et le magazine « Géo ». Finalement, l'exploitation que nous avons faites du concours photo pourrait être qualifiée de « faible », c'est-à-dire que nous n'avons pas utilisé l'outil dans toutes les possibilités qu'il offrait, mais seulement en fonction des fonctionnalités dont nous avions besoin. Autrement dit, nous avons instrumentalisé (Rabardel, 1995) un outil déjà existant dans le champ social.

Par cet usage sélectif de l'outil, par l'absence de cadres théoriques, nous nous situions loin d'une expérimentation menée dans le champ de la didactique de la géographie, qui s'est

déroulée la même année que la nôtre, et qui présente certaines similitudes : menée par Anne-Laure Le Guern et Jean-François Thémines, et publiée en 2012, la recherche consistait en effet à proposer à une classe d'élèves de sixième de réaliser un parcours iconographique dans la ville. Il n'était pas question là d'un concours de photographie, mais plutôt de documenter une sortie sur le terrain par le moyen de photographies, qui seront ensuite triées, sélectionnées et légendées en classe pour permettre aux élèves de verbaliser les connaissances acquises au cours de la sortie. Les références sont nombreuses (14 en bibliographie) et la méthodologie explicitée : il s'agit pour les deux chercheurs, avec l'aide de professeurs associés à la recherche, et à partir de la méthode du parcours iconographie, de permettre une innovation didactique, stimulant les interactions entre les élèves aboutissant à une production collective. Il permet aussi aux chercheurs de « *cerner la capacité d'enfants âgés d'environ dix ans, à produite un discours sur un espace public proche* » dans le cadre d'une activité scolaire et non privée ou de loisirs. Les biais sont également pris en considération, la présence d'adultes notamment. Enfin, l'expérimentation, ainsi que la recherche, sont inscrits dans une histoire, qui nous est présentée dans une première partie, et qui est l'occasion de revenir sur des pratiques pédagogiques en lien avec le terrain, la classe promenade notamment, et en lien avec la pratique du dessin (Thémines & Le Guern, 2012).

Sans moyens, sans mode d'emploi, sans arrière-plan théorique, sur mesure, notre concours-photo était donc bien un bricolage, par nature de faible portée, limitée au bricoleur et à son entourage immédiat. Pourtant, innovant, il était doté d'un fort potentiel. Quelles étaient alors ses chances de se diffuser dans les pratiques enseignantes ? Etait-il possible pour notre concours-photo de passer du bricolage à l'innovation ? On rejoint là des questions plus générales, qui se posent pour la plupart des pratiques innovantes menées par les acteurs de terrain, et qui est celle de leur diffusion. C'est donc la question des relais que peuvent trouver les bricolages enseignants qui se pose à présent, et à laquelle je tenterai de répondre dans la deuxième partie.

II. Quels relais pour les bricolages enseignants ?

Quels relais pour les bricolages enseignants ? Ce sont à trois catégories d'acteurs, potentiels relais du bricolage enseignant, l'institution scolaire, les chercheurs en didactique, les réseaux d'enseignants, que je m'intéresserai à présent. Tous trois en effet développent des stratégies pour permettre le développement d'innovations dans l'enseignement, qu'il s'agisse de l'institution, pour laquelle je reviendrai sur la notion d'innovation institutionnelle, déjà abordée au chapitre 3, des chercheurs, dans le cadre de recherche-action, ou encore d'enseignants, engagés dans des réseaux et qui militent pour une rénovation du système éducatif en général et de l'histoire-géographie en particulier. Pourtant, nous verrons que ces stratégies se révèlent impuissantes à se saisir du bricolage enseignant, qui reste invisible (Fuglsang 2010). Toutes mobilisent en effet, chacune à son échelle, des stratégies dont le mode de diffusion est *top down*[139], malgré les outils dont elles cherchent à se doter pour favoriser un mode de diffusion *bottom up,* même si on assiste au développement de stratégie de co-constructions. Finalement, et ce sera la conclusion de cette partie, pour qu'il puisse être diffusé, le bricolage doit être pris en charge par le bricoleur lui-même, qui n'en est alors plus tout à fait un …

A. DU COTE DE L'INSTITUTION SCOLAIRE

L'innovation est une des préoccupations majeures de l'institution scolaire, je l'ai montré dans le chapitre 3. Nous avons vu notamment comment, par l'introduction de dispositifs et de questions nouvelles, elle invite les enseignants à innover, à interpréter sa demande en la confrontant à la réalité du terrain. Je propose de revenir sur ce point, non plus pour analyser le contenu des innovations proposées, mais les stratégies mises en œuvre pour y parvenir, qui toutes passent par une co-construction avec les enseignants, selon des degrés variables. Il s'agira cependant moins d'en faire une présentation exhaustive, ce n'est pas l'objet ici, mais de voir, à travers quelques exemples, comment l'institution scolaire initie, relaye ou accompagne l'innovation, afin d'évaluer les chances que notre bricolage avait d'être remarqué, diffusé, voire transféré dans les pratiques enseignantes.

[139] *Top down* : l'initiative de l'innovation dans les pratiques vient de la structure, avec des relais parmi les enseignants. *Bottom up* : l'initiative vient des acteurs eux-mêmes, avec des relais dans la structure

1. L'institution, à l'initiative de l'innovation

La première stratégie de l'institution est celle que nous avons largement développée dans le chapitre 3. Elle consiste à introduire une réforme, portant sur des dispositifs scolaires, interdisciplinaires ou disciplinaires, ou sur des programmes disciplinaires. Si ici l'initiative revient à l'institution, elle ne peut pour autant se passer du retour des enseignants, qui la mettent en œuvre sur le terrain, et l'interprètent (voir chapitre 3), ce qu'on pourrait appeler « les remontées de terrain ». Celles-ci peuvent être prises en compte de deux manières. La première consiste à expérimenter un dispositif dans quelques établissements d'abord, avant de le généraliser les années suivantes à l'ensemble des établissements, laissant ainsi à l'institution le temps de procéder à des ajustements si nécessaire. C'était le cas par exemple de la mise en place de l'épreuve orale d'histoire des arts au brevet des collèges (Gaujal, 2012), comme le montrent les différentes étapes qui ont conduit à sa généralisation à l'ensemble du système scolaire :

En octobre 2009 **(étape 1)**, soit un an après la mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts (*BO n°32*, 28 août 2008), est publié un texte[140] qui fait de l'histoire des arts une nouvelle épreuve du brevet, à l'oral (*BO n°40,* 29 octobre 2009). Si le texte indique les modalités de l'épreuve, il précise également que sa mise en place est repoussée à la session 2011, afin de mettre en place une expérimentation en 2010[141].

En 2010 **(étape 2)** a lieu l'observation**.** Ainsi, dans l'académie de Versailles, Laurent Fichet, IPR de musique et Véronique Boulhol, IPR de lettres, ont procédé à des entretiens filmés avec des chefs d'établissement[142]. De son côté, la DGESCO procède à une enquête, qui lui permet d'établir un bilan quantitatif et qualitatif, qu'elle publie en juillet 2010. Leur bilan quantitatif nous renseigne sur les items principaux qu'elle retient pour définir ces modalités (tableau 17).

[140] J'indique ici en gras les principales étapes

[141] « Pour la session 2010 du diplôme national du brevet, l'oral d'évaluation fait l'objet d'une expérimentation dans tous les collèges et les lycées professionnels préparant au diplôme national du brevet. » (*B0 n°40*, 29 octobre 2009)

[142] Et mises en ligne sur le site web de l'académie de Versailles, voir par exemple cette adresse http://webtv.ac-versailles.fr/spip.php?article667 (consulté le 21/10/2015)

TABLEAU 17 LES RÉSULTATS QUANTITATIFS DU BILAN RÉALISÉ PAR LA DGESCO[143] SUITE À L'EXPÉRIMENTATION DE 2010

ITEMS	**RESULTATS**
Le nombre d'établissements	263
Le nombre d'élèves	49745
Les périodes pendant lesquels ont eu lieu la passation des oraux	À 90% aux mois de mai et juin
La durée moyenne de l'oral	8 à 20 mn
La répartition par discipline des membres du jury	Les 4 premières sont les arts plastiques, l'éducation musicale, l'histoire géographie, les lettres
Les supports proposés par les élèves	A 60% des dossiers écrits, à 16% des créations ou des dessins, à 14% des diaporamas

Le bilan fait également état des difficultés rencontrées par les enseignants. Ainsi, les difficultés évoquées sont :

> *« Les élèves n'ont pas l'habitude de la passation d'un oral. L'information à destination de certains enseignants a pu leur apparaître insuffisante. La concertation difficile des enseignants, sa durée et l'absence de sa rémunération constituent des remarques récurrentes. Les critères d'évaluation des élèves sont parfois considérés comme imprécis par les enseignants. »* (DGESCO, juillet 2010).

Cette observation aboutit à un texte de cadrage plus précis en novembre 2010 (*note de service*, 24 novembre 2010) **(étape3).**

La session 2011 fait à son tour l'objet d'observations par les inspecteurs, qui aboutit à un nouveau texte de cadrage, en novembre 2011 (*BO n°41*, 10 novembre 2011) **(étape 4)**, qui fixent de nouvelles modalités. L'injonction s'y fait plus forte encore, comme le montre le tableau ci-dessous.

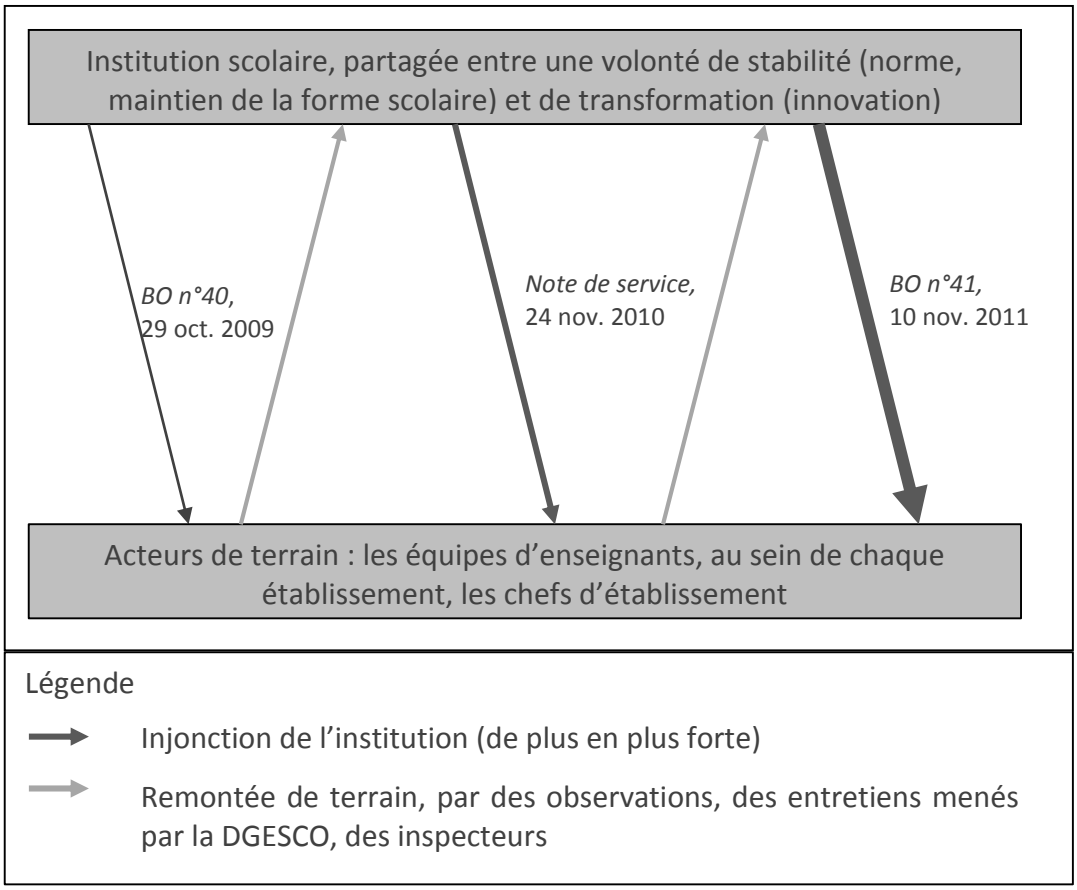
[143] DGESCO : Direction Générale de l'Enseignement SCOlaire

TABLEAU 18 2009 – 2011 : DES TEXTES QUI CADRENT DE MANIÈRE DE PLUS EN PLUS PRÉCISE L'ORGANISATION DE L'ÉPREUVE DU BREVET

	BO n°40, 29 octobre 2009	**Note de service, 24 novembre 2010**	**BO n°41, 10 novembre 2011**
Durée de l'épreuve	15 mn avec ou sans entretien	15 mn avec ou sans entretien	15 mn dont 5 mn d'entretien avec le jury
Période pendant laquelle se déroule la session	Au libre choix du chef d'établissement	Au libre choix du chef d'établissement mais « il est souhaitable que l'épreuve ait lieu au deuxième semestre » (note de service, 24 novembre 2010)	Déroulement de l'épreuve entre le 15 avril et le début des épreuves écrites du diplôme national du brevet
Choix du sujet	Libre ; il peut comprendre une oeuvre ou une réalisation de l'élève.	Libre ; il peut comprendre une oeuvre ou une réalisation de l'élève.	5 oeuvres choisies dans au moins 3 des 6 domaines artistiques, reliées à des thématiques transversales définies dans le B0 n°32 de 2008 ; il n'est plus fait mention d'une réalisation de l'élève.
Nombre d'élèves	Individuel ou en groupe.	Individuel ou en groupe, mais dans ce cas « il est souhaitable que le groupe d'élèves interrogés n'excède pas le nombre de trois »	Individuel ou un groupe de 3 candidats maximum.
Jury	Composé d'un « binôme de professeurs comportant au moins un professeur d'un enseignement artistique ou d'histoire. »	Composé d'un binôme d'enseignants issus de disciplines différentes, « dont, en priorité, les disciplines artistiques et l'histoire-géographie-éducation civique ».	Composé d'un binôme d'enseignants dont « l'un au moins doit enseigner les arts plastiques, l'éducation musicale, l'histoire ou les lettres » et l'autre « n'a pas encadré la préparation à l'épreuve du candidat. »

Ainsi, l'enseignement de l'histoire des arts s'est construit progressivement, l'institution scolaire faisant des expérimentations successives, qui lui permettent de définir des règles de moins en moins souples. On peut schématiser ce processus par la figure suivante :

FIGURE 58 L'INTRODUCTION D'UNE NOUVELLE ÉPREUVE AU BREVET : UN PROCESSUS INCRÉMENTAL



Ce n'est cependant pas la stratégie utilisée le plus couramment par l'institution lorsqu'elle veut introduire une réforme. Elle prend en effet rarement le temps de l'expérimentation préalable. Si la réforme peut se faire graduellement, niveau par niveau (par exemple un nouveau programme en Seconde en 2010, puis en Première en 2011 et enfin en terminale en 2012), elle peut aussi s'imposer à tous les niveaux en même temps, comme ce sera le cas en 2016-2017 au collège. C'est alors aux inspecteurs qu'est confiée la mission, en amont de rencontrer les professeurs et de leur présenter la réforme, puis en aval de se rendre dans les classes, pour y observer, sur place, la manière dont y sont interprétés les programmes. Cela pourrait être l'occasion d'y repérer les bricolages des enseignants, laissés relativement libres, nous l'avons vu, dans leur interprétation des programmes. Néanmoins, comme l'a montré le sociologue Philippe Lyet, si cette prescription faible permet aux acteurs de terrain d'avoir de l'autonomie pour produire des inventions non prévues et non encadrées, cela ne suffit pas à ce qu'elles réintègrent les dynamiques organisationnelles, c'est-à-dire que « *les formes qui naissent de dynamiques instituantes puissent devenir des formes instituées* » (Lyet, 2012, §24). Si on a l'espoir que, comme dans le cas précédent, ces *formes instituées* se

construisent de manière *incrémentale*[144] (Pinson, 2003, in Lyet, *op.cit*., §13), c'est-à-dire de façon graduelle, en tenant compte des expérimentations des acteurs de terrains, sous la forme d'une co-construction. Cela s'explique pour Philippe Lyet par le principe même de l'innovation :

> *« Car l'innovation est mouvement avant d'être structure et l'instituant y est prépondérant sur l'institué. Aussi, elle apparaît fragile et semble manquer de ce qui fait la force de l'institution dans le modèle classique de celle-ci, en particulier la garantie de durée et le monopole du pouvoir légitime »* (Liet, 2011, § 18).

Autres arguments, plus pragmatiques : d'une part, les acteurs de terrain, les enseignants, font rarement part à l'institution de leurs bricolages, trop incertains de leur légitimité, allant même, lorsqu'ils sont inspectés, jusqu'à des formes d'autocensure qui les conduisent à présenter des séances très normées. D'autre part les inspecteurs, dotés de multiples missions[145], n'ont pas les moyens matériels de voir sur le terrain l'ensemble des enseignants dont ils ont la charge.

Cela rend la plupart des bricolages invisibles. Cela n'a cependant pas été le cas du nôtre. Concours de circonstances[146], j'ai été inspectée en novembre 2011, au moment où se déroulait notre concours-photo. Si la séance sur laquelle j'ai été inspectée n'avait rien à voir avec le concours-photo, j'en ai néanmoins parlé avec l'inspectrice au cours de l'entretien qui a suivi. C'est ce qui a permis la publication des productions des lauréats sur le site histoire des arts de l'Académie de Versailles[147]. La rubrique dans laquelle il a été publié, « témoignage » illustre cependant bien le statut qui lui été donné, celui d'une expérience, singulière, menée par deux enseignantes avec des élèves. Il n'a pas connu cette année-là davantage d'échos.

---

[144] « *Ces normes, identités, routines ne sont pas préalables à la mise en route du processus de projet. La préexistence d'un système normatif risquerait de figer l'interaction, voire de dissuader l'entrée d'une pluralité d'acteurs dans le processus. Les normes d'action sont sécrétées par les interactions qui jalonnent le processus de projet. (..) Elles sont la résultante de la répétition des interactions. Ainsi, des formes de construction de l'action collective basées sur l'apprentissage et la construction incrémentale des choix au fil des échanges d'informations et de connaissances contribuent à stabiliser des espaces d'action collective.* » (Pinson, 2003, in Lyet, *op.cit*., §13).

[145] Comme en témoigne la lettre de rentrée publiée en 2014 sur le site d'histoire-géographie de l'Académie de Versailles : « Mais leurs missions sont nombreuses, comme le rappellent les inspecteurs de l'Académie de Versailles dans la lettre de rentrée 2014 : «[*Notre mission est] de vous accompagner dans les diverses consultations nationales prévues cette année […] ; dans la mise en place des conseils école-collège […] ; dans la mise en œuvre de la refondation de l'Education prioritaire […] ; dans la mise en œuvre des programmes et de l'épreuve de Terminale S. De vous rencontrer et d'échanger avec vous, dans le cadre des animations de bassin […] ; dans le cadre des inspections individuelles […].* » http://www.histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1199

[146] Un concours de circonstance à nuancer cependant : j'avais en effet sollicité cette inspection

[147] *Témoignage, Concours-photo*, 25 novembre 2011, http://www.hda.ac-versailles.fr/spip.php?article110

2. L'institution, pilote de l'innovation sur le terrain

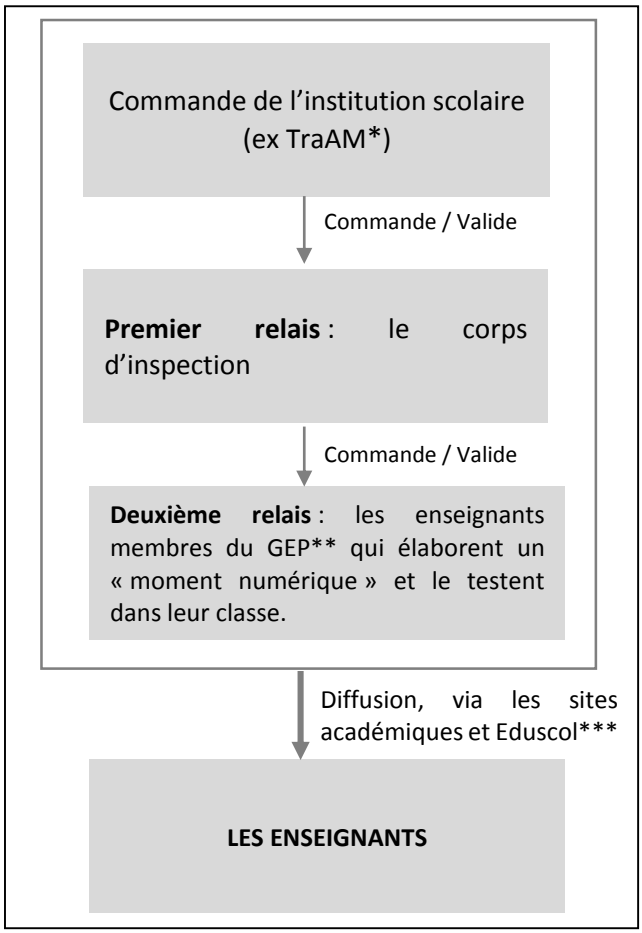
Le deuxième cas de figure possible est lorsque l'institution pilote l'innovation, en la confiant à quelques enseignants sélectionnés par les inspecteurs. Le degré d'initiative laissé aux enseignants est alors plus important, même si la commande vient de l'institution. Ainsi chaque discipline dispose de groupes de travail formés d'enseignants, dirigés à l'échelle académique par le corps d'inspection. Le GEP par exemple[148] est l'un d'entre eux, il a pour mission de réfléchir aux usages du numérique en classe, pour développer l'innovation pédagogique, impulser de nouveaux usages et accompagner les évolutions liées au numérique dans les établissements scolaires. Par exemple, une des missions des GEP peut être de participer à la réalisation de « *moments numériques* » dans le cadre d'un appel à projet pour les Travaux Académiques Mutualisés (TraAM), dont la mission est formulée ainsi sur Eduscol :

> *« Que ce soit dans les situations pédagogiques de travail individuel ou collaboratif, de travail autonome ou guidé, les TraAM proposeront en relation avec des capacités un usage simple du numérique. Cet usage apportera une plus-value didactique et pédagogique et sera sur un temps de classe court. Il sera testé par un(e) professeur(e) disposant d'un palier de maturité numérique simple. La restitution de ces « moments numériques » sera sous la forme d'une courte captation. Précisons que parmi les attendus, les équipes devront proposer des productions en lien avec les ressources Éduthèque notamment."*[149]

Cet appel à projet nous en apprend beaucoup sur la stratégie de l'Institution pour favoriser l'innovation : on voit ici en effet qu'elle s'intéresse aux contenus d'enseignement, par discipline, et qu'elle attend des enseignants ou groupes d'enseignants qui répondront aux appels à projet des mises en œuvre, sur le temps de l'heure de cours, et facilement exportables ensuite dans les pratiques. On observe aussi que la demande est très cadrée, et que l'initiative vient de l'institution, les enseignants étant des relais, invités par un autre relais, le groupe académique du GEP, à tester de nouvelles pratiques dans leur classe. On est donc sur un modèle descendant, qui se fait de relais en relais, selon le schéma suivant :

[148] Groupe d'Expérimentation Pédagogique
[149] Site Eduscol, http://eduscol.education.fr/cid56227/un-accompagnement-au-developpement-des-usages-du-numerique.html#lien0

FIGURE 59 LE PILOTAGE DE L'INNOVATION PAR L'INSTITUTION



*GEP Groupe d'Expérimentation Pédagogique.
**TraAM Travaux Académiques Mutualisés
***Eduscol Portal National d'informations et de ressources de l'Education Nationale

Résultat : en 2013-2014, 126 groupes répartis sur 29 académies ont participé à ces TraAM[150]. En géographie par exemple, cela a donné lieu à un « moment numérique » sur Roissy, en classe de Première : les élèves ont ainsi été invités à créer un croquis de Roissy à partir d'une carte IGN, à l'aide du logiciel *Xia* qui permet de réaliser des images actives. Cette activité, filmée, a ensuite été publiée sur le site histoire-géographie de l'Académie de Versailles (*Strabon*)[151] permettant ainsi à tous les enseignants d'en prendre connaissance, et de la reproduire dans leur classe.

[150] Chiffres donnés sur Eduscol http://eduscol.education.fr/cid56227/un-accompagnement-au-developpement-des-usages-du-numerique.html#lien0 ; les chiffres pour 2014-2015 ne sont pas encore disponibles (consultation le 21 / 10 / 2015).
[151] Christine Fiasson, *De la carte IGN de Roissy au croquis une activité interactive réalisée avec Xia*, 3 juin 2015, http://www.histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1290

Les *TraAm* ne sont bien sûr qu'un exemple de ce qui peut être réalisé par ces groupes disciplinaires académiques. D'une manière générale, ils sont le lieu, pour les enseignants qui ont été recrutés, d'un échange entre eux et avec l'inspection, pour proposer des idées innovantes, ou leurs bricolages. C'est ainsi que je m'en suis saisie pour proposer le développement d'un concours de photographie à l'échelle académique. Recrutée par le GEP en 2012, l'année qui a suivi mon inspection, j'y ai vu en effet le moyen de développer notre concours-photo, et de tester son efficacité dans d'autres contextes que le mien. Je n'aurais cependant peut-être pas pris cette initiative si je n'avais pas été, dans le même temps, en train d'entamer le doctorat pour lequel je rédige aujourd'hui ce texte, et dont je souhaitais, de manière encore vague, qu'il porte sur la possible articulation de l'art et de la géographie à l'école.

3. L'institution, relais de l'innovation sur le terrain

Nous avons vu jusqu'à présent des logiques descendantes de l'innovation, ce que j'ai qualifié au début de ce chapitre de logique « *top down* ».

A des degrés divers néanmoins, il y a des situations dans lesquelles l'institution laisse aux enseignants l'entière initiative de l'innovation. C'est ce que prévoit *l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* (*BO n°18* du 5 mai 2005) qui accorde un droit à l'expérimentation, c'est à dire « *à déroger à la norme scolaire, du moment qu'il s'agit de contribuer à la réussite des élèves* ». En 2013, cette importance attachée à l'innovation est réaffirmée par le premier ministre, Jean Marc Ayrault, qui propose de « *développer partout une véritable capacité d'innovation* […] *là où la norme est impuissante, là où elle a failli* » (discours du 22 août 2013)[152]. Pourtant, si la volonté est affichée, la mise en œuvre est plus complexe, comme le montre un rapport récent émis par le *Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative*, remis au ministre de l'Education Nationale le 10 novembre 2014. En effet, il observe que ces expérimentations concernent « *la pédagogie prioritairement, l'organisation scolaire, les parcours et la vie scolaires, un peu moins le contenu*

[152] *Discours de Jean-Marc Ayrault, Premier ministre, aux recteurs et directeurs académiques des services de l'Education nationale*, Hôtel de Matignon, 22 août 2013
http://archives.gouvernement.fr/ayrault/sites/default/files/interventions/08.22_discours_de_jean-marc_ayrault_premier_ministre_aux_recteurs_et_directeurs_academiques_des_services_de_leducation_nationale.pdf

des enseignements et surtout les relations de l'école avec son environnement ou ses partenaires. » (p.7). 2700 actions innovantes et expérimentations ont ainsi été recensées en juillet 2013, mais essentiellement pour augmenter l'intégration (mixité scolaire, continuité, ouverture à certains domaines ou à d'autres acteurs) et à améliorer l'organisation scolaire, davantage que pour résoudre les problèmes d'apprentissages des élèves. Lorsque c'est le cas, ces initiatives se heurtent à de nombreux obstacles :

> *« Force est de constater la « solitude » assez grande des enseignants et des équipes qui s'y engagent. […] L'institution peut leur être hostile et nombre de ces acteurs se plaignent des entraves et des difficultés qu'ils rencontrent. […] Pour des raisons réciproques, il faut souligner aussi l'isolement des innovateurs au sein même des équipes enseignantes ou locales. » (p.8).*

Pour l'auteur du rapport,

> *« il est donc difficile d'envisager l'innovation au sein de l'Ecole : impulsée ou même soutenue par le niveau national, elle suscite méfiance et le plus souvent retrait et isolement de ses promoteurs ; émergeant de situations locales, elle se heurte à la hiérarchie et souvent à l'hostilité des autorités ».*

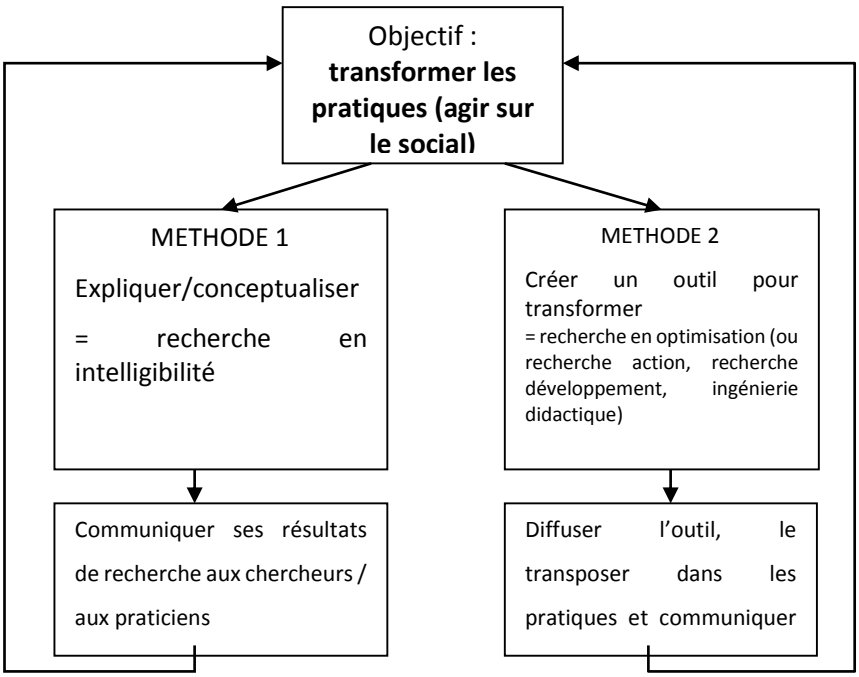
De ce rapide tour d'horizon de ce que j'ai proposé d'appeler précédemment l'innovation institutionnelle, on comprend que les stratégies déployées par l'institution scolaire pour favoriser l'innovation sont multiples, et que chacune mobilise, selon des degrés divers, la collaboration des enseignants : il y a les réformes imposées, et dont elle s'assure la faisabilité sur le terrain par les « remontées » des enseignants ou par l'intermédiaire des inspecteurs. A cela s'ajoutent les expérimentations qu'elle co-construit avec les enseignants, dans les espaces qu'elle a conçu à cet effet, généralement des groupes de travail académique, comme le GEP. Néanmoins, elle peine à se saisir des bricolages enseignants, de leurs inventions quotidiennes, et plus encore à les développer, et à les transférer dans les pratiques enseignantes, pour en faire des innovations. Au bricoleur lui-même alors d'investir les espaces qu'elle a conçu pour favoriser l'expérimentation, en se faisant connaître auprès de l'inspection.

B. DU COTE DES CHERCHEURS

L'intérêt pour l'innovation n'est pas moindre du côté de la recherche en / sur l'éducation : que ce soit en didactique ou en sciences de l'éducation, celle-ci vise en effet la transformation du champ social sur lequel elle travaille, et qui est dans le même temps un

champ de pratiques professionnelles. Ainsi, qu'il s'agisse d'une recherche expérimentale[153], d'une recherche-action[154] ou d'une recherche théorique[155], qui sont les trois paradigmes de recherche en didactique que distingue Jean-Pierre Astolfi (1993), l'objectif dans tous les cas est soit de mieux comprendre les pratiques, de les rendre intelligibles, ce que Jean-Marie Barbier (2001) nomme une recherche en intelligibilité[156], soit de les transformer, ce qu'il nomme une recherche en optimisation[157] (figure 59). L'une et l'autre méthodes peuvent être du reste couplées dans le cadre d'une recherche en ingénierie didactique (Artigues, 1988) qui fait alterner une première phase d'analyse et de diagnostic de situations didactiques (analyses préalables puis conception et analyse a priori de situations didactiques) avec une deuxième phase d'expérimentation donnant lieu à une analyse *a posteriori* et une évaluation.[158]

FIGURE 60 OBJECTIF DES RECHERCHES SUR LE CHAMP DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE (ENSEIGNANTE OU AUTRE) : LA TRANSFORMATION DES PRATIQUES



[153] « *Qui se propose d'expliquer, dans un cadre théorique, une relation entre une (ou des) cause(s) et un (ou des) effet(s), à l'aide d'un schème de recherche impliquant une manipulation et un contrôle de variables* » (Astolfi, 1993, p.7).

[154] *« Qui permet l'atteinte d'un autre objectif majeur, à savoir solutionner des problèmes concrets et transformer la réalité. Elle s'inscrit dans la dynamique du changement et met en œuvre une méthodologie spécifique qui se caractérise essentiellement par l'intervention. Elle peut aussi avoir pour visée la « compréhension* » (Astolfi, *op.cit*, p.7).

[155] « *Dont l'objectif central est la conceptualisation, avec comme visée de faire des prédictions (dans le cadre des modélisations) ou de comprendre, la démarche centrale de cette recherche est l'ana lyse conceptuelle*. » (Astolfi, *op. cit,* p.7).

[156] « *C'est-à-dire la production de représentations de corrélations relatives à leur émergence et à leur fonctionnement* » (Barbier, 2001, p.308-309). Les travaux de Jean-Marie Barbier, chercheur au CNAM, portent sur les pratiques professionnelles.

[157]« *C'est-à-dire la production de représentations sur une transformation possible de ces pratiques : recherche finalisée, recherche-développement, recherche-action par exemple »* (Barbier, 2001, p.308-309).

[158] Je reviendrai sur ces différents points dans la deuxième partie (chapitre 2), pour préciser la nature de la recherche que j'ai moi-même menée, et qui s'apparente à une recherche-développement.

Si la recherche en didactique, et plus précisément la recherche sur les pratiques enseignantes a pour intention la transformation des pratiques, et par conséquent l'innovation, comment s'y prend-elle, et pouvait-elle constituer un relais pour notre concours-photo ? Cela revient à poser la question du positionnement de notre concours-photo dans le champ de la recherche : où s'y situe le bricolage enseignant ? C'est donc à un état des lieux des recherches en didactique de la géographie qu'invite cette partie, à la recherche de celles qui portent ou pourraient porter sur le bricolage enseignant. Je procèderai par « zooms » successifs : je présenterai d'abord de manière très large le champ de la didactique de la géographie. Je m'intéresserai ensuite à un segment de la recherche en particulier, celui qui porte sur les pratiques enseignantes, dont fait partie le bricolage enseignant. J'y chercherai enfin la place accordée au bricolage enseignant.

1. Le champ de la recherche en didactique de la géographie et ses objets de recherche

Si on s'en tient à la didactique en géographie, le champ de la recherche est vaste et est loin de se limiter aux recherches sur les pratiques enseignantes. Ce champ s'est constitué plus récemment en histoire-géographie, dans les années 1970 – 1980 que dans d'autres disciplines, comme les mathématiques ou les sciences de la nature, pionnières dans les années 1960. J'en dresserai tout d'abord une rapide cartographie afin d'en délimiter les objets et les frontières.

Tout d'abord, on peut considérer ce champ comme un champ « ouvert ». Il s'appuie en effet sur des concepts et des modèles élaborés dans d'autres didactiques, comme celui de la transposition didactique en mathématiques (Verret, 1975); (Chevallard, 1985), des pratiques sociales de référence en technologie (Martinand, 1983), de la forme scolaire (Vincent, 1994), de la discipline scolaire (Chervel, 1988), le contrat didactique (Brousseau, 1986). Il mobilise également des concepts forgés dans d'autres disciplines, la sociologie du curriculum, la psychologie sociale, la philosophie des sciences, les sciences de l'éducation.

En ce qui concerne sa structuration interne, on peut distinguer différents objets de recherche. Certains portent sur les demandes provenant de la société, d'autres sur leur traduction par la « *noosphère* »[159], d'autres encore sur les pratiques effectives des

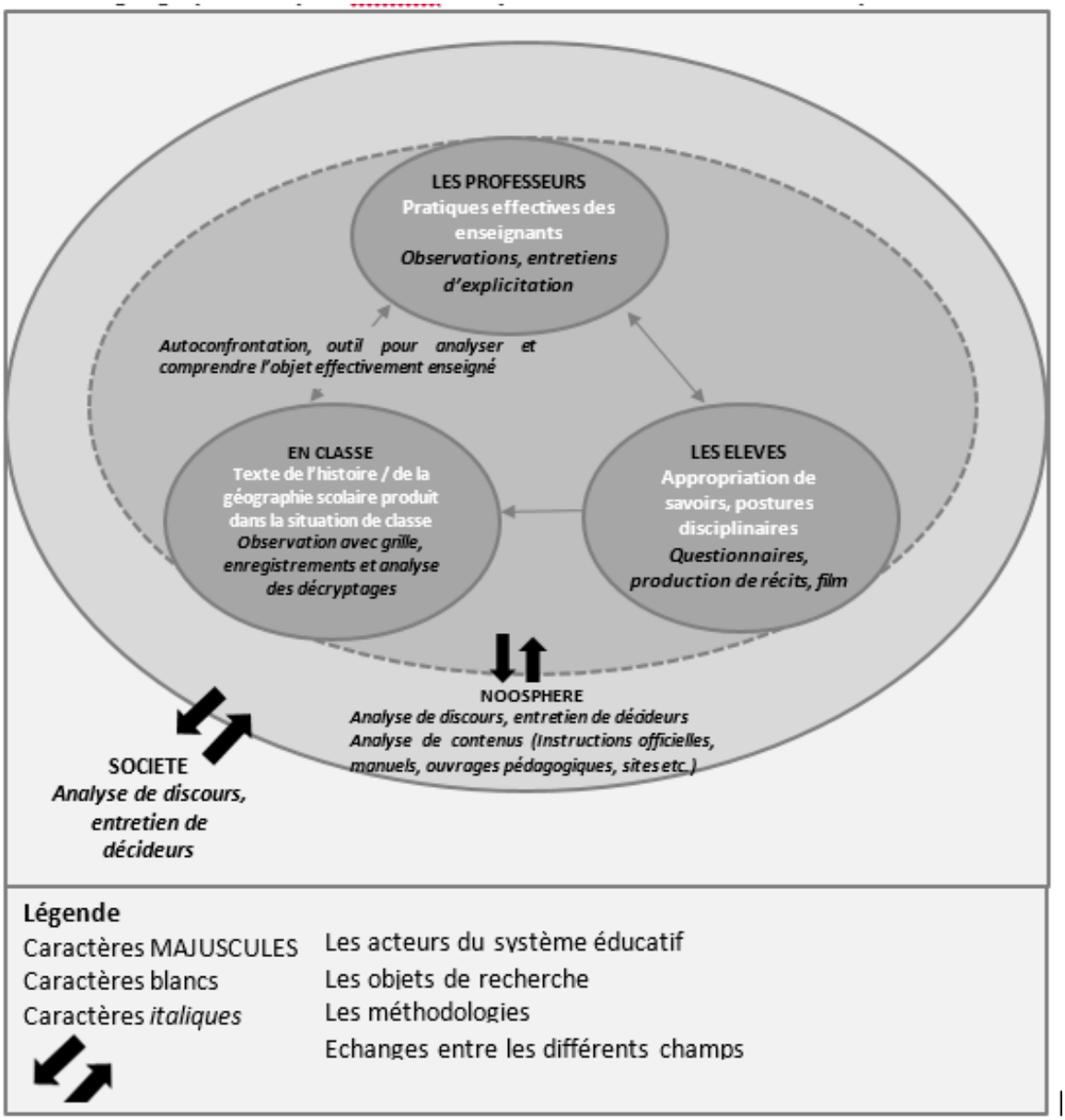
[159] L'expression de « noosphère » vient de Chevallard : *« A la périphérie du système d'enseignement, il faut faire sa place à une instance essentielle au fonctionnement didactique, sorte de coulisses du système d'enseignement, et véritable sas par où s'opère l'interaction entre ce système et l'environnement sociétal. Là se trouvent tous ceux*

enseignants ou sur l'appropriation des savoirs par les élèves, ou la situation spécifique de la classe, moment de l'interaction entre les professeurs et les élèves. A chaque objet correspond une méthodologie particulière : ainsi, une enquête sur la demande sociale invite à l'analyse de discours, celle sur sa traduction par la sphère institutionnelle suppose des entretiens avec les décideurs, qui peut se traduire par une analyse de contenu comme par exemple les instructions officielles, les textes d'accompagnement. Si on se tourne du côté de la mise en œuvre, cela passe également par une analyse de contenus (analyse de manuels, d'ouvrages pédagogiques, de sites) mais aussi à des observations de classe, des entretiens avec les acteurs. La figure 61, qui reprend un schéma réalisé par Nicole Allieu Mary[160], reprend ces différents objets de recherche possible et la méthodologie qui y est associée.

qui, aux avant-postes du fonctionnement didactique, s'affrontent aux problèmes qui naissent de la rencontre avec la société et ses exigences ; là se développent les conflits, là se mènent les négociations, là mûrissent les solutions. Toute une activité ordinaire s'y déploie, en-dehors même des périodes de crises (où elles s'accentuent), sous forme de doctrines proposées, défendues et discutées, de production et de débat d'idées - sur ce qui pourrait être changé et sur ce qu'il convient de faire. Bref, on est ici dans la sphère où l'on pense - selon des modalités parfois fort différentes - le fonctionnement didactique. Pour cela, j'ai avancé pour elle le nom parodique de noosphère » (Chevallard, 1985).

[160] Ce schéma avait été proposé par Nicole Allieu-Mary lors d'un cours du master II de didactique des disciplines, que j'ai suivi en 2010-2011, afin de nous permettre de nous positionner dans le champ de la recherche en didactique.

FIGURE 61 EXEMPLES D'OBJETS ET ESQUISSES MÉTHODOLOGIQUE DANS LE CHAMP DE LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE GÉOGRAPHIE, D'APRÈS NICOLE ALLIEU MARY, COURS DE MASTER II DE DIDACTIQUE



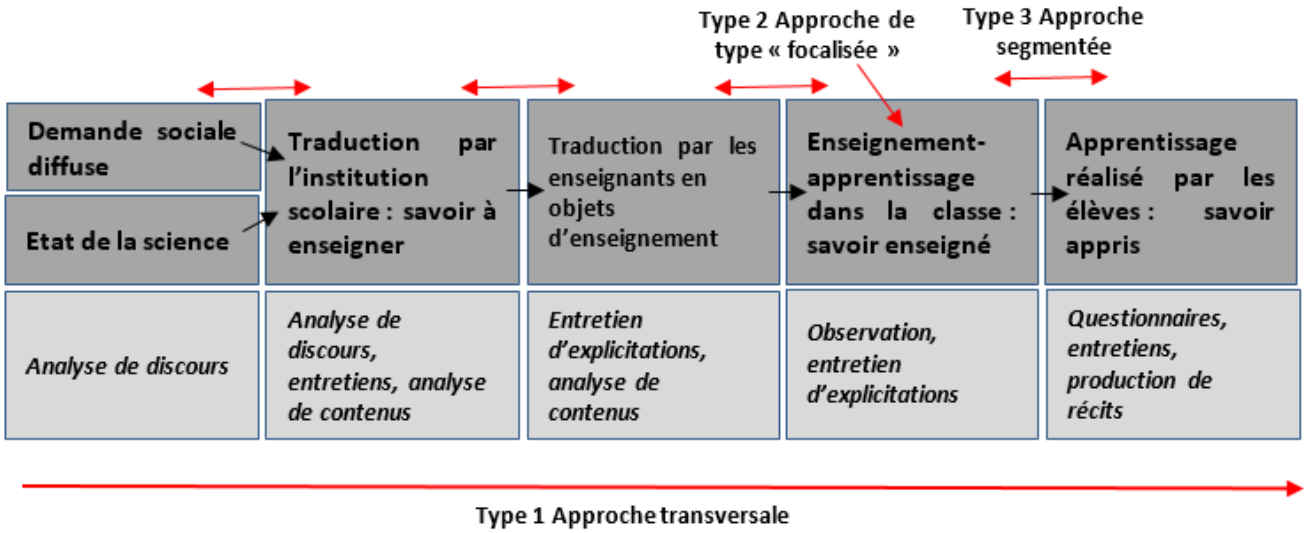
Au sein de ces recherches, on peut distinguer trois types d'approche. Certaines recherches, que l'on peut qualifier de « transversales » (type 1), examinent la manière dont un savoir - qu'on peut définir comme un énoncé qui a fait l'objet d'une reconnaissance sociale - devient progressivement un savoir enseigné, et donc à le suivre tout au long du curriculum, depuis la sphère sociale où il fait l'objet d'une demande « confuse » jusqu'à la sphère de l'école, où il est enseigné puis appris, en passant par la sphère institutionnelle, où il est élaboré, sous la forme d'un contenu ou d'un dispositif d'apprentissage. Il connait tout au long de ces différentes étapes que Verret (1975) puis Chevallard (1985) nomment la « transposition didactique » des transformations, des traductions successives. Ces savoirs peuvent être

des savoirs-faire comme la problématisation en géographie (Gerin-Grataloup, Solonel, et Tutiaux-Guillon, 1994), ou l'argumentation en histoire (Allieu-Mary, 2004), ou des contenus de savoir comme l'Europe en histoire-géographie (Audigier, 1995 ; Allieu-Mary, 2007), de leur apparition dans la noosphère aux médiations imaginées par les enseignants pour les enseigner, aux pratiques réelles en situation de classe, et enfin au savoir réellement « appris » par l'élève. Les recherches que j'ai menées jusqu'à présent peuvent s'inscrire dans cet axe, qu'il s'agisse du mémoire réalisé dans le cadre du master II en didactique des disciplines (soutenu en 2012), et qui s'intitulait « *histoire de l'art, histoire des arts, débats d'école* » ou de la recherche menée en 2012-2015, dans le cadre d'un groupe de recherche sur l'étude de cas. L'une et l'autre ont consisté à interroger l'histoire de l'art et l'étude de cas, de leur naissance dans le corps social aux résultats apportés par l'évaluation, du côté du savoir « appris ».

D'autres recherches se focalisent sur certains objets seulement (type 2), ou sur certains segments (type 3), ce qui leur permet d'appréhender, de manière plus fine les relations que certains objets entretiennent entre eux. Les recherches peuvent se focaliser par exemple sur les pratiques enseignantes, ou sur l'interaction entre les professeurs et les élèves. Nous avons ainsi vu dans le chapitre 2 comment jusque dans les années 2000, certaines recherches se sont concentrées sur les pratiques effectives menées dans les classes, permettant de dresser un premier état des lieux de l'enseignement en géographie. Le modèle des 4R (Audigier, 1993), la boucle de l'interaction didactique (Tutiaux Guillon, 1998), les situations de haute et basse tension intellectuelle (Audigier, 1996), puis comment les recherches se sont ensuite tournées vers les pratiques innovantes, celles qui constituent un écart à la norme qui avait été préalablement définies (Fontanabona, Thémines, 2001-2005).

Le schéma ci-dessous (figure 62) reprend sensiblement les mêmes items que le schéma précédent (figure 61) en proposant un autre angle de vue, « en coupe » et en mettant davantage l'accent sur le cheminement. Il permet de distinguer les différentes formes de recherche : « transversales », qui examinent le processus de transformation du savoir sur toute la longueur du processus, focalisée, qui examine un aspect seulement, ou segmentée, qui s'intéresse à un segment.

FIGURE 62 TYPOLOGIE DES PRINCIPAUX AXES DE RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE



La typologie qui est proposée ci-dessus est schématique, et vise avant tout à définir des types de recherche possibles, sans que cela enferme le chercheur dans l'un de ces axes. Si on y cherche notre bricolage par exemple, le concours-photo, on le trouve plus précisément dans les items « traductions par les enseignants en objets d'enseignement » et « enseignement - apprentissage dans la classe », autrement dit dans les recherches portant sur les pratiques enseignantes. Cela n'exclut cependant pas d'en observer les résultats (« apprentissage réalisés par les élèves ») ou le contexte qui est en à l'origine (« demande sociale », « état de la science » et « traduction par l'institution scolaire »), ce qui nous a occupé dans les chapitres précédents.

2. La recherche sur les pratiques enseignantes : un champ encore largement inexploré

On peut définir la pratique[161] comme l'activité mise en œuvre dans le cadre du travail, pour répondre à une tâche prescrite. Je ne reviendrai pas sur les termes de « tâche » et « activité », qui mobilisent un vocabulaire emprunté à l'ergonomie, et que j'ai déjà définis précédemment (chapitre 3). S'intéresser aux pratiques enseignantes, c'est donc se situer dans le champ de l'analyse de l'activité, et se centrer sur un secteur d'activité en particulier.

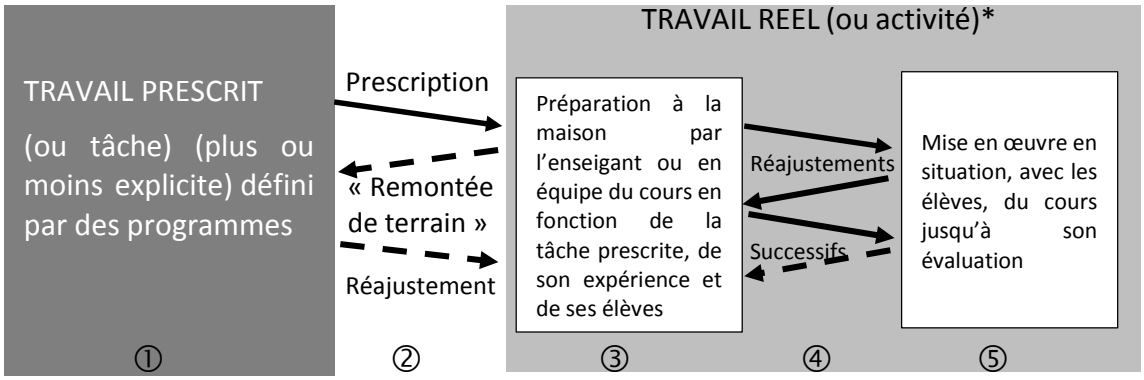
L'observer depuis le champ de la didactique, c'est plus particulièrement encore centrer

[161] La terminologie de « pratique » fait l'objet de différents usages dans ce mémoire : tantôt pratique enseignante, tantôt pratique artistique. C'est la pratique enseignante qui est définie ici.

l'approche sur la gestion des contenus, leur structuration et leur acquisition par les élèves, à côté d'autres disciplines, comme la sociologie et la psychologie, qui s'intéressent aux acteurs et à leur stratégie, ou la pédagogie, qui se focalise sur la dimension communicationnelle de l'enseignement (Altet, 2002).

C'est également s'intéresser à un champ encore largement inexploré, tant les objets d'investigation y sont nombreux (voir schéma ci-dessous). S'intéresser à la pratique enseignante, cela peut être en effet s'intéresser au travail prescrit par l'institution mais aussi au travail réel de l'enseignant, ou à la manière dont les deux interagissent ensemble, ou encore au contenu du travail réel. En ce qui concerne ce dernier, il est encore possible de distinguer différentes étapes, notamment la préparation du cours, puis sa mise en œuvre avec les élèves, sans exclure les réajustements, en cours de séquence, que la mise en œuvre de son cours conduit l'enseignant à mener dans sa préparation.

FIGURE 63 UN MODÈLE DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE



*La taille des différents éléments du schéma n'est pas proportionnelle à l'importance qui leur est donnée dans la recherche

C'est enfin s'inscrire dans une histoire dont René Amigues (2003) a retracé les principales étapes (tableau 19) : de recherches principalement axées sur « l'efficacité » dans les années 1930, on est passé à des recherches cherchant à mesurer le rendement scolaire dans les années 1970. Les recherches plus récentes intègrent davantage la dimension subjective de l'enseignant et l'importance du public d'élèves (« l'effet classe »). Se focalisant essentiellement sur les interactions professeur-élèves, en situation de classe (ce qui correspond à l'item 5 de la figure 63, elles ont cependant négligé non seulement d'analyser les prescriptions mais en plus de prendre en compte la dimension implicite de ces prescriptions, qui font que «*le travail réel de l'enseignant consiste non seulement à faire avec*

les prescriptions mais aussi avec ce que les prescriptions ne disent pas » (Amigues, 2003).

TABLEAU 19 LES DIFFÉRENTES APPROCHES DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE DEPUIS 1930, D'APRÈS AMIGUES 2003

Période	Caractéristiques	Cadre théorique	Méthode d'investigation
Dès les années 1930-1950	Recherche de critères d'efficacité de l'enseignement	Positivisme	Tests d'efficacité
Dans les années 1970 ; encore très présent aujourd'hui Ex Landsheere & Bayer, 1969 ; Postic, 1997	« Processus-produit » « Effet maître » Il s'agit d'établir des relations entre les performances des élèves (le produit) et l'enseignement (le processus)	Behaviorisme	Grilles d'observation pour mesurer le rendement scolaire
Années 1980	« Processus-produit » L'enseignant est un acteur rationnel, un stratège, son action procède de choix conscients.	Cognitivisme	Questionnaires adressés aux enseignants. Permet d'accéder aux pratiques déclarées
Recherches récentes Ex Altet, 1991	Prise en compte de l'enseignant, de l'apprenant et de la situation (Altet, 1991) : « effet classe »	Interactionnistes et intégrateurs, écologiques	Observation en classe des interactions entre les élèves et l'enseignant

Qu'en est-il aujourd'hui, dans le champ de la didactique de la géographie ? Pour en avoir un aperçu, je me suis appuyée sur les résumés de sept interventions réalisées en 2013 à l'occasion d'un symposium à Montpellier sur la didactique de l'histoire et de la géographie[162]. Le tableau 20 en propose une synthèse, en mettant en correspondance ces recherches avec les objets de recherche sur les pratiques enseignants définis dans la figure 63, et en précisant les méthodes d'investigation utilisées. Par exemple, dans leur résumé à propos de leur intervention intitulée « *Analyse croisée de l'activité d'une enseignante du primaire en histoire (didactique de l'histoire et didactique professionnelle) »,* Yannick Le Marec et Isabelle Vinatier précisent :

> *« Nous avons accompagné la professionnelle dans la mise en place de sa séance, enregistré et retranscrit la séance, développé une analyse multimodale du débat : la séquentialisation de la séance, l'usage du tableau et les déplacements, les interactions verbales et les savoirs produits. »*

J'en ai déduit que leur recherche portait essentiellement sur la préparation du cours et le déroulement de la séance (items 3 et 5 de la figure 63) (deuxième colonne du tableau). J'ai

[162] Le symposium s'intitulait « *Analyser les pratiques d'enseignement en histoire, géographie et sciences sociales : cadres de référence et méthodologies* », et les résumés sont consultables à cette adresse : http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=book/export/html/735 (dernière consultation le 22/10/2015)

ensuite précisé (troisième colonne) quelle méthodologie avait été utilisé. J'ai procédé de la même manière pour les autres interventions. Cela m'a permis d'observer une inflexion par rapport au constat fait par René Amigues en 2003 : il semblerait qu'en didactique de l'histoire-géographie, même si l'étude des mises en œuvre des cours les enseignants en situation de classe reste l'item qui revient le plus souvent, d'autres dimensions sont davantage prises en compte par les chercheurs : ainsi, Philippe Charpentier a étudié la préparation des séances en géographie (item 2), se basant pour cela sur des entretiens semi-directifs, des questionnaires et des fiches de préparation.

TABLEAU 20 OBJETS ET MÉTHODES DE RECHERCHE SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE GÉOGRAPHIE AUJOURD'HUI, D'APRÈS LE SYMPOSIUM RÉUNI À MONTPELLIER EN AOÛT 2013

Intitulé et auteur de l'intervention	**Thématiques abordées et correspondance avec la figure 63**	**Méthodes d'investigation**
La préparation des séances en géographie : une des facettes du réel de l'activité des maîtres, P.Charpentier	Préparation du cours (2)	Questionnaires Entretiens semi-directifs Recensement de traces de l'activité (fiches de préparations)
Argumenter, c'est quoi pour toi ? S.Considère & O.Liénard	Mise en œuvre d'un savoir-faire, l'argumentation, en classe d'histoire (5)	Entretiens collectifs et individuels avec les enseignants Recueil des écrits des élèves Observations de classe « si possible » Dans le cadre d'une recherche collaborative associant 10 chercheurs et enseignants associés
Produire des écrits pour étudier le patrimoine local : une étude de cas en recherche collaborative qui allie les deux didactiques du français et de l'histoire R.Le Bourgeois & C.Rebiffé	Mise en œuvre en classe, visant à la production d'écrits d'histoire (5).	Analyse des écrits des élèves. Dans le cadre d'une recherche collaborative associant deux chercheures et deux enseignantes.
Analyse croisée de l'activité d'une enseignante du primaire en histoire (didactique de l'histoire et didactique professionnelle), Y. Le Marec & I.Vinatier	Préparation du cours (3) et mise en œuvre (5).	Deux chercheurs proposent à une enseignante expérimentée une situation inédite. Observation de classe.
Analyser les manuels scolaires pour connaître les pratiques des enseignants de géographie d'hier et d'aujourd'hui, D.Niclot	Mise en œuvre en classe et évolution des pratiques majoritaires (5).	Analyse d'artefacts, le manuel scolaire.
Analyser les pratiques d'enseignement de la géographie à l'école primaire : l'apport d'une entrée par l'activité, T.Philippot	Analyse de l'activité de l'enseignant en géographie (3), (4), (5).	Entretiens d'auto confrontation avec les enseignants. Analyse d'enregistrements vidéoscopiques de séances d'enseignement.
Pertinence didactique de concepts de sociologie et de philosophie pour l'analyse du travail en géographie : conditions et valeurs des emprunts, J.F.Thémines & A.L.Le Guern	Analyse de l'activité de l'enseignant (3), (4), (5).	Analyse de 12 mémoires de master de didactique de la géographie. Analyse des séances du séminaire d'encadrement de ces mémoires.

Certes, l'analyse d'un symposium et de sept résumés est largement insuffisante pour rendre compte de l'ensemble des recherches actuelles en didactique de l'histoire-géographie sur les pratiques enseignantes. Elle permet seulement de faire l'hypothèse d'une inflexion en direction de l'analyse de la préparation des cours voire de l'activité enseignante dans son ensemble. Elle permet aussi, et c'est le dernier point que nous développerons dans cette partie, de comprendre, en creux, la place que peut occuper le bricolage enseignant dans le champ de la recherche.

3. Les bricolages enseignants au prisme de la recherche en didactique

Si on se reporte à la troisième colonne du tableau 20, on y voit en effet le type de relations que les chercheurs entretiennent avec les enseignants, dans le cadre de leurs recherches sur les pratiques enseignantes, et on y observe des degrés de collaborations variables, ainsi que des formes d'observation des pratiques directes ou indirectes. Ainsi, Daniel Niclot se fonde sur l'analyse de manuels scolaires, une forme d'observation indirecte. Jean-François Thémines et Anne Laure Le Guern quant à eux, en analysant des mémoires de master en didactique de la géographie et des séminaires d'encadrement de ces mémoires, se livrent à une approche méta, en interrogeant le discours tenu par des enseignants apprentis chercheurs en didactique. Cela n'exclut cependant pas qu'ils utilisent, pour d'autres objets, d'autres méthodes d'investigation, comme celle menée en 2011 sur les parcours iconographiques avec un groupe de formation à/par la recherche :

> *« Le groupe de formation à/par la recherche est basé à l'université ; il ne s'agit pas d'une formation continue réalisée par l'employeur des enseignants. Les membres de ce groupe sont des professeurs volontaires en reprise d'études (master). Ils n'ont pas le statut de simple observé ou enquêté, mais de contributeurs à l'élaboration de la méthodologie, à sa mise en place et à sa validation. Le recueil de données est réalisé sous l'entière responsabilité de chaque enseignant avec sa classe. Les auteurs de l'article ne sont pas enseignants dans les classes qui ont donné lieu à la mise en place de cette méthodologie. L'un d'entre eux, géographe, est responsable scientifique du groupe de formation, l'autre conduit des recherches en sciences de l'éducation sur les apprentissages en situation de sorties scolaires»* (Thémines et Le Guern 2012).

Ce type de recherche, dans laquelle enseignants et chercheurs collaborent, non seulement pour l'élaboration de la séance mais aussi pour la définition des hypothèses et l'analyse des résultats de recherche, est également le choix fait par Sylvie Considère et Olivier Liénard, qui mentionnent une « *recherche collaborative* » réunissant 10 enseignants et 10 chercheurs. C'est aussi le cas de Roselyn Le Bourgeois et Catherine Rebiffé, dans une équipe composée des deux chercheures et de deux enseignantes. La collaboration peut aller jusqu'à la rédaction commune des résultats de recherche, comme la recherche à laquelle j'ai participé en 2012-2015 sur l'étude de cas, et qui réunissait une chercheure, Caroline Leininger, et trois enseignantes.

Il existe enfin un niveau intermédiaire, dans lequel l'enseignant est associé à la recherche, sans participer à son élaboration théorique. L'enseignant, volontaire, « expérimenté » ou non, accueille ainsi dans sa classe des chercheurs, qui selon les cas (« recherche théorique » ou « recherche action » pour reprendre les catégories proposées par Jean-Pierre Astolfi (1993)) se contentent d'observer sa pratique, ou lui proposent une « situation inédite », comme Yann Le Marec et Isabelle Vinatier.

Qu'en est-il du bricolage enseignant dans ces méthodologies ? Si les recherches collaboratives permettent aux enseignants de « bricoler », l'initiative de l'objet de recherche revient au(x) chercheur(s) qui mènent la recherche. Si on reprend l'exemple des recherches auxquelles j'ai participées, qu'il s'agisse de l'étude de cas ou du raisonnement en géographie, c'est Caroline Leininger qui en a défini l'objet, y voyant un créneau de recherche pertinent à investir. A ce stade du raisonnement, le lecteur ne verra sans doute là qu'une évidence : il appartient en effet aux chercheurs de définir leur objet de recherche. Mais cela laisse de côté les bricolages enseignants « spontanés », résultats du diagnostic par les enseignants eux-mêmes d'un problème à résoudre dans le champ de leur pratique.

Ainsi, alors que les chercheurs, comme l'institution, portent un intérêt commun à l'innovation et à son développement dans le champ de l'éducation en général, ou plus spécifiquement dans le champ de la géographie, l'un comme l'autre peinent à avoir accès aux bricolages enseignants, au potentiel innovateur mais qui demanderaient, pour devenir des innovations, d'être développées et transférées dans les pratiques enseignantes. Au bricoleur alors, comme je le suggérai déjà dans la partie précédente, d'investir le champ de la recherche

pour y développer son outil, se transformant alors progressivement en praticien-chercheur… Une mue que j'avais déjà pour ma part amorcée dès 2010, en m'inscrivant dans un master II de didactique des disciplines, et que j'ai confirmée en 2012, en m'inscrivant en doctorat.

C. DU COTE DES ENSEIGNANTS

Dernière catégorie d'acteurs susceptibles de permettre la diffusion d'un bricolage dans les pratiques enseignante, les enseignants eux-mêmes. La logique de diffusion serait alors non plus ascendante (*bottom up*) ou descendante (*top down*) mais horizontale. A en croire Jean-Marc Merriaux, directeur du réseau *Canopé* (réseau de création et d'accompagnement pédagogique, dépendant du ministère de l'Education Nationale), ce type de diffusion est appelé à connaître un développement important dans un avenir proche, et cela via les réseaux enseignants :

> *« On est resté longtemps sur une volonté de diffusion des bonnes pratiques et de l'innovation basée sur une logique de généralisation, c'est-à-dire qui remonte vers le haut pour redescendre ensuite vers le bas. Cela ne fonctionne plus aujourd'hui et il faut être sur des logiques de dissémination car les nouveaux contenus se diffusent plus lentement mais de façon plus efficace à travers la capillarité des réseaux ».*[163]

Il convient bien entendu de replacer ces paroles dans leur contexte, celui du lancement par *Canopé* d'un nouveau réseau social professionnel à destination des enseignants, *Viaeduc*[164]. Mais au-delà de ce contexte le projet, porté par un « Groupement d'Intérêt Public », répondait à la fois à une demande et à un besoin. Il est trop tôt aujourd'hui, quelques mois après le lancement, pour en faire un retour critique. C'est donc à d'autres réseaux, plus anciens, que je m'intéresserai ici, pour y chercher, à nouveau une place, ou un relais possible pour le bricolage enseignant.

Il en existe différentes sortes, qui agissent à différentes échelles. Le premier est le réseau

[163] Interview de Jean Marc Merriaux par le *SNUipp (Syndicat National Unitaire des Instituteurs, des Professeurs des écoles et des PEGC,* dossier « *Enseignant 2.0 en ligne !* », 15 septembre 2015, http://snuipp.fr/Des-logiques-de-dissemination

[164] *Viaeduc* est un projet porté par le Groupement d'Intérêt Public « Réseau Professionnel des Enseignants » (GIP RPE), qui réunit sept partenaires publics : Réseau Canopé, CNED, Laboratoire TECHNÉ de l'université de Poitiers, et privés : Éditions Belin, Les Argonautes, Beechannels, Leancurve. Le GIP a été créé par arrêté daté du 7 octobre 2014, publié au *Journal Officiel*. Il a connu une phase expérimentale de 2013 à mai 2015 et a été lancé le 20 mai 2015. Offrant aux enseignants la possibilité de former des groupes sur différentes thématiques, mais aussi de publier des ressources voire de créer un blog, *Viaeduc* a pour ambition d'organiser la communauté enseignante et plus largement éducative jusque-là dispersée dans une multitude de sites, de blogs et de réseau.

local. Limité à l'échelle de l'établissement, il est le lieu de l'interconnaissance. C'est ce réseau que nous avons d'emblée mobilisé Ariane J. et moi pour diffuser notre concours-photo, en demandant à nos collègues d'être membres du jury.

Jusqu'à la fin des années 1990, ce réseau local était peu relayé à d'autres échelles, si ce n'est par l'APHG (*Association des Professeurs d'Histoire Géographie*). Créée en 1910 pour veiller à la défense des intérêts de la discipline, elle n'était pas conçue à l'origine comme un espace de mutualisation et de diffusion des pratiques. Si elle s'est considérablement modernisée, se dotant notamment d'un site internet, rénové en 2014, elle ne constitue néanmoins pas un « réseau en ligne » qui permettrait à ses 9 000 adhérents d'interagir, et la publication des ressources reste réservé à un nombre limité de rédacteurs.

Les « réseaux en ligne » se sont développés avec l'apparition d'*Internet*, à la fin des années 1990, puis du *web 2.0* [165]. On peut les définir comme des associations mobilisant différents outils de communication en ligne (site *web*, liste de diffusion, réseaux sociaux comme *Twitter* ou *Facebook*) pour permettre à leurs adhérents de communiquer entre eux et de publier des ressources. Par les outils dont ils se dotent, les réseaux enseignants en ligne pourraient donc être des espaces d'expression pour les bricoleurs. L'histoire-géographie compte deux réseaux de cette nature, l'association des *Clionautes* créée en 1998 et *Aggiornamento* créé en 2011. Leur fonctionnement et leur cahier des charges le permettent-ils pour autant ? En ce qui concerne leur fonctionnement, Isabelle Quentin, chercheure en Sciences de l'Education, fournit une grille de lecture intéressante. Ayant consacré sa thèse aux fonctionnements des réseaux en ligne et à leurs trajectoires (2012), elle propose de distinguer deux types de réseau : les ruches et les bacs à sable. Les premiers, assez proches des communautés de pratiques définies par Etienne Wengers (1998)[166] se caractérisent par la primauté donné au collectif sur l'individuel. Les règles de fonctionnement y sont strictes, et les ressources publiées sur le site web sont le résultat d'une élaboration collective. Les « bacs à sable » ont quant à eux des règles plus souples et souvent implicites, ce qui peut les rendre

[165] L'expression « web 2.0 » a été utilisée pour la première fois par Dale Dougherty en 2003. Elle caractérise l'évolution du Web (« Wordle Wide Web », la « toile mondiale) vers l'interactivité, permettant à l'internaute de ne pas être simplement un réceptacle passif d'information, mais aussi de contribuer à l'échange d'informations et d'interagir, grâce à des outils simples.

[166] C'est-à-dire un fonctionnement dans lequel les membres s'engagent les uns envers les autres autour d'une entreprise commune, créant un langage propre et un répertoire partagé, développant ainsi une culture professionnelle qui leur est propre

difficiles à comprendre pour les nouveaux arrivants, avec quelques membres qui jouent un rôle central. L'objectif de ce type de réseau est de rassembler pour les mutualiser des collections de contributions individuelles. Si on applique cette grille de lecture aux *Clionautes* et *Aggiornamento*, on pourrait ranger le premier dans la catégorie « bac à sable ». Il publie en effet essentiellement des contributions individuelles (chaque adhérent en a la possibilité), dans une intention de mutualisation pour permettre la mise en œuvre du programme, avec une arborescence du site *web* qui se décline pour chaque cycle en niveaux puis en disciplines. Sur la liste de diffusion[167], les enseignants font part de questionnements pour la mise en œuvre du programme.

Aggiornamento[168] s'apparenterait davantage à une « ruche », ce que semble confirmer son statut (un « collectif »). De plus, la plupart des articles y sont signés de manière collective. Tous les membres n'y prennent cependant pas la même part, comme l'indique le collectif lui-même : *« le collectif Aggiornamento compte près de 200 inscrits sur la liste de discussion. Parmi eux, des actifs/ves, des silencieux/ses, des intempestifs/ves, des discrets/ètes etc »*[169].

Quoiqu'il en soit, qu'ils soient ruche ou bac à sable, la question est de savoir s'ils sont des lieux d'expression possibles pour les bricoleurs. Pour cela, il faut se tourner vers les objectifs que se donne chacun d'entre eux.

En ce qui concerne *Aggiornamento,* l'objectif est le renouvellement de l'enseignement de l'histoire et de la géographie : « *il s'ouvre à tous ceux qui se sentent investis dans la (recon)quête de nouvelles fondations pour notre discipline, notre métier, notre système éducatif* »[170] . Soumis à un comité de lecture, les billets publiés sur le blog hébergé par hypothèses.org visent à proposer une lecture critique du système éducatif et de l'enseignement de l'histoire-géographie. Parfois réflexions de fond sur les programmes, ils peuvent également prendre la forme de réactions « à chaud » sur l'actualité. Ils sont alors le plus souvent collectifs. La liste de diffusion procède du même esprit : les questionnements portent très rarement sur des séquences de cours en particulier, ou sur des exemples de mise

[167] A laquelle je me suis abonnée le 26 octobre 2015
[168] Je suis membre du collectif *Aggiornamento* depuis sa création en janvier 2011.
[169] Aggiornamento, *Qui sommes-nous ?* http://aggiornamento.hypotheses.org/qui-sommes-nous
[170] Laurence De Cock, *A propos*, http://aggiornamento.hypotheses.org/25

en œuvre, comme c'est le cas des *Clionautes* et portent davantage sur les *curricula*[171].

Les *Clionautes* ont le même souci d'intervenir dans la vie publique, mais les objectifs sont différents, puisqu'ils visent « *la promotion et la défense de l'enseignement de l'histoire, la géographie, l'éducation civique, juridique et sociale ainsi que la diffusion des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie »*[172]. Les moyens diffèrent également : « *pour cela, nous défendons une démarche de pédagogie active et notamment la mutualisation entre enseignants et les projets d'étudiants et d'élèves leur permettant d'être acteurs de leurs acquisitions* ». C'est donc davantage du côté de la pédagogie que de l'épistémologie que *les Clionautes* souhaitent se positionner, ce qui se traduit, nous l'avons vu, par la publication de ressources pour mettre en œuvre les programmes.

Au final, qu'en conclure pour notre bricoleur ? Le chemin naturel de ses bricolages semble être l'association des *Clionautes*, plus encline à accueillir les mises en œuvre des enseignants ; cependant la nature « bac à sable » du réseau fait courir le risque à son bricolage de passer inaperçu, un grain de sable supplémentaire. A contrario, *Aggiornamento* est davantage tourné vers des questions de gouvernance générale. Il n'exclut pas pour autant les pratiques, comme en témoigne l'extrait de ce mail de la fondatrice du collectif, Laurence De Cock, en date du 31 décembre 2010 et qui inaugure le collectif :

> *« […] And last but not least, nos pratiques. La place de la didactique, de la pédagogie, de nos modalités d'auto-formation ; nos lassitudes, nos ennuis, nos "moments de grâce" (pour reprendre l'expression de Sophie) ou "petits bonheurs" (Françoise), nos déstabilisations, nos questionnements, nos ruses, nos détournements, nos résistances, nos capitulations etc.… ». [Cet item est le dernier d'une liste d'objectifs assigné au collectif].* (De Cock, 31/12/2010).

Au bricoleur alors de trouver son chemin, dans l'un ou l'autre de ces réseaux. Le premier lui donne l'assurance d'un espace de parole, le deuxième lui offre un lieu de débat. Dans les deux cas, des effets d'imposition inhérents à tout groupe peuvent conduire à une certaine auto-censure.

Il nous reste avant de conclure une dernière configuration à évoquer, et qui a elle aussi

---

[171] C'est-à-dire « *sur la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement / apprentissage selon un parcours éducatif* » (d'après EducTechWiki , http://edutechwiki.unige.ch/fr/Curriculum, consulté le 27/10/2015)

[172] *Adhérer aux Clionautes, comment faire ?* http://www.clionautes.org/spip.php?article493

été rendue possible par le développement du web 2.0 : c'est lorsque l'enseignant, bricoleur ou non, choisit de créer son propre blog. Il devient alors auteur, et, par rapport aux configurations précédentes, a la maîtrise de ce qu'il diffuse[173]. Les blogs enseignants se sont ainsi multipliés depuis les années 2000, sans qu'on en connaisse les chiffres précis. De différentes natures, blogs de classe ou blogs enseignants, blogs ayant vocation à publier des ressources pour les élèves ou des ressources par les élèves, ces blogs peinent néanmoins à sortir de l'anonymat, même s'il existe quelques « stars » dont les blogs enregistrent un grand nombre de visites par an[174]. C'est dans ce contexte que j'ai créé en 2010 un blog, appelé « Histargeo » et dans lequel j'ai publié en 2011 les photographies du concours-photo. Blog de classe, il a toujours eu une audience limitée (12 600 visites en 2011).

***

Bricolage donc, notre concours photo aurait pu en rester là. Compter sur les relais existants pour y parvenir n'est pas suffisant : encore faut-il les investir. Ce que j'ai tenté de faire, investissant **le champ de la recherche en didactique** d'abord, via un master II en didactique des disciplines (2010-2012), puis à partir de 2012 cette thèse. Mais aussi en participant à deux groupes de recherche successivement, de 2012 à 2015 sur l'étude de cas et depuis 2015 sur le raisonnement en géographie.

Celui de **l'institution scolaire** ensuite, en devenant membre du GEP (Groupe d'Expérimentation Pédagogique) à l'automne 2012, après avoir sollicité et obtenu une inspection en 2011, et professeur-relais à la Cité de l'Architecture (depuis 2013).

Celui des **réseaux enseignants** enfin, en devenant tour à tour auteur d'un blog, dès 2010, qui m'a servi d'interface pour le concours-photo en 2011, en adhérant aux réseaux enseignants en ligne, *Aggiornamento* dès sa fondation en 2011 puis très récemment les *Clionautes,* participant même à la phase expérimentale de *Viaeduc* à partir de septembre 2014.

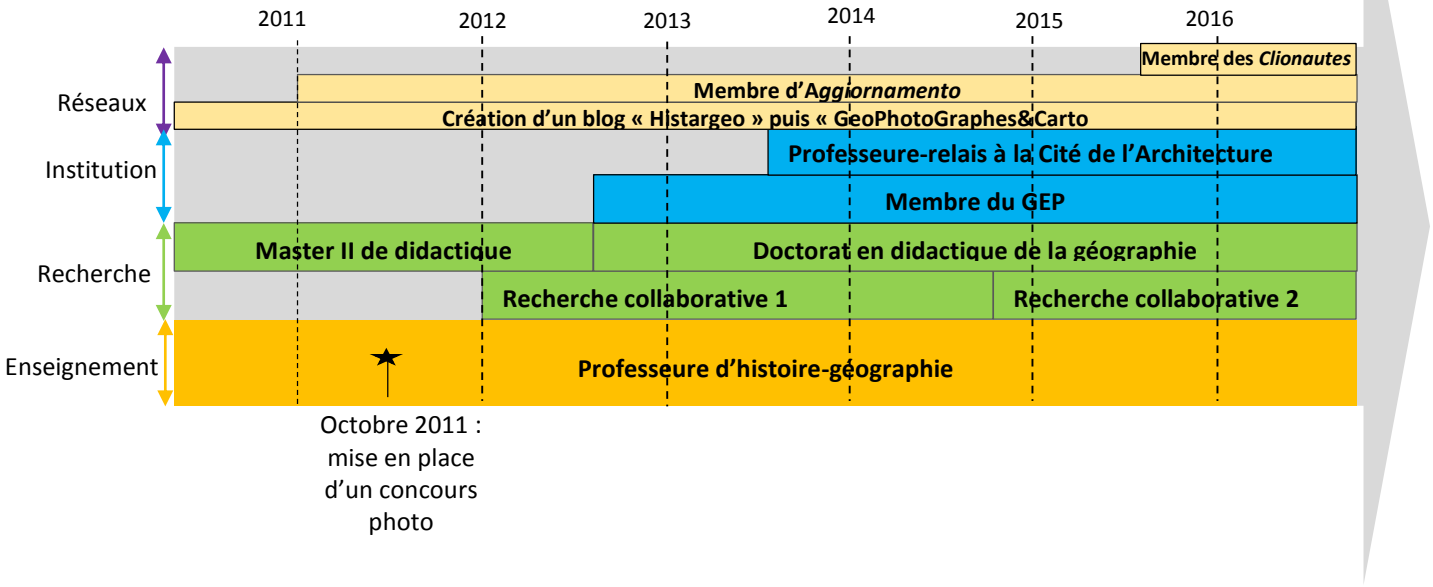
Certes, le bricoleur qui investit ces différents espaces n'en est plus tout à fait un, ou plus exactement, toujours bricoleur, il devient également, selon les cas formateur, chercheur,

[173] Une liberté à nuancer cependant, puisque sur le plan technique il dépend de son hébergeur.
[174] C'est le cas par exemple du blog de Monsieur Mathieu, qui a attiré en 3 ans 3.5 millions de visiteurs http://lewebpedagogique.com/monsieurmathieundlronchin/

enseignant investi dans des associations ou des collectifs.

Mais n'était-ce pas le cas dès le départ ? La figure 64 permet d'observer que lorsque nous avons mis en place le concours-photo, avec Ariane J., j'étais déjà investie dans le champ de la recherche et dans des réseaux enseignants. La recherche a ainsi servi de pivot, pour répondre à des questions que je me posais depuis longtemps sur ma pratique, et pour y développer à mon tour des outils, qui ont pris pour point de départ un bricolage né de la pratique. Elle doit beaucoup aux formateurs que j'y ai rencontrés, et plus particulièrement Christian Grataloup et Caroline Leininger.

FIGURE 64 DEPUIS 2010, UN PARCOURS D'ENSEIGNANTE DANS LA RECHERCHE, AU SEIN DE L'INSTITUTION SCOLAIRE, DANS LES RÉSEAUX ENSEIGNANTS.



PARTIE II

DANS LE CHAMP DE LA RECHERCHE.

CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIE

CHAPITRE 1. CADRE THEORIQUE

Si le sujet de cette recherche, « une géographie à l'école par la pratique artistique » peut sembler original, il ne sort cependant pas de « nulle part », et prend appui sur des outils, tant théoriques que pratiques, qui ont permis de le concevoir. Ce sera donc l'objet de ce chapitre que de montrer que géographie et arts sont liés, de bien des manières, et plus encore aujourd'hui qu'hier, depuis que l'art est affecté par un tournant spatial[175] et en retour la géographie par un tournant esthétique. Objet commun des préoccupations des uns et des autres : l'espace.

Les deux premières parties n'apporteront pas d'éléments nouveaux, et auront avant tout pour objectif de présenter les recherches récentes menées en géographie culturelle de l'art sur les liens entre arts et géographie d'abord, puis plus précisément entre pratique artistique et géographie. La troisième partie en revanche portera sur un domaine qui a été jusqu'à aujourd'hui très largement inexploré, les relations que peuvent entretenir à l'école géographie et arts, et plus précisément pratiques artistiques.

I. « Etudier l'art, c'est bien de la géographie »

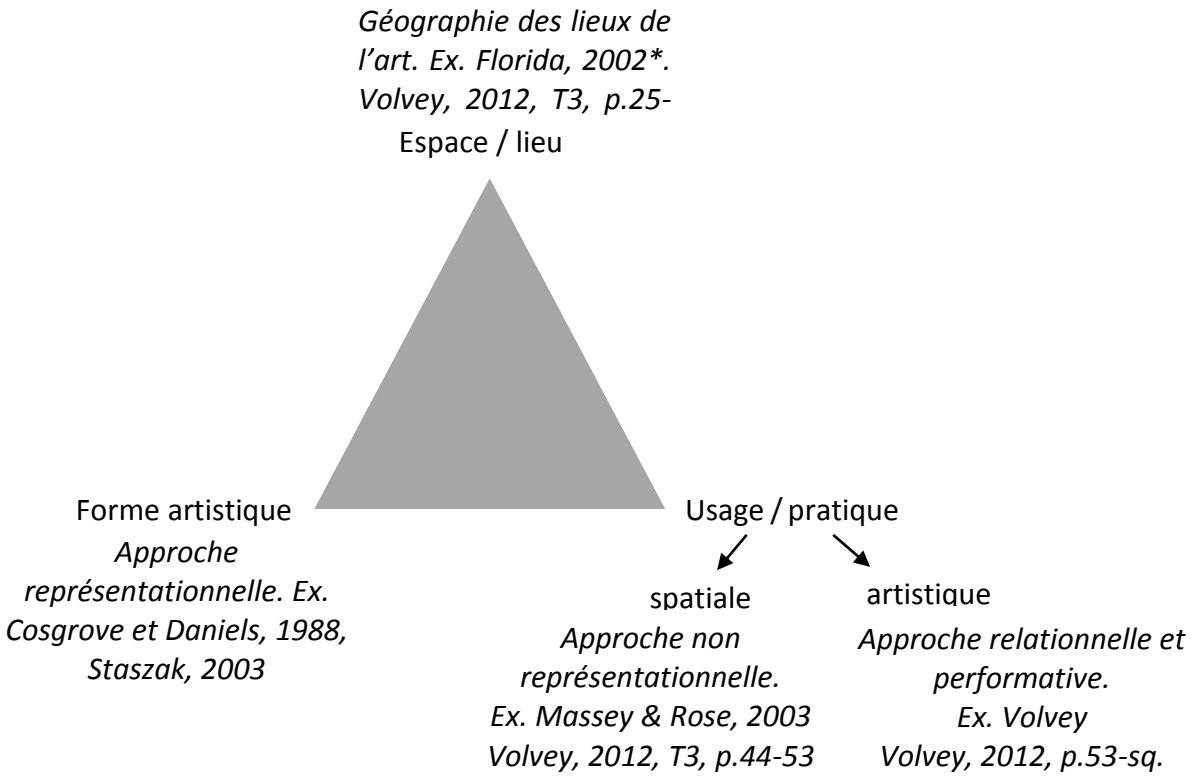
Il existe de nombreux liens entre l'art et la géographie, que la géographie culturelle de l'art examine depuis une dizaine d'années. Néanmoins, le champ est pluriel, comme l'a montré Anne Volvey qui en propose dans le tome 3 de son HDR[176] (Volvey, 2012a) un vaste panorama, qui courre des pages 25 à 53, et dont je présenterai ici les grandes lignes. Trois types d'approche se distinguent selon elle, qui toutes en commun de s'intéresser au lieu, à une forme artistique et à sa pratique (soit trois pôles), mais chacune selon un point de départ

[175] L'expression « tournant spatial » désigne l'intérêt marqué par les sciences sociales à la dimension spatiale des phénomènes.

[176] Habilitation de recherche, *Transitionnelles géographies : Sur le terrain de la créativité artistique et scientifique, soutenue à l'Université Lumière Lyon 2 en décembre 2012.*

différent : pour l'une le lieu, pour l'autre la forme artistique, pour la troisième encore la pratique, dont on découvre au fil de la lecture qu'elle se décline en deux formes, la pratique spatiale et la pratique artistique. Trois pôles que j'ai schématisés ci-dessous.

FIGURE 65 LES TROIS APPROCHES DE LA GÉOGRAPHIE DE L'ART



*L'ensemble des références bibliographiques données dans cette partie provient des travaux d'Anne Volvey, et ne sont donc pas de première lecture.

A. PREMIERE APPROCHE : LA GEOGRAPHIE DES LIEUX DE L'ART

La première approche, dite « fonctionnaliste » ou « géographie des lieux de l'art » s'inscrit dans le prolongement d'une géographie des lieux culturels (Grésillon, 2008 in Volvey, p.26). Son analyse est centrée sur l'espace et le lieu, interrogeant la question de son usage via la forme artistique. Utilisant les outils théoriques de l'économie urbaine et régionale, elle s'intéresse à la manière dont les phénomènes culturels sont transformés en ressources principales d'une économie de consommation. Elle s'appuie sur le modèle de la ville créative énoncé par Richard Florida (2002), et sur la critique que ce modèle a suscité par la suite. Pour Richard Florida en effet, la présence d'une classe créative (c'est-à-dire une population urbaine, mobile, qualifiée et connectée) dans un lieu en développerait l'attractivité économique. Aux aménageurs alors de développer des infrastructures ou des évènements susceptibles d'attirer

puis de retenir ces classes créatives. En France, cela peut se traduire par exemple par des évènements comme « *Marseille-Provence Capitale Européenne de la Culture 2013* » ou comme la création d'espaces à fonction culturelle comme les très iconiques Centre Georges Pompidou à Metz, le Louvre Lens, dans l'objectif afin d'obtenir un retour sur investissement mesurable en termes d'implantation d'entreprises de haute technologie, de création d'emploi, de pratiques de chalandises touristiques etc. Se développe ainsi un marketing culturel territorial, dont les visées peuvent être contradictoires, pour une part le développement économique, à destination des décideurs éco et des touristes, de l'autre à destination des habitants dont l'objectif est le vivre-ensemble, la durabilité du cadre de vie.

B. LES APPROCHES « REPRESENTATIONNELLE » ET « NON REPRESENTATIONNELLE, RELATIONNELLE ET PERFORMATIVE »

Ce deuxième type d'approche se subdivise en deux formes. D'une part une approche représentationnelle, qui prend en charge un art de la représentation visuelle, et tout particulièrement de la peinture de paysage. D'autre part une théorie non représentationnelle de l'art, centrée sur la pratique spatiale. Les deux ont en commun d'interpréter les référents symboliques spatiaux associés à l'œuvre d'art, mais la nature de l'œuvre d'art varie : la première s'intéresse avant tout aux peintures de paysage ; la deuxième aux installations et performances.

L'approche représentationnelle a surtout été développée par des géographes anglophones (Gosgrove & Daniels, 1988 ; Hawkins, 2011), avec quelques représentants français, comme Augustin Berque (1992, 1994). Ils proposent de lire les représentations paysagères comme un ensemble ordonné de signes vecteurs d'un contenu symbolique et comme technique de mise en ordre spatial (la perspective linéaire). Si les genres varient (art cartographique, Cosgrove, 2008, cinéma, danse, photographie, Rose, 2002, Schwartz et Ryan, 2003, littérature, Frémont 1976, Tissier, 1981 in Volvey, *op. cit.,* p.40-41), il s'agit pour chacun de montrer comment les œuvres sont des accès à la construction historicisée de monde ou de géographie. On pourrait citer par exemple les travaux de Jean François Staszak sur *les Géographies de Gauguin* (2003).

L'approche qualifiée de « *non représentationnelle, relationnelle et performative* » est centrée « *sur les pratiques et leur spatialité, c'est-à-dire sur la relation expérientielle du public*

avec la forme artistique, lorsque celle-ci se déploie dans l'espace public sous la forme d'installations ou de performances » (Volvey, *op. cit.,* p.45). Autrement dit, le genre artistique interrogé dans ce type d'approche est celui qui utilise non pas la représentation, stabilisée par exemple sous la forme d'une peinture, mais la performance ou l'installation, utilisant des formes non verbales, comme l'engagement du corps (la « performance »[177]). C'est donc la dimension relationnelle de l'art public qui est prise en charge ici et qui est interrogée via des entretiens et l'observation des interactions du public avec l'objet exposé ainsi qu'entre les personnes composant le public de cet objet exposé. Il s'agit de montrer comment les installations et les performances fabriquent de l'espace, un espace appréhendé au sens métaphorique du terme. C'est d'ailleurs la limite de cette approche qui ne prend pas en compte le lieu dans lequel l'objet se tient.

C. L'APPROCHE « RELATIONNELLE ET PERFORMATIVE ».

La troisième approche est celle adoptée par Anne Volvey elle-même, et qu'elle qualifie de « *relationnelle et performative* » ou encore « *d'approche spatiale de la pratique artistique* » (p.26). Comme la précédente, l'approche consiste à s'intéresse à la manière dont l'artiste travaille avec le lieu, sous la forme d'installations ou de performances. A la différence de la précédente cependant, son analyse porte non pas sur la réception des spectateurs et la pratique spatiale qui en résulte (en aval), mais sur la conception de l'œuvre par l'artiste lorsqu'il utilise l'espace comme support et matière même de leur œuvre, autrement dit sur sa pratique artistique de l'espace (en amont). Cette dernière approche place ainsi « *la pratique de terrain, en tant que « faire avec l'espace », au centre de la réflexion sur l'art aujourd'hui et appuie une compréhension du spatial turn artistique contemporain d'une perspective proprement géographique* » (Volvey, op. cit. p.3). Il s'agit donc de proposer une mise en intelligibilité de la pratique des artistes contemporains grâce aux outils conceptuels de la géographie. Ce faisant, cela renouvelle les approches de l'art contemporain menées en esthétique ou en histoire de l'art : à la différence en effet de Gilles Tiberghien (1996) ou Michel Onfray (2003)[178], l'œuvre n'est plus considérée (ou pas seulement) sous l'angle du résultat

[177] Anne Volvey rappelle (*op. cit.,* note 53) que « *to perform* » « *désigne les modaltés de la construction de l'identité sociale à partir de l'engagement du corps dans toutes ses dimensions physiques, émotionnelles, physiques* ».

[178] Sur l'analyse desquelles elle revient p.4 à 25, en montrant comment Gilles Tiberghien, dans son analyse des œuvres de Christo et Jeanne-Claude (1996) et Michel Onfray, à propos d'Ernest Pignon Ernest (2003) « *ratent le*

mais aussi sous l'angle du processus. Pour cela, elle mobilise un corpus allant du *Land Art,* tel qu'il a été défini par Tiberghien, soit un courant qui s'est développé aux Etats-Unis dans les années 1970 et inauguré par des artistes tels que Robert Smithson (par exemple *Spiral Jetty*, 1970,Figure 66 Spiral Jetty réalisée par Robert Smithson en avril 1970, Grand Lac Salé, Utah, 457 m de long, 6 m de large), jusqu'à des œuvres européennes et plus récentes, telles les œuvres du collectif *La Luna*, de Till Roeskens[179], ou encore Ernest Pignon Ernest.

FIGURE 66 SPIRAL JETTY RÉALISÉE PAR ROBERT SMITHSON EN AVRIL 1970, GRAND LAC SALÉ, UTAH, 457 M DE LONG, 6 M DE LARGE

principe spatial qui est fondement du Land Art et partant, de l'art contemporain, pour des raisons tant théoriques que méthodologiques […] ne parvenant pas à dépasser l'objet d'art (sculpture ou peinture) pour englober ce dont il procède et qui est pourtant au cœur du « récit autorisé » des artistes sur leurs œuvres (manière de faire avec les lieux). Le renversement de perspective que je prône, qui met l'objet d'art dans la perspective de sa fabrique, suppose en effet la prise en compte de la pratique de terrain dans l'art contemporain et les conditions méthodologiques de sa prise en compte. Il suppose plus largement un réinvestissement théorique de la question de l'espace en esthétique. » (Volvey, *op. cit*, p.4)

[179] Dont le travail sera présenté un peu plus loin

II. La géographie « par » la pratique artistique

Etudier l'art, c'est donc bien de la géographie. Néanmoins, ma proposition ne consiste pas à proposer d'étudier l'art en classe de géographie, mais à y développer une pratique artistique. « Faire de l'art », est-ce encore de la géographie ? Les travaux d'Anne Volvey nous permettent là encore de répondre à cette question par la proposition qu'elle développe de manière symétrique à la précédente dans le chapitre suivant de son HDR (chapitre 5). Elle poursuit en cela une réflexion amorcée par la géographie anglophone dès les années 1960. Les uns et les autres fournissent ainsi des outils théoriques pour comprendre la manière dont on peut, concrètement, articuler art et géographie, pour aboutir à la création d'œuvres d'art en prise avec l'espace, ou de concepts spatiaux en prise avec l'esthétique. Si sur le terrain de l'art les exemples sont nombreux depuis les années 1970 où est né le mouvement du *Land Art* aux Etats-Unis, sur le terrain de la géographie ils sont à ma connaissance plus rares, mais emblématiques d'une nouvelle manière de faire. J'évoquerai alternativement l'un puis l'autre : les manières de faire des artistes avec l'espace, puis les manières de faire des géographes avec l'esthétique.

A. DU COTE DES ARTISTES

Le terrain n'est pas le seul apanage des scientifiques. Les artistes aussi ont un terrain, et en font un usage singulier, que je propose de qualifier de « sensible »[180] : c'est en effet la mobilisation de leur sens, de leur expérience du terrain, des relations qui s'y nouent qui débouche sur la production d'un savoir, matérialisée sous la forme d'une œuvre. Je distinguerai ici deux moments de l'élaboration de leur œuvre : leur travail sur le terrain d'abord, puis la concrétisation de leur œuvre à partir de ce travail de terrain.

[180] J'ai rencontré cette terminologie à plusieurs reprises : Médéric Briand a consacré sa thèse aux sorties « sensibles » en milieu scolaire ; j'ai assisté pendant un an à un séminaire sur le sensible organisé par Elise Olmedo qui consacrait sa thèse aux cartes « sensibles » ; j'ai fait participer mes élèves à un atelier organisé par le Conseil d'Architecture, d'Urbanisme et d'Environnement (CAUE) qui consistait en une visite « sensible » de l'île Seguin. Je développerai dans cette partie (II.) et la suivante (III.) ces références. Je me suis donc approprié l'expression, pour désigner une attention particulière portée aux perceptions, par l'ouïe, le toucher, la vue, l'odorat, mais aussi la mémoire qu'on peut avoir des lieux, les représentations.

1. Les artistes sur le terrain

Les artistes ont-ils un terrain ? Quel usage en font-ils ? De quels outils méthodologiques et conceptuels se doter pour répondre à ces interrogations ? Ce sont vers les travaux d'Anne Volvey, là encore, qu'il faut se tourner pour apporter une réponse à ces questions, là où des spécialistes du *Land Art*, comme Gilles Tiberghien, se sont contentés d'effleurer la question, se centrant sur le résultat de l'œuvre davantage que sur sa fabrique :

> *« Tiberghien reconnait bien la nécessité du terrain comme méthode de connaissance du Land Art, mais en restant centré sur l'expérience de l'objet d'art, il passe à côté de la question théorique de la fabrique des œuvres du Land Art »* (Volvey, 2012, vol.3, p.17).

L'analyse par Anne Volvey des pratiques des artistes en prise avec l'espace, fondée notamment sur des entretiens, dont certains ont été publiés[181], lui a permis d'établir qu'ils ont, à l'instar des géographes, une pratique de terrain, préalable à l'élaboration de leur œuvre, pratique de terrain qui prend des formes singulières, mais qui suit, au même titre que celle des géographes, un protocole rigoureux. Elle a deux finalités. D'une part elle est orientée vers un savoir d'action. Il s'agit en effet de concevoir un « *objet-lieu d'art* »[182], souvent de grande dimension, éphémère, ce qui nécessite que l'artiste prenne en considération les différents aspects pratiques et techniques de la mise en œuvre de sa réalisation. Cela donne donc lieu à « *un encyclopédisme du factuel à la fois diagnostique et prédictif* » (Volvey, *op. cit.*, p.60), s'entourant de scientifiques, d'experts et d'ingénieurs. Ce savoir d'action sur l'espace, à visée opératoire, se double d'un savoir de type idéel, dont l'objectif est la conception de l'œuvre elle-même, et qui permet de construire une intelligibilité proprement géographique du lieu. Prenons l'exemple de l'artiste Till Roeskens, qui nous permettra de mieux comprendre la manière de faire de cet artiste sur le terrain. Invité à Alma (Québec) en 2005, il dispose d'un mois pour élaborer son œuvre, et dont son témoignage permet de retracer les différentes étapes de cette résidence, qui aboutit à l'exposition « *No Mans land* ». Tout commence dans l'avion :

[181] Notamment ses entretiens avec Till Roeskens et le collectif La Luna, *œuvrer d'art l'espace*, EchoGéo, 2012.
[182] L'expression, entre guillemets, est d'Anne Volvey.

> *« Sentiment d'aller sur un continent occupé par d'autres Blancs et une certaine réticence à y aller. Il y a ce long survol, on arrive par le Nord, ces espaces complètements sauvages de l'Arctique et l'arrivée sur Montréal, et là, le choc de ce quadrillage ! ».* (Volvey, *op.cit*., p.106)

Mais cette première impression laisse rapidement place à une autre :

> *« Il y a cette volonté, de tout faire tenir dans deux directions, une orthogonalité, la raison qui règne en maître, et cette répétition presqu'à l'identique de ces mêmes pâtés de maisons qu'on survolait avec ces mêmes piscines, dans ces mêmes jardins, derrière les mêmes pavillons. Ça m'a vraiment pris à la gorge comme un sentiment de perte d'identité, de dire 'mais si on est capable de vivre là-dedans c'est qu'on est juste des choses interchangeables'. Et j'ai atterri avec cette idée, j'étais un peu essoufflé, une forme de vertige. Vu d'en bas, quand tu es dans la ville, tu te rends compte que vu de près, il n'y a pas un pâté de maisons identique à un autre, la vie qui se glisse dans la ville la rend tout à fait vivable »* (p.106).

Il arrive enfin à Alma, où il est invité pour un mois. Il a l'intention de travailler sur la colonisation et l'appropriation de l'espace, dans une ville née « *à partir de rien* ». Pour se documenter, il se rend aux archives, « *sans trop savoir ce qu'[il] cherchait* ». Cela le mène à l'acte fondateur qui institue la ville et qui est « *un texte à rallonges, […] un texte avec cette prétention du langage qui fait force de loi en posant une limite autour d'un bout de terrain, mais qui s'effondre parce qu'on sent très bien que ce langage ne maîtrise rien du tout* ». « *Donc ça, c'est un premier élément de l'exposition que j'ai conçue au bout d'un mois au Centre d'artistes d'Alma Langage Plus : j'avais écrit ce texte en une ligne tout autour de la salle* » (p.106).

Il s'appuie également sur ses perceptions du lieu :

> *« J'ai été frappé notamment par toutes les rues inachevées autour de la ville qui s'arrêtaient comme ça brusquement sur du rien, il n'y avait plus que la forêt et ils n'avaient pas pris la peine de faire un arrondi ou une bordure. Tout à coup le goudron s'arrête et paf, il y a de l'herbe qui pousse derrière ! »* (p.107).

… et sur ses rencontres avec les habitants, comme son hôte « *qui avait vraiment la mémoire familiale de toute la colonisation* », ou encore un urbaniste, qu'il a interviewé.

Partant d'une idée générale, un peu vague, il parvient à l'affiner progressivement, au hasard des rencontres et des recherches, et à acquérir un savoir idéel sur le lieu.

L'appréhension qu'il a du terrain est relationnelle : l'enquête de terrain se fait de différentes manières, par le biais d'entretiens (avec son logeur, avec un urbaniste, avec l'archiviste), de recherches dans les archives, mais aussi de manière sensible, en se fiant à ses impressions, à sa perception des lieux. Si la méthodologie ne se présente pas sous la forme d'une recherche scientifique, qui prendrait le soin de préciser les hypothèses, le cadre théorique, la méthodologie, la posture adoptée, elle en reprend néanmoins les principales étapes.

Ainsi, du terrain, les artistes dégagent un savoir, savoir d'action certes, destiné à définir les conditions de l'installation de leur œuvre, mais aussi un savoir idéel, dont l'entretien avec Till Roeskens permet d'approcher la fabrique. Quant à la nature de ce savoir en jeu, on peine à la définir. En (Olmedo 2012a), Elise Olmedo, alors doctorante en géographie[183], s'y est employée dans un article intitulé « *la marche, les artistes, la ville : la production des savoirs hodologiques* ». Le titre est ambitieux, car il propose de mettre en relation une forme d'approche sensible de la ville par des artistes, la marche, avec la production d'un savoir. Pour tenir cette gageure, Elise Olmedo commence par définir ce qu'on appelle un savoir « hodologique » : une construction intellectuelle, volontaire ou involontaire, résultant de la pratique hodologique ; un savoir qui provient de l'expérience de la marche, du déplacement ; un processus de conscientisation de l'expérience en train de se dérouler ; un savoir sur l'espace traversé. Sans cesse actualisé par le trajet, il est en recomposition permanente. Ainsi, marcher n'est pas une simple expérience physique. Elle s'accompagne d'une démarche intellectuelle. Elise Olmedo en retrace ensuite l'histoire, qu'elle place du côté de la psychogéographie, développée par les situationnistes dans les années 1960 pour explorer la relation qui unit un individu à son environnement, avant d'explorer différentes pratiques d'artistes marcheurs contemporains. C'est cependant aux années 1970 qu'il faut remonter pour parvenir à l'origine de cette pratique, introduite notamment par les artistes Richard Long et Amish Fulton. Ainsi, Richard Long entreprend en 1977 une marche de même longueur que la rivière Avon. Au printemps de l'année suivante, Hamish Fulton réalise une marche de 115 miles en Islande. A travers ces *artistic walks*, l'artiste s'implique physiquement, et s'incorpore à la nature. A la différence du banal piéton, indifférent à son environnement, l'artiste marcheur est sans cesse aux aguets et c'est la marche elle-même qui fait œuvre ; pour Hamish

[183] Elle a depuis soutenu sa thèse, « *Cartographie sensible, tracer une géographie du vécu par la recherche-création* », sous la direction de J.M.Besse, Paris I, thèse soutenue le 13 novembre 2015.

Fulton « *no walk, no work* ». Aujourd'hui, cette pratique s'est élargie à la sphère sociale, d'abord sous la forme de marches collectives, des *« public group walks »*, développant la dimension participative de l'œuvre. Ainsi, depuis les années 1990, Hamish Fulton propose à ceux qui le souhaitent de l'accompagner, ne révélant le protocole du dispositif qu'au moment et sur le lieu du rendez-vous. C'est également la proposition de Matthias Poisson qui propose aux participants une promenade à travers les quartiers Nord de Marseille, chaussés de lunettes floues, ou du collectif *Ici-Même Grenoble*, qui invite à découvrir en aveugle le MIN (Marché d'Intérêt National) des Arnavaux. J'ai moi-même participé en 2013 à une marche de ce genre, organisée par la Compagnie *KMK*, dans le cadre du séminaire sur le sensible organisé par Elise Olmedo[184].

2. Les land artistes : une écriture spatiale des lieux

Tout d'abord, tournons-nous vers les artistes pour voir de quelle manière le savoir acquis au cours de l'enquête de terrain se concrétise dans une œuvre, ce que Harriet Hawkins (Hawkins 2011), qui s'est intéressée aux *creative geographies*, qualifie de *dialogues*, à côté des *doings* que j'évoquerai dans le point suivant : l'enquête de terrain menée par les artistes, dont nous avons vu qu'elle mobilise une méthodologie de type scientifique, se double la production d'un savoir spatial qui se matérialise sous la forme d'une œuvre d'art. C'est le cas par exemple des œuvres de Till Roeskens : son texte d'une ligne par exemple, déjà évoqué dans la partie précédente (I) de ce chapitre, permet de représenter le texte fondateur « à rallonge » de la ville et donne à voir les stratégies d'appropriation des lieux ; il évoque une performance également, improvisée à l'occasion d'une invitation à un festival de musique, et où là encore il donne une forme à son appréhension de l'espace de la ville, lue sous l'angle de la colonisation : installé sur la place des fêtes, il y délimite un espace dans lequel il inscrit : *« ceci est à moi* » (voir figure suivante), un espace qu'il agrandit au fur et à mesure des jours :

> *« Puis le troisième jour, j'ai agrandi encore … et là, le soir, les services du Festival ont estimé que ça n'allait pas du tout […] et ils ont chargé le service d'ordre du festival de me dégager […] et puis ils m'ont pris, ils m'ont porté sur ma chaise pour me dégager de là. » (Volvey 2012b)*

[184] La marche s'est déroulée le 24 mai 2013. Nous avons été invités à déambuler seul de la Porte d'Italie au Kremlin Bicêtre, et à noter nos impressions sur un carnet de voyage, avant un débriefing collectif au Kremlin Bicêtre.

FIGURE 67 *PLAN DE SITUATION #4 NO MAN'S LAND*, 2005, DE TILL ROESKENS.
PHOTOGRAPHIE DE LA PERFORMANCE « CECI EST À MOI », (IN VOLVEY, *OP. CIT.*, 2012B, § 10)

Auteur : Till Roesken ; source : *Résidences Croisées*, 2006. (in Volvey, *op. cit.,* 2012b, § 10)

Parfois, elles prennent une dimension plus monumentale, et peuvent entretenir avec l'espace un rapport très complexe, pouvant aller jusqu'à œuvrer d'art un ensemble des lieux séparés les uns des autres (p.61) :

> *« Tout fonctionne comme si en découpant et en empruntant un lieu, le land artiste individualisait une micro situation géographique puis, en la travaillant, mettait en évidence et faisait fonctionner les liens d'inter spatialité qu'elle entretient avec un ensemble d'autres lieux / espaces. » Elle génère ainsi un nouvel espace relatif à elle. Les représentations et significations ainsi levées du lieu sont alors rassemblées et stabilisées dans des objets-lieux monumentaux – monumentaux du fait de leur dimension, mais aussi de leur capacité à manifester ce sens. L'objet-lieu d'art opère une condensation signifiante de l'oeuvre de l'art avec les lieux et y renvoie sur un mode synecdotique (Debarbieux, 1995)»* <u>(Volvey, op. cit., p.61).</u>

Par exemple, lorsque Ernest Pignon Ernest prend « *la rue comme palette* » (Volvey et Houssay-Holzschuch 2007) ce n'est pas seulement un espace qu'il investit, mais un ensemble d'espaces qu'il met en relation, invitant à un double déplacement géographique et chronologique : ainsi, pour traiter de la Semaine Sanglante qui s'est déroulée pendant la Commune, il dispose des sérigraphies de gisants, représentés à taille humaine, à deux endroits, dans les escaliers du Sacré Cœur et ceux du Métro Charonne. Le choix des escaliers n'est pas un hasard : lieux de passage, ils permettent à l'œuvre d'être vue. Par leurs lignes brisées ils accentuent aussi la désarticulation des corps. En les installant à plusieurs endroits,

l'artiste crée également un jeu de correspondance entre les lieux, associant un lieu en rapport direct avec la Commune (Montmartre) avec un lieu symbolisant la violence politique de l'Etat français (Charonne, 8 février 1962).

FIGURE 68 ERNEST PIGNON ERNEST, 1971, COLLAGE DU GISANT SUR LES MARCHES DU MÉTRO CHARONNE ET SUR LES MARCHES DU SACRÉ CŒUR.

C'est le même procédé pour Maurice Audin (Alger, 2003), dont le dispositif s'étend de l'université où le militant indépendantiste qui s'étendait de l'université où le militant indépendantiste était enseignant au lieu de sa mort sous la torture, en passant par le lieu de son arrestation par l'armée française. On retrouve à nouveau ce dispositif avec la Pieta Sud Africaine, dont l'affiche, reproduite en 400 exemplaires, est disposée sur les murs des quartiers de Soweto et Durban, dans un quartier résidentiel et haut lieu politique pour l'un, dans un marché informel et plate-forme logistique pour l'autre, l'un et l'autre ayant en commun d'avoir été des lieux invisibilisés ou interdits par le pouvoir d'apartheid. Le tout forme un dyptique de 600 km de distance (Volvey et Houssay-Holzschuch 2007), p.16).

Ainsi, l'œuvre proposée par Ernest Pignon Ernest ne se contente pas d'investir un lieu, mais permet aussi de les mettre en relation les lieux, travaillant leur dimension réticulaire.

B. DU COTE DES GEOGRAPHES

Une telle démarche intéresse la géographie. Celle-ci en effet a pendant longtemps eu une approche positiviste du terrain, plus particulièrement en France, assimilant le terrain au

réel. Pourtant, à côté de ces approches positivistes privilégiant une approche scopique (par la vue) du paysage, existent d'autres manières d'être au terrain, selon une perspective phénoménologique : être au terrain c'est en effet, tout comme le font les artistes, l'arpenter, le sentir, le toucher, y faire des rencontres, en faire l'expérience, rejouer des expériences antérieures, propres à chacun, bref, prendre en charge sa dimension sensible, ou esthétique[185], et mieux, en faire le point de départ de la production d'un savoir sur l'espace. Se développent ainsi les conditions épistémologiques pour penser en géographie une approche qualifiée de « relationnelle », « non représentationnelle » ou encore « sensible ».

A l'intersection entre les géographes et les artistes contemporains, il y aurait donc le terrain, et une certaine manière de faire du terrain : là où les artistes empruntent aux géographes leurs outils conceptuels pour penser le terrain, les géographes en retour empruntent aux artistes leur manière d'être au terrain. Côté géographie, les emprunts peuvent se poursuivre par une certaine manière d'écrire la géographie.

Rien de nouveau à cela pourrait-on dire. En effet, la production d'images est loin d'être étrangère à la géographie, et est bien au contraire un des moyens d'expression des géographes, comme l'a montré Didier Mendibil, dont la thèse portait sur les textes et images de l'iconographie de la France (essai d'iconologie géographique) (Mendibil 1997). Elle l'a cependant jusqu'ici davantage été pour servir un projet documentaire que comme moyen d'expression artistique. Ainsi, en étudiant des images produites sur la géographie de la France dans les ouvrages de géographie et les manuels scolaires de 1840 à 1990, et les textes qui les accompagnent, Didier Mendibil a constaté que ce sont les registres de la désignation, de la connotation, de l'explication qui sont privilégiés, laissant de côté ceux de la symbolisation, de la rhétorique, de l'imagination (Mendibil 2008).

[185] A la suite d'Anne Volvey, je propose de définir l'esthétique comme « *l'exercice de la faculté d'éprouver, aux expériences qu'elle fonde et à leurs contenus (les éprouvés perceptifs, émotionnels et affectifs d'un corps engagé dans des agirs relationnels), et non pas simplement à l'éprouvé (le jugement de goût) attaché à un type d'expérience en particulier – celle d'un objet d'art* ». (2014)

FIGURE 69 TABLEAU DES PRINCIPALES MODALITÉS ICONO-GRAPHIQUES UTILISÉES POUR DÉCRIRE UN PAYSAGE (ICI UNE VUE DE BELO HORIZONTE), IN MENDIBIL, § 50, 2008.

Sur cet axe, une désignation plus ou moins précise du visible →

Sur cet axe, plus ou moins d'interprétation ↓

	Enumération	Induction	Généralisation	Focalisation	Transposition
	muret en mosaïque, deux pins sur un ciel nuageux et fond d'immeubles	belvedere ombrage sur les hauteurs d'une ville	*grille de lecture icono-textuelle* paysage urbain	pins maritimes jumelés	vu à la Télé
Désignation					
Connotation	un soir sur la terrasse élégante d'une ville méditerranéenne	terrasse d'un café sur la Côte d'Azur	l'explosion urbaine	quelle belle mosaïque	un petit coin de paradis
Explication	muret en mosaïque bordant un petit parc abrité par quelques arbres sur les hauteurs de la ville brésilienne de Belo Horizonte	vue panoramique de Belo Horizonte prise d'un parc urbain	un espace public de l'agglomération de Belo Horizonte	mur de mosaïque dans le style de Gaudi	revivre Barcelone au Brésil
Symbolisation	un monde végétal, minéral et humain	la ville méditerranéenne	la vie moderne	art populaire	carte postale
Rhétorique	il y a le ciel, le soleil et la mer… (citation)	un point de vue à partager	mosaïque urbaine *grille de lecture icono-textuelle*	morceaux de vie	la ville en miettes
Imagination	le héron et la couleuvre	Un dimanche au parc Guell	raz de marée urbain	mur des lamentations	hallucination

modalités que les géographes n'ont presque pas utilisées — modalités préférées par les géographes

Le constat est le même pour Roland Courtot et Michel Sivignon, responsables de la rubrique « *le dessin du géographe* » des *Cafés Géographiques*, ouverte en 2010[186] : les premiers croquis avaient tout d'abord « *une finalité documentaire* », et étaient réalisés dans le cadre des expéditions de découverte et de conquête coloniale. La tradition s'est maintenue par la suite, lorsque s'est mis en place l'enseignement de la géographie, afin d'illustrer les manuels, laissant ensuite progressivement place à la photographie, lorsque les conditions techniques l'ont permis. Elle s'est poursuivie également sur le terrain, avec le développement de l'intérêt de la géographie pour les paysages, permettant une description raisonnée des paysages, le croquis possédant, par rapport à la photographie, « *une plus grande puissance analytique, en triant et hiérarchisant les éléments du paysage* ».

[186] Les Cafés Géo, rubrique le dessin du géographe, http://cafe-geo.net/le-dessin-du-geographe/

Traces d'une activité sur le terrain, ou illustrations de manuels de géographie, ces croquis ou photographies n'ont jusqu'à présent été que très peu reconnus pour leur dimension esthétique. C'est un manque qu'entendent combler Roland Courtot et de Michel Sivignon afin d'apporter une reconnaissance, même à titre posthume, aux talents de dessinateur de certains géographes :

> *« Nous voulons combler un manque : un certain nombre de géographes dessinent lors d'excursions sur le terrain ou de missions scientifiques. Certains en ont même fait une activité régulière, et en illustrent leur production. Mais cette activité demeure presque confidentielle. Beaucoup de dessins restent dans les tiroirs, n'ayant bénéficié que d'un regard furtif et admiratif des collègues qui jettent un coup d'œil sur le carnet. Rares sont les géographes qui comme Pierre Deffontaines en ont fait l'argument central d'un ouvrage (Petit Guide du voyageur actif, réed.1980 Presses d'Ile de France). Nous souhaitons sortir cette activité artistique et scientifique de cet anonymat. »* Roland Courtot, Michel Sivignon[187].

C'est ainsi qu'Elise Olmedo y trouve en décembre 2010 un lieu pour publier ses croquis de terrain, auxquels elle attribue deux objectifs :

> *« Chercher alors une raison d'être-là afin pour se faire accepter, est une possibilité offerte par le dessin : le producteur de dessins est forcément pensé comme un dessinateur. Un rôle qui m'a permis de faire accepter ma démarche. Mais outre ce rôle social sur le terrain, le dessin permet d'autre part de recueillir un matériau analytique, la trace tangible d'un moment dans un lieu. […] Ces trois dessins, que l'on pourrait classer dans la catégorie des croquis de l'espace habité, constituent un véritable matériau qualitatif pour l'analyse scientifique. »* (Olmedo , 2010)[188]

[187] http://cafe-geo.net/wp-content/uploads/Introduction_au_dessin_du_G%C3%A9ographe.pdf
[188] Les femmes de Marrakech, in le dessin du géographe, dessin n°17, 3 décembre 2010, http://cafe-geo.net/wp-content/uploads/Dessin_du_Geographe_n17.pdf

FIGURE 70 BOUCHERIE DU SOUK BOULARBAH, LE 29.03.2010, SIDI YOUSSEF BEN ALI (SYBA), MARRAKECH
CROQUIS RÉALISÉ PAR ELISE OLMEDO ET EXTRAIT DE SON CARNET DE TERRAIN.

C'est aussi l'intention d'Anne Volvey, Yann Calbérac et Myriam Houssay-Holzschuch, lorsqu'ils publient, en 2012, les « *carnets de colloque* » d'Hervé Régnauld (Volvey, Calbérac, et Houssay-Holzschuch 2012a), réalisés lors du colloque sur *« À travers l'espace de la méthode : les dimensions du terrain en géographie* » organisé à Arras en 2008 par Anne Volvey, Yann Calbérac et Myriam Houssay-Holzsuch. Croqués à même les pages du fascicule du résumé, Hervé Régnauld les présente ainsi :

> *« Les dessins de ce Carnet de colloque renvoient à une attitude habituelle pour moi durant un colloque : une écoute alternativement attentive et flottante. Ils sont le produit d'une double distanciation par rapport au propos des locuteurs d'une part, par rapport à l'ambiance du colloque d'autre part. Par le truchement de ce travail de figuration, je passe du propos narratif du locuteur à mon dessin réflexif...»* (Regnauld 2012).

Voici par exemple ci-dessous un croquis figurant une intervention de Frédéric Dejean intitulée *« Où est Dieu dans le terrain ? ».*

FIGURE 71 CROQUIS D'HERVÉ RÉGNAULD, EXTRAIT DU CARNET DE COLLOQUE.

A cet intérêt, *a posteriori*, donné à des formes d'expression graphique auxquelles on reconnait un intérêt esthétique, s'ajoutent des commandes visant à faire de ces formes l'argument principal. C'est le cas notamment des concours de photographie destinés aux géographes, et qui se développent depuis quelques années[189]. On peut citer par exemple le concours « *Phot'EAUX de terrain* », réalisé en 2013. Il s'agit alors pour les organisateurs de

> *« permettre à des chercheurs et à des doctorants qui travaillent sur l'eau de partager leurs expériences à travers des photos prises lors des enquêtes de terrain » et d'offrir « une illustration plus évidente peut-être que celle de l'écriture, du lien souvent difficilement perceptible entre concepts théoriques et données de terrain. » Parmi les critères de sélection sont explicitement mentionnés « la qualité d'expression graphique ».* [190]

Autre concours-photo, celui-là organisé en 2015 par la revue en ligne *Carnets de Géographes*, sur la géographie de la lenteur[191]. La photographie gagnante, réalisée par Pascal Clerc, est prise en noir et blanc, et présente au premier plan une jeune femme, coiffée d'un chapeau « chinois », habillée simplement, au bord du trottoir, qui s'apprête à traverser et qui semble comme figée dans son mouvement, arrêtée par la circulation des voitures dont le flux est représenté par la technique du « flou de mouvement »[192]. L'arrière-plan, composé une succession de grandes affiches, vient fermer l'image tout en ouvrant sur d'autres espaces : un centre commercial, un terrain de jeu. Le titre et la courte légende qui accompagnent la photographie explicite le paradoxe qu'on pressentait à l'analyse de la photographie : la femme se situe « au bord de la ville », confrontée au télescopage de deux mondes en même temps que de deux vitesses, nous projetant ainsi dans un ailleurs, un hors cadre qui serait le monde d'où provient cette femme. Le style même du texte, presque télégraphique, commençant par une phrase nominale, vient donner du rythme à cette production qui interroge la temporalité.

[189] Sans que j'aie pu établir une date précise.
[190] Extrait de l'appel, « *le cycle hydrosocial, phot'EAUX de terrains* », Université Paris Ouest La Défense Nanterre septembre 2013, https://reseaup10.u-paris10.fr/anciennes-pages/expo-photeaux/
[191] Dont il n'est pas fait mention dans l'appel à article, publié en avril 2015, ce qui aurait permis de connaître les critères de sélection de la photographie.
http://www.carnetsdegeographes.org/PDF/Appel_8_Carnetsdegeographes.pdf
[192] Egalement appelée « flou de bougé » ou « blur ».

FIGURE 72 AU BORD DE LA VILLE, PASCAL CLERC, CARNETS DE GÉOGRAPHES, 2015[193]

« Ho Chi Minh Ville, mutations rapides, rêves de modernité, circulation dense. Sur le bord du trottoir, une femme hésite. Elle semble venir d'ailleurs, d'un monde ralenti, des campagnes vietnamiennes ».

A la différence du corpus d'images analysées par Didier Mendibil, cette photographie, par sa composition, par l'usage de moyens techniques comme le noir et blanc ou le flou de mouvement, et par le titre qui l'accompagne, qui stabilise l'interprétation, nous invite à la projection dans un ailleurs, au va-et-vient du regard dans l'image, et de l'image au titre et à sa légende. Voilà une image qui ne se contente pas de désigner un lieu (un topos), mais qui nous invite à reconstruire, par l'imagination, un hors cadre qui serait l'espace d'où vient cette femme, donnant ainsi au lieu une dimension choraïque.

Matériau de terrain, ou photographie sollicitée ponctuellement pour un concours-photo, est-ce la seule forme de pratique artistique du géographe au travail ? Mon inventaire m'a conduite à en recenser d'autres formes, plus marginales encore que les précédentes, et qui conduisent certains géographes à devenir des artistes-géographes. Ces « *doings*» (Hawkins, 2011) peuvent prendre différentes formes ; par exemple les géographes anglo-saxons ont développé une pratique performative fondée sur le rapport du corps à l'espace : performance théâtrale, marche, danse (voir McCormack, 2008, M.Pearson, 2010, Wylie, 2010

[193] http://www.carnetsdegeographes.org/carnets_terrain/terrain_08_03_concours_photo.php

in Volvey, 2014, § 18). Mais Anne Volvey défend aussi la possibilité d'une pratique graphique (Volvey, *op cit*., § 19). Les chercheurs qui les mobilisent y voient un moyen d'expliquer les phénomènes sous une forme artistique. Elle leur permet également, contre l'objectivité positiviste, de prendre en compte le chercheur dans son identité subjective (Volvey, *op cit*., § 17).

Ainsi, Elise Olmedo ne s'est pas contentée de faire du dessin un des matériaux de sa recherche, mais en a fait aussi un mode d'écriture pour présenter les résultats de sa recherche. C'est ainsi qu'elle réalise une carte textile imaginaire spatiale de Kabirn. Réalisée avec des tissus achetés dans le souk, accompagnée d'une légende, cette carte textile vise à montrer l'imaginaire d'une femme marocaine, passé par le filtre d'une géographe française. Divisée en deux parties, elle montre deux pôles, le quartier (espace public) et les lieux domestiques (espaces privés) relié par une partie centrale, symbole de l'articulation entre les deux pôles. Le choix des tissus vise à montrer la place qu'occupe cette femme dans la société : en tant que femme, elle est victime d'une oppression de genre, partout : le tissu choisi pour le représenter occupe l'ensemble de la doublure …

A travers ce travail de carte sensible, Elise Olmedo nous propose donc une synthèse du savoir acquis lors de son étude de terrain : oppression de genre, oppression de classe, loisir dans les interstices du travail, mobilité …

Reste la question du statut à donner à ce type de production. Pour Elise Olmedo, la réponse est apportée progressivement. Si la carte sensible, publiée une première fois en 2011 dans le monde diplomatique[194], republiée en 2015 dans « *Visions Carto* » [195], ne dit rien du statut scientifique qui lui est donné, l'intitulé de sa thèse, soutenue en novembre 2015, place explicitement son travail dans la perspective d'une « recherche-création » : « *Cartographie sensible. Tracer une géographie du vécu par la recherche-création* ». Par recherche-création, il faut entendre une méthodologie venue du Québec, d'abord destinée à désigner les recherches menées par les artistes dans un cadre universitaire, puis étendue aux scientifiques qui présentent leurs résultats de recherche sous une forme artistique. En France, la création récente du doctorat SACRe (Sciences, Arts, Création, Recherche) témoigne du désir de développer des formations interdisciplinaires, réunissant « *des artistes, créateurs et*

[194] http://blog.mondediplo.net/2011-09-19-Cartographie-sensible-emotions-et-imaginaire 19 septembre 2011
[195] http://visionscarto.net/cartographie-sensible#&gid=1&pid=4 15 mars 2015

interprètes, mais également des théoriciens en sciences exactes, humaines et sociales, mettant ainsi en jeu une étroite articulation de la pensée et du sensible »[196].

Pour conclure la deuxième partie de ce chapitre, qui m'a conduite à présenter la manière dont on peut « faire de l'art » en géographie, ou plus exactement comment certains géographes contemporains peuvent emprunter aux artistes leur approche sensible de l'espace, et leur mode d'expression sur et avec l'espace, ce afin non de se substituer à eux, mais de proposer, à l'appui de leur outillage scientifique, une autre forme de mise en intelligibilité du monde que celle habituellement proposée en géographie. Nous avons vu également que les travaux récents menés en épistémologie de la géographie, dans les pays anglo-saxons mais aussi en France avec les travaux pionniers d'Anne Volvey, ont créé les conditions théoriques d'une telle interdisciplinarité, de tels chevauchements entre art et sciences. Nous avons vu enfin à quel point étaient ténus encore les travaux menés réellement par les géographes dans de telles perspectives. Ce n'est cependant pas l'objet de ma recherche que d'en faire l'état des lieux, et l'inventaire que j'en ai proposé est de fait très sommaire. Mon objectif ici est en effet de m'intéresser à un champ encore plus ténu, voire inexistant, mais que j'entends explorer par cette recherche, celui d'une géographie par la pratique artistique à l'école.

III. La géographie à l'école par la pratique artistique

Les parties précédentes m'ont conduite à interroger la manière dont savoir spatial, savoir géographique et pratiques artistiques peuvent s'articuler, que ce soit en géographie, de manière encore confidentielle, sous la forme d'un tournant esthétique, ou en arts, sous la forme d'un net tournant spatial. Qu'en est-il dans le champ scolaire ? La transmission des savoirs spatiaux et géographiques a-t-elle été affectée, ou peut-elle l'être, par ces bouleversements observés sur le plan épistémologique et méthodologique dans les disciplines de référence, la géographie d'une part, les arts plastiques de l'autre ?

[196] Présentation du doctorat SACRe, http://www.ensad.fr/recherche/doctorat-sacre-psl

La question oblige à un déplacement. Il n'est plus question en effet de production artistique par des géographes, ou de production d'un savoir spatial par des artistes mais d'apprentissage d'un savoir géographique via une pratique artistique pour la géographie scolaire, et d'apprentissage de la pratique artistique via un savoir spatial pour l'enseignement des arts plastiques.

En géographie scolaire, nous verrons que nous avons affaire à un terrain sinon vierge du moins très largement inexploré, même si de récentes évolutions dans les programmes ont créé les conditions, à la marge, d'un tournant esthétique. Une géographie à l'école par la pratique artistique reste donc à inventer. Les outils épistémologiques et méthodologiques présentés ci-dessus deviennent alors autant de modes d'emploi possibles pour envisager ce transfert.

En arts plastiques, l'enseignement de pratiques artistiques via l'espace est au contraire plus ancré, à la fois dans les programmes et dans les pratiques. Il a cependant été profondément renouvelé par le tournant spatial que connait l'art contemporain. Je tenterai d'en cerner les contours à l'aide de l'exemple de deux enseignants, l'un en collège en arts plastiques, l'autre en lycée en arts du son, et de leurs manières de faire avec l'espace depuis des disciplines artistiques à l'école.

Mon enquête m'a conduite enfin du côté d'une autre médiation encore sur l'espace, non pas scolaire, mais en prise avec l'école. Je présenterai en effet le cas du Conseil d'Architecture d'Urbanisme et d'Environnement (CAUE) du 92 dont la mission est la sensibilisation du public aux questions d'architecture, d'urbanisme et d'environnement et qui est amené dans ce cadre à travailler en milieu scolaire, où il a développé depuis 2012 une proposition pédagogique originale, *Agitateurs d'espace*. Travaillant à la sensibilisation à l'espace via les manières de faire des artistes contemporains, leurs méthodes ne pouvaient que m'intéresser, le pas à franchir restant celui du passage d'un savoir spatial (enseigné par le CAUE) à un savoir géographique (celui dont je vise la transmission).

Au terme de cette enquête sur la manière dont peuvent s'articuler savoir spatial, savoir géographique et pratiques artistiques dans le champ scolaire, il me sera alors possible de présenter ma proposition, et la manière dont je compte la mettre en œuvre, ce qui sera développé dans le chapitre suivant.

Trois pôles seront étudiés successivement, la géographie scolaire, les arts plastiques, la médiation en architecture et urbanisme, et permettront de faire un état des lieux de manière dont ont déjà été / ou peuvent être transférées les manières de faire des artistes et géographes contemporains, en proie pour les uns à un tournant spatial, pour les autres à un tournant esthétique.

A. EN CLASSE DE GEOGRAPHIE, UN CHAMP QUASIMENT INEXPLORE

En classe de géographie, nulle trace ou presque d'un quelconque transfert des manières de faire des artistes contemporains dans les manières de faire de la géographie en classe. Quant à un possible tournant esthétique dans les programmes, s'il est possible d'en trouve des traces, c'est à la marge, suffisant néanmoins pour conduire les enseignants à interroger leurs pratiques.

1. Un tournant esthétique à la marge des programmes

Les traces d'un éventuel tournant esthétique en géographie scolaire sont pour le moins ténues. J'avais en 2011 réalisé un mémoire de master II sur l'enseignement de l'histoire des arts, qui m'avait conduite à en repérer quelques-unes, à commencer par l'histoire des arts, un enseignement qui s'est imposé à toutes les disciplines en 2008, et donc à la géographie. Le terme de « sensible » y est évoqué dès le préambule (*BO n°32*, 28 août 2008), évoquant la nécessité d'une approche réfléchie mais aussi sensible des œuvres. Une telle approche constituait alors une petite révolution pour les professeurs d'histoire géographie, comme en témoigne cette enseignante, avec laquelle j'avais eu un entretien en juin 2011. Interrogée sur la manière dont elle met en place cet enseignement, elle répondait en effet :

> *« Alors voilà … les enfants étaient très stupéfaits là en cours. De me voir parler de sentiments, de ressentis, on s'est aperçu qu'ils ne s'autorisaient pas … ils avaient bien compris, ils arrivaient à déchiffrer les schémas traditionnels des matières, on s'autorise pas à donner ses émotions en histoire, on s'autorise à les donner un peu en lettres et on s'y autorise complètement en arts. »* (Gaujal, 2012)

L'approche sensible n'est pas familière en effet au cours d'histoire-géographie, et entre même en tension avec le fonctionnement normal du cours d'histoire géographie tel que je l'ai présenté dans la première partie de cette thèse et que François Audigier résume avec le

modèle des 4R : une discipline dans laquelle le savoir est présenté comme « *réaliste, consensuel* » et présentant aux élèves des « *résultats* » ; le « t*exte* » de la discipline scolaire dit « *la réalité du monde d'aujourd'hui et de celui d'hier, faisant croyance que cette réalité est directement appréhendable et compréhensible, effaçant les langages, les points de vue, les conditions de construction des textes historiens et géographes* » ; elle transmet « *ce qui est acquis et que l'on tient pour vrai* », elle propose de transmettre la vision « *d'un monde qui est accepté par tous, gommant les débats, les oppositions qui sont ceux des hommes et des sociétés lorsqu'ils parlent d'eux-mêmes, de leurs visions du monde, de leurs mémoires, de leurs territoire* » (Audigier, 1993, p.181). Dans ce modèle, l'enseignant détient la *vérité,* et assoit, par son propos, l'*autorité* des savoirs comme la sienne ; l'élève est invité à l'*adhésion* d'un *texte* à apprendre. Le régime de vérité de l'histoire-géographie scolaire repose ainsi sur un triptyque : vérité-autorité-adhésion, loin d'une approche sensible et subjective. Ce régime de vérité correspond à un paradigme pédagogique, qualifié par Nicole Tutiaux Guillon de « paradigme pédagogique positiviste », fondé sur la citoyenneté à la française et mis en place tout au long du XXème siècle (Tutiaux Guillon, 2004). Il s'organise autour de finalités : former un citoyen éclairé, capable de dépasser les stéréotypes, les préjugés et les passions. Il s'agit de présenter l'histoire comme une science, qui dit la vérité sur le passé, et d'en gommer la dimension interprétative.

Pas de place pour le sensible donc dans le fonctionnement normal histoire-géographie scolaire. C'est confirmé par un texte de François Audigier (2004) sur les émotions à l'école, dans lequel il fait le constat de la portion congrue qui leur est accordée.

On trouve pourtant d'autres traces de cette dimension sensible, à la marge de la géographie scolaire. Ainsi, l'introduction de la notion du paysage dans les programmes de géographie dans les années 1980 a incité les géographes à se tourner vers une approche phénoménologique, à travers un travail sur la perception et les représentations. Un ouvrage fondateur est publié en 1988, « *Regarder et comprendre le paysage* », rédigé à Caen par Michel Grujard, Anne Le Roux et André Nové (1995). Le régime classique de la description et de son interprétation ne semble plus en effet convenir aux besoins. La recherche fait évoluer le statut de la description, en proposant d'« *instruire* » le regard par une approche phénoménologique d'une part, à travers un travail sur la perception et les représentations, qui permet une approche singulière du paysage, et une approche sémiologique d'autre part,

qui permet une objectivation et une généralisation des relations à l'espace (Roumegous 2002, p.230-321).

Ce nouvel objet a amené les enseignants à adopter différentes postures, mises en évidence par Jean-François Thémines (2001) :

- lorsque le paysage est considéré comme un objet, la posture est dite « réaliste ». Il s'agit d'expliquer le paysage. Dans cette posture, soit la photographie et le paysage sont confondus (c'est le réalisme " fort " : des questions sont directement posées sur le paysage photographié), soit la photographie est traitée en tant qu'image de paysage, et elle fait l'objet d'une analyse critique externe (réalisme " faible ").

- lorsque l'image de paysage n'est pas considérée comme le réel, mais comme une construction, une abstraction qui n'existe pas sans référent culturel, sans observateur, la posture est dite interactionniste. Il ne s'agit pas d'expliquer le paysage mais de l'interpréter. Dans cette posture, soit les questions visent à faire émerger les représentations mentales des élèves (posture phénoménologique), soit les questions visent à mettre en évidence le processus de production du territoire (interactionnisme " fort ").

Si la posture « réaliste » est conforme au modèle disciplinaire que nous décrivions plus haut, l'introduction du paysage a conduit certains enseignants, comme les chercheurs, à reconsidérer leur approche, pour y introduire une dimension sensible.

L'introduction du concept de *« l'habiter »* dans les nouveaux programmes de 6ème en 2011, qui vient se substituer à l'étude du paysage, pose des questions analogues, mises en évidence là aussi par Jean François Thémines (Thémines 2011). En effet, ce concept fait passer d'une géographie comme un assemblage de formes, d'éléments fonctionnels (champs, habitations, bâtiments commerciaux etc.) à un assemblage de personnes, d'objets, d'idées, de valeurs, de trajectoires, de sentiments. L'*habiter* est un mode de connaissance du monde qui engage notre relation affective aux lieux. Le territoire est fabriqué par les individus, il ne préexiste pas. C'est donc une lecture culturelle, qui pose la question du rapport entre « nous » et « les autres ». L'habiter engage donc une lecture sensible, intime, subjective du monde et que Jean François Thémines propose d'interpréter comme une nouvelle matrice dans les programmes.

En histoire, l'introduction de l'enseignement transversal des faits religieux, à l'issue du rapport de Régis Debray en 2002, ouvre elle aussi une brèche pour une approche sensible ; en

effet le religieux touche au domaine de l'intime et des convictions personnelles. Là aussi, l'introduction de ce nouvel objet a suscité des difficultés de mise en œuvre pour les enseignants, comme l'a montré Mireille Estivalèzes. Cet enseignement peine en effet à trouver sa place entre « *discours historique et discours confessant* », mettant en tension l'objectivité et la subjectivité, et place l'enseignant et les élèves dans un rapport nouveau au savoir. La tension peut être résolue par une approche « réaliste », comme celle qui caractérise les manuels scolaires : seuls les trois monothéismes sont présentés, dans une vision positiviste, inscrites dans un passé sans lien avec le présent. Le christianisme est privilégié, compromettant la possibilité de comprendre les liens entre les religions (Estivalezes, 2005).

2. Pratiques artistiques en cours de géographie : un champ encore quasiment inexploré

Ce « tournant esthétique », qu'on ne peut que mettre entre guillemets, tant il est ténu, s'il interroge les enseignants dans leur pratique, aboutit-il pour autant à croiser arts et géographie à l'école ?

Nous avions vu dans la première partie de ce chapitre trois modalités pour croiser l'un et l'autre. On retrouve, quoiqu'à la marge là encore, des traces des deux premières modalités dans le domaine éditorial. Ainsi, le *Livre Scolaire*[197] d'histoire-géographie propose dans les manuels de Sixième et de Quatrième des entrées histoires des arts en lien avec la géographie (voir tableau de synthèse ci-dessous et annexe VII). Leur analyse permet de retrouver des modalités analogues à celles décrites précédemment, et notamment la deuxième modalité, autrement dit les approches *dites représentationnelle et non représentationnelle, relationnelle et performative.* Il s'agit en effet de montrer « *comment les paysages inspirent les artistes* », « *comment la mondialisation se met en images* », ce qui conduit à présenter aux élèves des peintures de paysage (approche représentationnelle) mais aussi des œuvres du land art (approche non représentationnelle, relationnelle et performative). Mais on trouve également, en Sixième, une entrée intitulée *« à vous de jouer »*[198], qui s'applique aux dossiers 3 et 5 (voir tableau), et dans laquelle les élèves sont invités à leur tour à agir sur l'espace, via une action

[197] Collection de manuels numériques dirigée par Emilie Blanchard
[198] On n'en trouve plus trace dans le manuel de 4ème.

artistique. Si l'explicitation de la démarche est très succincte, on discerne cependant dans la proposition deux étapes :

1. Une étape de réflexion « réfléchissez » ; « par petits groupes, trouvez d'autres exemples »
2. Suivie d'une étape d'élaboration : « décorez un lieu » ; « imaginez de nouvelles idées de mobilier urbain ».

La mise en œuvre reproduit par ailleurs les méthodes des artistes contemporains : l'action doit se faire « en extérieur » et donc « in situ », « pour quelques heures ou quelques jours » et donc de manière éphémère. Il s'agit également de rendre « l'environnement plus agréable », ce qui peut supposer une étape de diagnostic sur le fait qu'il ne le soit pas ou pas suffisamment. Le transfert s'arrête là cependant. Cette étape de diagnostic ne fait en effet l'objet d'aucune explicitation, là où elle constitue au contraire une étape majeure du travail de création des artistes contemporains. Ici, on en reste à l'idée de « décorer un lieu », dans une approche représentationnelle de l'espace. Les manières de faire des artistes contemporains avec l'espace s'en trouvent donc considérablement affaiblie.

Si l'articulation arts / géographie reste donc ici sommaire, et cantonnée à la deuxième modalité évoquée dans la première partie, la troisième étant à peine effleurée, l'effort reste remarquable. Réalisé sous la coordination d'une géographe, Emilie Blanchard, *Le Livre Scolaire* est à ma connaissance le seul manuel à proposer des chapitres spécifiquement dédiés à l'histoire des arts, et le seul à l'avoir fait en géographie.

TABLEAU 21 LES CHAPITRES HISTOIRE DES ARTS DANS LES MANUELS DE GÉOGRAPHIE DE 6ÈME ET DE 4ÈME DU *LIVRE SCOLAIRE* (PRÉSENTÉS SOUS LA FORME DE CAPTURES D'ÉCRAN EN ANNEXE VII).

	En 6ème	**En 4ème**
Année de publication	2011 (réed. 2013)	2011
Titre du chapitre	Ch.17 (dernier chapitre) : Art et paysages	Ch.25 (dernier chapitre) : la mondialisation en arts (chapitre publié uniquement sur le web)
Question d'ouverture du chapitre	Comment les paysages inspirent-ils les artistes ?	Comment la mondialisation se met-elle en images ?
Sommaire du chapitre	Dossier 1 : le peintre et le paysage Dossier 2 : carnets de voyages Dossier 3 : la nature et l'art contemporain, le Land Art Dossier 4 : paysages et lumières, la ville de nuit Dossier 5 : art et mobilier urbain	Dossier 1 : la mondialisation des paysages : le témoignage critique de l'art contemporain Dossier 2 : diasporas et art contemporain Dossier 3 : l'art urbain. La diffusion mondiale d'une culture urbaine et populaire. Dossier 4 : le regard touristique. Le monde en images. Dossier 5 : influences, échanges et circulations. Les métissages Europe / Asie. Dossier 6 : la mondialisation de la mode Dossier 7 : la circulation mondiale de l'information et de l'image Dossier 8 : Internet et la critique de la mondialisation
Description d'une double page	Dossier 1 : le peintre et le paysage Question : comment les peintres représentent-ils les paysages ? Deux documents : une photographie d'un paysage (les falaises de Rugen) et la peinture des falaises de Rugen par Caspar David Friedrich. Questions sur les documents Méthode : les lignes de force, la couleur et la lumière, les plans	Dossier 1 : la mondialisation des paysages : le témoignage critique de l'art contemporain Question : peut-on parler d'une mondialisation des paysages ? Quatre documents présentant des œuvres réalisées par des artistes contemporains. Exemple : Yang Yongliang, *Phantom Landscape*, 2000 Questions sur les documents.
« A vous de jouer »	Dossier 3 : « à l'aide de votre professeur, réfléchissez à une manière de rendre votre environnement quotidien plus agréable. Décorez un lieu en extérieur de votre choix (cour de récréation, jardin etc.) pour quelques heures ou quelques jours, en utilisant les objets présents dans ce lieu. Pensez aux objets, tissus de couleur etc. que vous pouvez utiliser ! Dossier 5 : « par petits groupes, trouvez d'autres exemples de mobilier urbain. Imaginez ensuite de nouvelles idées de mobilier urbain pour votre ville »	

Du côté des pratiques enseignantes elles-mêmes, on ne sait pas quelle réception ont pu avoir ces propositions du *Livre Scolaire*, qu'il s'agisse d'étudier des œuvres d'arts en géographie, voire de tenter une pratique artistique[199]. Plus largement, il est possible que les

[199] Interrogée par mail, Emilie Blanchard me répond : « *Comme vous vous en doutez, l'initiative [intégrer des chapitres spécialement dédiés à l'histoire des arts dans le manuel d'histoire-géographie] a été jugée très*

timides incursions des programmes d'histoire-géographie dans le sensible aient abouti à d'autres bricolages enseignants, mais, comme pour tous les bricolages enseignants, il est difficile d'y avoir accès, j'ai expliqué pourquoi dans la première partie de cette thèse. Il faut que ces bricolages soient accompagnés d'une action de recherche pour qu'ils puissent accéder à plus de visibilité, et espérer aussi se diffuser dans les pratiques enseignantes. C'est le cas des travaux de Médéric Briand. Enseignant en primaire et chercheur en didactique, il a consacré sa thèse, soutenue en décembre 2014, à une approche sensible à l'école (Briand 2014) : à une première partie théorique qu'il consacre à la manière dont se pensent la sortie, le terrain, le sensible et le quotidien en géographie scolaire et géographie savante, et aux enjeux de la sortie scolaire, succède dans une deuxième partie un état des lieux des pratiques existantes, avant de proposer dans une troisième partie un dispositif de sortie pour un enseignement sensible de la géographie à l'école. Par ce travail, il contribue ainsi à défricher tout un pan de la manière dont peuvent s'articuler géographie et approche sensible de l'espace à l'école.

On peut évoquer également le travail de Jérôme Staub, qui a travaillé lui aussi sur la dimension sensible du terrain, en s'intéressant plus particulièrement à sa dimension sonore. Il a ainsi consacré son mémoire de master DCF II aux « *usages du géoweb sonore dans l'enseignement de la géographie en classe de seconde : le cas de sorties de terrain en milieu urbain* » (Djellal et Gallouj 2000).

Ma proposition se place dans la continuité de celles-ci, comme je le montrerai dans le prochain chapitre : à cette approche sensible sur le terrain, je propose en effet d'ajouter sa matérialisation sous différentes formes artistiques. Dans le cadre de ce chapitre, elle me permet de montrer que la question de l'articulation de la géographie et de la pratique artistique[200] n'est pas une question complètement inédite dans le champ de la géographie scolaire, même si elle se fait à la marge, profitant de questions nouvellement introduites dans les programmes et elles-mêmes à la marge …

originale... mais les chapitres d'histoire des arts en géographie ont rencontré beaucoup moins de succès que les chapitres d'histoire des arts de la partie histoire, qu'il s'agisse de la phase de relecture collaborative (où les chapitres d'histoire des arts sont parmi les premiers choisis par les collègues) ou des retours que nous avons eus sur la version papier comme sur la consultation en numérique» (mail du 28 décembre 2015).

[200] dont j'ai montré dans la partie précédente, à l'appui des travaux d'Anne Volvey, que l'expérience sensible sur le terrain était une des composantes

B. DU COTE DES DISCIPLINES ARTISTIQUES, UN TOURNANT SPATIAL, A LA MARGE

Nous avons interrogé un possible « tournant esthétique » dans les programmes de géographie, et ses répercussions dans les pratiques des enseignants. De manière symétrique, qu'en est-il du côté de l'enseignement des arts et de leur traitement de l'espace ?

Si on se tourne du côté de l'enseignement de l'histoire des arts lorsqu'elle est enseignée de manière optionnelle au lycée[201], on y observe un net tournant spatial depuis 2009, comme le montre le tableau ci-dessous, sur lequel les problématiques ayant trait à l'espace ont été présentées en italique.

TABLEAU 22 QUESTIONS AU PROGRAMME DE L'OPTION FACULTATIVE D'HISTOIRE DES ARTS DEPUIS 2003

2003-2005	Emprunts et références depuis le milieu du XIXème siècle
2005-2007	Progrès technologique et création artistique depuis le milieu du XIXème s
2007-2009	Art et pouvoir depuis le milieu du XIXème siècle
2009-2011	*De l'internationalisation de l'art à sa mondialisation*
2011-2016	*Le paysage, depuis le milieu du XIXème siècle*
2012-2015	*La ville périphérique, des cités-jardins aux éco-quartiers*

Cela reste cependant très confidentiel : l'option des arts est en effet enseignée dans quelques lycées seulement, qui s'adressent eux-mêmes à un faible nombre d'élèves : ainsi, dans le lycée dans lequel j'enseigne, le nombre d'élèves qui suivent l'option en terminale excède rarement une vingtaine d'élèves.

Côté arts plastiques, l'étude de l'espace est loin de constituer une nouveauté, comme le remarque la géographe Christine Vergnolle Mainar à propos du paysage :

> *« Le paysage est un objet d'étude présent de longue date dans les programmes d'arts plastiques de collège. Il est non seulement une réalité tangible mais aussi, et surtout, le résultat d'une perception et d'une interprétation par l'observateur ; sa définition et son statut (objet et notion) sont donc variables selon les disciplines. La géographie scolaire est centrée traditionnellement sur les paysages aménagés par les hommes qu'elle*

[201] Concernant l'enseignement de l'histoire des arts, les confusions possibles sont multiples : il ne faut pas confondre en effet l'enseignement obligatoire de l'histoire des arts, mis en place en 2008 à tous les niveaux scolaires, dans tous les cycles et pour toutes les disciplines, et l'enseignement optionnel de l'histoire des arts, réservé au lycée et évalué au baccalauréat depuis 1995 : alors que le premier s'impose à toutes les disciplines, qui doivent y consacrer une part de leur horaire disciplinaire, le deuxième dispose d'un horaire et d'un enseignement spécifique. Il se subdivise lui-même en deux types d'options, dont les programmes diffèrent : l'option dite « lourde », accessible uniquement aux élèves de terminale littéraire, et l'option dite facultative. C'est de cette dernière, que j'enseigne depuis 2009, qu'il sera question ici.

> *considère comme une production de l'action anthropique à la fois passée et contemporaine. Les arts plastiques s'intéressent surtout à la dimension sensible du paysage et à sa perception par l'observateur en fonction de son positionnement dans l'espace »* (Vergnolle Mainar 2014).

L'espace est même la notion centrale du programme de troisième (*BO spécial n°6*, 28 août 2008) intitulé « *l'espace, l'œuvre, le spectateur* », et qui comprend trois points : « *la prise en compte et la compréhension de l'espace de l'œuvre. L'expérience sensible de l'espace. L'espace, l'œuvre et le spectateur dans la culture artistique* ». S'il s'inscrit dans la continuité du programme précédent (*BO n°5* du 30 janvier 1997) dont le premier item prévoyait que « *les élèves travaillent les relations qui s'instaurent entre le corps, l'œuvre et l'espace* », il insiste cependant davantage sur la réception par le spectateur. Plus largement, il s'inscrit dans la continuité d'un mouvement amorcé depuis les débuts des années 1970, sous l'influence du colloque d'Amiens[202] en 1968 à l'issue duquel les cours de dessin deviennent arts plastiques. L'objectif est désormais de proposer aux élèves une relation dialectique permanente entre la pratique et la théorie, ce qui deviendra par la suite, sous l'influence de Philippe Meirieu une « situation problème » : pour accéder au « fait artistique », l'élève doit expérimenter de manière réfléchie un comportement de création artistique. Le champ artistique contemporain ainsi que l'image et la communication visuelle (publicité, design, BD) font également leur entrée parmi les références culturelles au programme. Ce recentrage sur le champ artistique contemporain s'accentue encore dans les années 1980 (programmes de 1985-1987).

Concrètement, comment se traduit la mise en œuvre de ce programme avec les élèves ? Il ne saurait là encore être question de répondre de manière exhaustive à cette question. Je me contenterai de présenter deux exemples, pour illustrer la manière dont il est possible de mettre en œuvre ces approches dans un cadre scolaire, et depuis un champ disciplinaire.

Le premier exemple est celui de Thierry L., enseignant d'arts plastiques au collège Le Cèdre au Vésinet[203], et dont les propositions, en arts plastiques, avec ses élèves, me semblent

[202] Réuni en mars 1968, le colloque d'Amiens réunit plus de 600 personnes de toutes origines. Il adopte dix recommandations ambitieuses, dont une réforme de la formation des maîtres pour transformer la relation pédagogique, avec des stages en responsabilité et des structures académiques de recherche en éducation. Il insiste également sur l'importance d'une éducation artistique, ce qui aboutira quelques mois plus tard à abandonner l'intitulé « enseignement du dessin et arts plastiques » pour ne plus garder que le deuxième terme.

[203] J'ai rencontré Thierry L. en mars 2013, alors que je m'apprêtais moi-même à proposer à mes élèves une installation dans la cour de récréation (voir chapitre 5). Nous nous sommes par la suite revus à plusieurs reprises et avons mené plusieurs projets ensemble, que je présenterai dans les chapitres suivants. Les informations apportées ici sont le résultat de questions que je lui ai posées par mail (mail du 1er janvier 2016).

à même d'apporter un éclairage sur la manière dont l'espace peut être appréhendé en cours d'arts plastiques, et, dans la perspective qui est la mienne, d'apporter des éléments méthodologiques propres à mieux définir ce que j'entends par « une géographie par la pratique artistique ». Interrogé par mail (mail du 1er janvier 2016) sur les différentes actions qu'il a mené en lien avec l'espace, voici sa réponse (que j'ai retranscrite sous la forme du tableau ci-dessous) :

TABLEAU 23 DISPOSITIFS EN LIEN AVEC L'ESPACE MIS EN ŒUVRE DEPUIS 1993 PAR LES ÉLÈVES DE THIERRY L., ENSEIGNANT EN ARTS PLASTIQUES.

Etablissement, niveau, année	Description du dispositif proposé / mis en œuvre par les élèves
1. EREA d'Ollainville 91, année scolaire 1993/94	Métamorphose de l'espace d'un dortoir d'internat en rame (les chambres) et quai (le couloir) de métro avec mise en images des internes et éducateurs comme usagers.
2. Collège du Cèdre, Le Vésinet 78, année scolaire 1996/97, dans le cadre des "parcours diversifiés", classe de cinquième	Succession d'interventions surprises "au nez et à la barbe" des usagers du collège (avec bien sur l'accord et la complicité bienveillante de la direction), inaugurée par une banderole accrochée aux fenêtres du CDI donnant sur la cour de récréation figurant un photographe cadré à mi-corps braquant son objectif sur la cour, comportant le slogan suivant : "ILS ARRIVENT ! Entre autres interventions qui ont suivi, découverte par les élèves lors de la récréation du matin, d'un pilier soutenant la structure du préau, sanguinolent (gouache liquide rouge), "entaillé" profondément par un couteau géant (bois/carton) abandonné à sa base, puis redécouverte de ce même pilier, à la récréation de l'après-midi, soigné et pansé par un bandage des plus spectaculaires (bandelettes de gaz, papier toilette en rouleau).
3. Collège du Cèdre, 2012-2013, classe de Quatrième	La consigne : « Les "little people". ILS SONT LA ! Ils sont tout petits, on ne les voit pas et pourtant ils sont là ! Partout, ici, chez vous, dedans, dehors ! Montrez-nous leur habitat, où se cachent-ils, comment vivent-ils ? Votre production attestera de la réalité de leur existence, ses qualités expressives rendront explicites leurs modes de vie. » Un prolongement a été réalisé avec certains collègues de Français, avec lesquels les élèves ont développé par écrit, les us et coutumes de ces petits habitants secrets. Référence artistique : Charles Simmonds.
4. Collège du Cèdre, mai 2013, classe de Quatrième	Intervention de la danseuse/chorégraphe Lotus Edde Khouri auprès d'une classe de 4ème, les élèves ayant à intégrer un court module chorégraphique imposé, au sein d'un enchainement corporel de leur choix, seul ou en groupe, après avoir sélectionné le lieu de leur évolution, au sein du collège.
5. Collège du Cèdre, printemps 2014, classes de Troisième	La consigne : « Une chaise à associer à un mot, votre intervention plastique sur celle-ci devant nous faire deviner à quel mot vous l'avez "marié" ». Vous proposerez ensuite sous forme de photographie une mise en espace de votre production au sein du collège, qui en décuple la force expressive. »
6. Collège du Cèdre, année 2014, classe de Sixième	Intervention de la danseuse/chorégraphe Lotus Edde Khouri auprès d'une classe de 6ème, comment faire redécouvrir les lieux les plus familiers du collège, ceux qu'on ne regarde plus, à travers une gestuelle différente qui redessine le lieu en le théâtralisant.

Tous ces dispositifs ont pour cadre l'espace, plus précisément l'espace du collège (intérieur et extérieur) pour « *des raisons de commodité* », mais aussi « *pour que les élèves se questionnent sur des lieux communs* ». L'espace y est cependant mobilisé de différentes manières : il peut s'agir d'une expérience sensible de l'espace, comme c'est le cas des dispositifs 4 et 6, dans lequel les élèves, en compagnie d'une chorégraphe, sont invités à découvrir un lieu familier, et à le rendre visible aux autres par un court module chorégraphique, dans un lieu de leur choix (dispositif 4). Sur les photographies ci-dessous, extraites du court métrage réalisé à cette occasion, on voit ainsi les élèves investir différents lieux du collège : le garage à vélos, dans lequel les élèves ont cherché à se fondre dans le paysage[204], le CDI, ou encore une structure de jeu dans la cour de récréation, sur laquelle les élèves, en tenue de ski, se sont essayés à l'alpinisme…

FIGURE 73 ENTRE LES VÉLOS ©THIERRY L.

[204] … tant et si bien qu'ils sont difficiles à repérer sur la photographie. En cherchant bien, on peut en trouver 4.

FIGURE 74 VOLATIL LAMBDA[205] AU CDI ©THIERRY L.

FIGURE 75 ALPINISME AU COLLÈGE ©THIERRY L.

Dans d'autres dispositifs, c'est le reste de la communauté éducative qui est prise explicitement à témoin, et interpellée dans ses usages de l'espace par les élèves du cours d'arts plastiques : c'est le cas notamment des dispositifs 1 et 2. Ainsi, dans le dispositif 2, le poteau qui soutient le préau par exemple devient un personnage, et point de départ d'un

[205] *Volatil Lambda* est le nom de l'association créée par la danseuse Lotus Edde Khouri avec laquelle a été monté le dispositif.

feuilleton qui dure toute la journée : qui a agressé le poteau ? Que va-t-il devenir ? Jusqu'aux soins qu'il reçoit dans l'après-midi[206]. Dans le dispositif 1, le lieu lui aussi change de fonction, devenant rame de métro, interpellant les spectateurs sur leur usage du lieu, à la fois du métro et du dortoir : simple lieu de passage ? Ou lieu de vie ?

Dans d'autres dispositifs encore, l'espace devient le lieu de la représentation (dispositifs 3 et 5). Ainsi, dans le dispositif 5 la chaise devient, entre les mains de certains élèves facétieux, le lieu d'un véritable supplice, celui par exemple de ne pas pouvoir aller aux toilettes quand on est en classe, qui conduit une élève à proposer de faire de sa chaise le siège même des toilettes… L'espace de la classe est alors assimilé à un espace carcéral.

FIGURE 76 L. VEUT ALLER FAIRE PIPI, © THIERRY L.

Dans le dispositif 3, c'est un véritable espace, fictif, que les élèves sont invités à créer. En s'inspirant de l'artiste Charles Simmonds, qui s'est fait connaître dans les années 1970 en sculptant des architectures miniatures dans les anfractuosités des immeubles à New York, Paris ou Berlin, Thierry L. poursuit plusieurs objectifs : « *rendre crédible une fiction, questionner le pouvoir évocateur des formes, des matières et des textures, exploiter l'espace qui nous entoure comme espace de fiction* ». Sur les photographies ci-dessous, on voit une

[206] Malheureusement, aucune photographie de ce dispositif n'a été conservée.

élève mimant la surprise en découvrant les *little people* qui ont investi son sac à main. Sur l'autre, les *little people* ont été logées sur une branche d'arbre.

FIGURE 77 CHARLES SIMONDS, *DWELLING: PS 1*, NEW YORK, 1975, PHOTOGRAPHIE PRISE PAR L'ARTISTE

FIGURE 79A *LITTLE PEOPLE 1* © THIERRY L.

FIGURE 79B *LITTLE PEOPLE 2* © THIERRY L.

Le deuxième exemple est celui de Sébastien B.. Enseignant en mathématiques dans le même lycée que moi jusqu'en 2015, il est également enseignant en arts du son, dans le cadre des enseignements d'exploration, et en histoire des arts. Musicien performeur lui-même, il a, dans le cadre de ces enseignements artistiques, développé une méthodologie pour sensibiliser ses élèves à leur environnement sonore inspirée des travaux de Raymond Murray Schaefer, et que je propose de présenter ici, à travers une « balade sonore » à laquelle j'ai pu participer, avec des élèves de terminale de l'option histoire des arts. En voici le récit[207] :

[207] Récit publié sur le blog *GéoPhotoGraphie & Carto*, que j'évoquerai dans le chapitre suivant. (http://blog.crdp-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/30/05/2015/La-classe-sur-le-terrain-%3A-balade-sonore)

« La balade sonore privilégie un sens, l'écoute. Sébastien B., professeur de mathématiques, d'arts du son et d'histoire des arts au lycée J.Prévert, et musicien saxophoniste performeur, propose ainsi à ses élèves de faire des balades sonores dans Boulogne-Billancourt, et plus précisément entre le lycée et la base nautique sur l'Ile de Monsieur, à Sèvres. Pour les mener, il s'appuie sur le travail de Raymond Murray Schafer, théoricien, compositeur et pédagogue, à l'origine du concept de "paysage sonore" et sur son ouvrage *A Sound Education: 100 Exercises in Listening and Sound-making* (Schafer 1992).

Ci-dessous une carte du parcours mené, et auquel j'ai pu assister, avec les différents points d'écoute.

FIGURE 80 UNE BALADE SONORE, DU LYCÉE J.PRÉVERT (BOULOGNE BILLANCOURT) À L'ILE MONSIEUR (SÈVRES)

Le point 1 est le point de départ, devant le lycée. Sébastien B. explique aux élèves la consigne : interdiction de se parler jusqu'à nouvel ordre. C'est donc un groupe muet de plus d'une vingtaine d'élèves qui se déplace désormais dans la ville, au grand étonnement des passants. Petit arrêt au point 2 dans le parc face au lycée. Il est 16h00. Arrivé au point 3 une petite pause au bord d'une fontaine enserrée sur une petite place. Nous repartons en silence. Nous longeons une rue, il y a des travaux, nous sommes gênés par les échafaudages. Nous arrivons sur l'avenue du Général Leclerc, nous poursuivons. Arrêt 4 sur le Pont de Sèvres. Difficile de parler même si on le voulait, tant il y a du bruit. On sent les vibrations des camions

sous nos pieds. Au point 5 changement d'ambiance : nous sommes désormais sur l'île Monsieur, tout proches de la ligne T2, face à la Seine et à Boulogne Billancourt. Nous reprenons enfin la parole, après plus de 30 minutes de silence. Le groupe s'assied dans l'herbe. Sébastien B. propose un *debriefing* : qu'avons-nous entendu, quelle expérience sonore avons-nous faite, pourquoi l'avoir faite. Il nous parle de Raymond Murray Schafer et de ses exercices. Nous en faisons deux. Le premier consiste à noter sur une feuille de papier tous les sons qu'on entend, pendant deux minutes. Nous comparons ensuite les bruits. Les élèves s'étonnent qu'un endroit aussi calme, au bord de l'eau, puisse être si sonore. Nous évoquons la Seine, qui porte les bruits. Nous nous rappelons de la fontaine (point 2) elle aussi si sonore, et dont le son régulier et répétitif, dans un espace clos et entouré de bâtiments, a gêné certains élèves. Ici, ce sont les bateaux, le bruit de la circulation sur le Pont de Sèvres, juste à côté, qu'on entend, mais aussi des bruits de pas, et le vent qui déplace les feuilles. Nous classons ensuite les sons, sons N (nature), sons H (homme), son T (machine, technologie), et les sons continus (C), répétés (R), uniques (U). Pour aujourd'hui on ne le fera pas, mais parfois, Sébastien B. propose aux élèves de cartographier ce son, reprenant l'exercice 3 de R.Murray Schaffer :

« *Noter les sons forts (en haut de la page), doux (en bas). Noter les sons agréables (en haut de la page), désagréables (en bas). Dessiner un cercle de taille moyenne, y placer ses propres sons, les autres en dehors en fonction de la distance et de la direction.* »

Nous faisons ensuite un deuxième exercice, qui est décrit ainsi par R.Murray Schaffer :

« *Le meneur de jeu (maître ou élève) tient un son en se déplaçant (son, frappé, clés remuées, …) le groupe (yeux fermés) le suit du doigt. Compliquer avec 2 personnes et 2 sons (très différents). Le groupe suit avec 2 doigts. Compliquer avec 4 personnes et 4 sons. Suivre 1 paire de sons (autoriser à ouvrir les yeux pour vérifier)* ».

Nous repartons enfin. Il est 17h15. Un dernier exercice avant de rentrer au lycée : du point 3 au point 1, les élèves partent de manière échelonnée, à bonne distance les uns des autres, et seuls. Nous nous retrouvons devant le lycée. Quelques semaines plus tôt, ils avaient expérimenté un autre exercice, marcher les yeux bandés, avec un de leur camarade pour guide.

Cette sortie marque les élèves. Ainsi, la classe de Seconde 7, inscrite en arts du son, en a laissé de nombreuses traces dans la carte sensible de Boulogne Billancourt qu'ils ont réalisé

par ailleurs avec leur professeur de géographie, Elisa C. C'est comme ça qu'ils ont rebaptisé la base nautique de l'île Monsieur, lieu de leurs expérimentations sonores, le « *squatt de Monsieur B.* », et qu'ils y ont représenté tous ses attributs : le saxophone, la perche, les écouteurs … et même une branche. A côté, on pourrait presque entendre le bruit des avirons sur l'eau, grâce au figuré qui les accompagne …

FIGURE 81 « *LE SQUATT DE MONSIEUR B.* », EXTRAIT DE LA CARTE SENSIBLE DE BOULOGNE BILLANCOURT.

Pour Sébastien B. lui-même, ce bruit est un matériau, qu'il utilise pour produire des paysages sonores. Ainsi, une de ses compositions a été réalisée à partir de l'écoute d'un lieu assez similaire à celui qu'il a proposé à l'écoute à ses élèves :

« *Il s'agit d'un extrait d'un enregistrement réalisé il y a quelques années autour des lignes T2 et T3 du tram francilien. Une paire de microphones est posé en un point fixe, et j'ai la liberté de me déplacer dans l'environnement. L'intégration du saxophone se fait donc sur place, en direct, et il n'y a pas de retouches ou de montage. L'idée, comme souvent dans mon travail avec le paysage sonore, est d'inclure le saxophone dans l'environnement, afin d'en souligner, masquer, dévoiler des éléments, de créer des plans, de tester l'acoustique du lieu, d'en faire sonner des éléments invisibles ou muets. Ici, le passage du T2 vient masquer le son continu du saxophone, et les bruits de pas révèlent les cailloux du ballast autour des rails. Et toujours, le bruit de fond de la circulation qui rappelle qu'on est bien en ville...* »[208].

[208] Cette composition peut être écoutée ici : http://blog.crdp-versailles.fr/geophotographie/public/cartographes/carte_sensible/SquatMrBranche.wav

Qu'il s'agisse de Thierry L. ou de Sébastien B., on peut discerner certains points communs : l'un et l'autre en effet invitent leurs élèves à porter un regard sensible sur leur environnement, par une attention portée aux gestes, aux usages du lieu, au son, et à leur interaction avec les lieux. Dans les deux cas également, le travail porte sur l'espace proche de l'établissement scolaire (l'établissement lui-même ou le quartier à proximité). Si pour Sébastien B. cette attention particulière ne s'est pas traduite par un travail plastique aboutissant à la réalisation d'un objet[209], elle se suffisait déjà à elle-même, à la manière des *artistic walks* évoquées dans la partie précédente, qui, à en juger par la stupéfaction des passants, qui regardaient passer notre groupe déambulant dans la ville dans un silence complet, devait détoner dans le paysage urbain. Le travail de Thierry L. est quant à lui davantage tournée vers la réalisation d'une action dans l'espace, à l'issue de ce travail d'appréhension sensible de l'espace, proposant une installation invitant les élèves, mais aussi la communauté scolaire, spectatrice voire même involontairement actrice de l'évènement, à réfléchir sur les usages du lieu.

On perçoit alors tout l'intérêt d'un travail interdisciplinaire, croisant en collège arts plastiques et géographie, un travail rendu plus difficile en lycée du fait de l'absence de représentation de la discipline des arts plastiques.

J'ai pu également observer des méthodologies analogues du côté de la médiation menée par le Conseil d'Architecture, d'Urbanisme et d'Environnement (CAUE) du 92, dont je propose à présent d'étudier le cas.

C. ETUDE D'UN CAS : LE CAUE DU 92, UNE MEDIATION SUR L'URBANISME VIA DES PRATIQUES ARTISTIQUES

Les professeurs d'arts plastiques et de géographie n'ont cependant pas le monopole de la transmission d'un savoir sur l'espace. C'est à une autre institution, non scolaire, que je propose de m'intéresser à présent : les CAUE. Une des missions de ces Conseils d'Architecture, d'Urbanisme et d'Environnement est en effet de sensibiliser le public aux questions d'architecture, d'urbanisme et d'environnement, très largement délaissées par les programmes scolaires. Pour cela, ils organisent différentes formes de médiation, dont

[209] Même s'il en a eu l'intention, notamment par l'installation d'un dispositif sonore dans le hall d'entrée. Dans un autre contexte, elle a abouti également à la réalisation d'une performance dans la cour de récréation, voir troisième partie, chapitre 5.

certaines s'adressent aux établissements scolaires, avec lesquels ils nouent des partenariats. C'est à l'un d'eux en particulier que je propose de m'intéresser, le CAUE du 92, car j'ai eu à plusieurs reprises l'occasion de travailler avec eux[210], et parce que leur manière de faire avec l'espace en milieu scolaire me semble remarquable, à plus d'un titre.

Je m'intéresserai plus particulièrement à l'un de leurs dispositifs, lancé en 2012 et intitulé « *agitateurs d'espace ».* Il succède à celui de « *collège en chantier* », passant ainsi de l'échelle du collège à celle du quartier, et de celle de l'architecture à celle de l'urbanisme. Voici comment il est présenté :

> *« L'Atelier pédagogique du CAUE92 propose aux élèves une aventure originale d'exploration et d'expérimentation de l'espace pour (re)découvrir un lieu remarquable de leur environnement et pour l'investir. L'objectif est tout d'abord de les amener à comprendre les composantes spatiales du lieu puis à proposer en fonction de leurs interprétations de ces composantes un mode d'habitation du lieu qu'ils construiront eux-mêmes. Pour répondre à ces objectifs, l'Atelier pédagogique a conçu un dispositif pédagogique qui combine : outils d'observation pour regarder « autrement » l'espace ; outils de restitution pour rendre compte des observations et points de vue ; système constructif polymorphe pour construire des volumes habitables que ce soit les cubes dédiés à l'observation et à l'analyse du lieu ou tout autre volume qu'ils inventeront pour l'habiter et l'investir. »*[211]

On retrouve des points communs avec les dispositifs présentés précédemment : par rapport au « à vous de jouer » du *Livre Scolaire*, on distingue des étapes, ici plus explicitées :

1. Observation sur le terrain pour regarder « autrement » l'espace.
2. Restitution en classe pour rendre compte des observations
3. Utilisation d'un « système constructif polymorphe » destiné à habiter et à investir l'espace observé.

Ayant eu l'occasion de proposer à une de mes classes, en 2012, de participer à un tel dispositif, du moins pour les étapes 1 et 2, je peux en présenter ci-dessous le protocole :

L'étape d'observation : elle se subdivise en deux sous-étapes. Tout d'abord, les élèves sont invités à dire, en 5 mots « ce qu'ils imaginent » :

> *« Sans avoir encore mis le pied sur l'Ile Seguin, donnez 5 mots qui vous viennent à l'esprit lorsqu'on évoque l'île Seguin. Ces mots, qui expriment votre*

[210] Travail autour de l'architecture du lycée, en chantier, en 2009-2010 et 2010-2011, puis dans le cadre de l'opération « agitateur d'espace » en 2012-2013.
[211] http://www.caue92.fr/Pour-participer,177.html

représentation de l'île Seguin, peuvent provenir de ce que vous avez entendu, vu, lu à son sujet, de vos souvenirs si vous y êtes déjà allé, ou de ce que vous imaginer y trouver. » (extrait du document remis par le CAUE à la classe à l'occasion de notre visite dite « sensible » sur l'île Seguin, à Boulogne Billancourt).

Ils sont ensuite invités à explorer le lieu, puis à l'issue de cette exploration, à proposer encore 5 mots :

« 2ème étape, "ce que je perçois" (pendant la visite) : "explorez le lieu en vous laissant guider par votre ressenti, vos impressions : ce qui vous attire, vous repousse, vous pose question. Testez des points de vue ou des modes d'observation inhabituels : en vous couchant par terre, en marchant à reculons, en courant, en tournant sur soi-même à 360°, en se mettant des œillères ou quelque chose qui cadre le regard, en fermant les yeux ou en se bouchant les oreilles, en imaginant être un géant ou une fourmi ... Projetez votre imaginaire sur le lieu : et si je visitais ce lieu la nuit à la lueur de la bougie ? Et si je m'y retrouvais seul pendant 24h, où irais-je et que ferais-je ? Et si ce lieu devenait le décor d'un film, de quel genre serait-il et quel serait son scénario ? Et si je devais cacher un trésor ou laisser un objet familier dans cet espace ? Projetez-vous dans le temps : selon vous comment était ce lieu il y a 1000 ans, 100 ans, 10 ans ? Et que sera-t-il dans 10 ans, 100 ans, 1000 ans? A l'issue de cette visite sensible, donnez 5 mots qui expriment votre ressenti, vos impressions (subjectives et personnelles sur l'île Seguin). »

J'ai soumis les mots proposés par les élèves avant (ce qu'ils imaginent) et après la sortie (ce que je perçois) au moteur de recherche *Wordle*[212], en voici le résultat :

FIGURE 82 LES MOTS PROPOSÉS PAR LES ÉLÈVES AVANT LA SORTIE

[212] *Wordle* est un outil en ligne qui génère des nuages de mots, permettant de faire apparaître les récurrences.

FIGURE 83 LES MOTS PROPOSÉS PAR LES ÉLÈVES À L'ISSUE DE LA SORTIE

De la comparaison des mots proposés avant et après, on voit une nette évolution : alors que les élèves proposent avant la sortie des notions en relation avec le cours de géographie (les mots « Renault » et « friche industrielle » ayant été plébiscité, on observe à l'issue de la sortie l'apparition d'autres terminologies, en lien avec les perceptions des élèves : originalité, grand, enfermé, coloré, étrange, cloisonné etc. L'analyse proposée ici en est très succincte, car ce n'est pas le propos de ce chapitre. Elle suffit à montrer la dynamique proposée aux élèves : s'imprégner des lieux et remettre en jeu leurs représentations initiales.

A cette étape d'observation succède une **étape de restitution**, en classe. Elle a pour objectif de mettre en commun les représentations des élèves sur le lieu. En est ressorti au moment de la synthèse que les élèves ont eu une impression, liée au fait qu'elle est coupée du monde extérieur (c'est une île) et seulement accessible par deux ponts. La hauteur des plantes constitue également une limite visuelle, qui fait que paradoxalement, alors qu'on est sur une île, on ne voit pas l'eau. Enfin, les élèves ont évoqué l'image du labyrinthe pour qualifier leur parcours sur l'île. Une île marquée par le provisoire, ce que montrent notamment les constructions, réalisées avec des conteneurs, la présence d'un chantier, de grilles qui condamnent l'accès au chantier, les échafaudages. L'île semble ainsi en attente d'un avenir, en pleine mutation.

Une troisième étape enfin est proposée, intitulée « **installation plastique *in situ*** ». Ma classe n'a pas participé à cette troisième étape, réservée à quelques classes seulement (5

classes de collège, sélectionnées sur dossier). Elle consiste à proposer aux élèves d'intervenir sur l'espace et expliquée en ces termes sur le site du CAUE[213] :

> *« L'installation plastique in situ est mise en scène et en action par les élèves, accompagnés par un professionnel, afin d'expliciter aux passants ou spectateurs les significations du volume qu'ils ont imaginé pour investir l'espace public. »*

Voici par exemple ci-dessous une photographie illustrant un projet mené avec des élèves du collège *La Renardière* à Nanterre

FIGURE 84 COLLÈGE LES RENARDIÈRES, ESPLANADE DE LA DÉFENSE, COURBEVOIE, © CAUE92

La photographe, extraite du blog du CAUE, ne donne pas d'informations sur le message donné ici par les élèves. Il mobilise ce système constructif évoqué plus haut et que le site du CAUE décrit ainsi :

> *« L'atelier pédagogique de la ville et de l'architecture a conçu en collaboration avec le sculpteur-mécanicien Maurizio Moretti un système constructif à échelle 1 permettant de créer une multitude de volumes les plus variés à partir d'éléments simples sur le principe d'un jeu de mécano géant. Ce système constructif comporte 156m linéaire de tiges métalliques, 64 nœuds de connexion et 15 carrés de tiges soudées, à composer pour créer une structure. Celle-ci peut ensuite être habillée pour former un volume. »*

Cette démarche apporte un éclairage supplémentaire sur la manière dont on peut faire avec l'espace en géographie scolaire, tant sur la manière de mettre en œuvre une démarche sensible, que sur la manière de la symboliser, avec les méthodologies des artistes

[213] http://www.caue92.fr/Pour-participer,177.html

contemporains. Module unique, réalisé pour être reproductible chaque année avec plusieurs classes, le dispositif du CAUE s'est considérablement normalisé au cours des années, faisant aujourd'hui l'objet d'un mode d'emploi, avec des fiches mises à la disposition du public sur leur site internet. C'est aujourd'hui un dispositif clé en main, auquel les enseignants peuvent accéder en fonction des moyens dont dispose leur établissement et du temps qu'ils veulent y consacrer :

> *« AGITATEURS D'ESPACE peut se décliner en plusieurs versions, selon les objectifs, calendriers et budgets ;*
>
> ***- version + : OBSERVATION*** *; utilisation des « cubes d'observation et de restitution » pour s'implanter dans un lieu et l'analyser. Ces cubes et leurs outils d'observation peuvent être utilisés pour observer plusieurs lieux consécutivement, constituant ainsi un « voyage » de découverte architecturale.*
>
> ***- version ++ :OBSERVATION + PROJET*** *; l'analyse du lieu faite par les élèves est traduite en un travail d'expression plastique illustrant les thématiques dégagées. Les réalisations plastiques sont scénographiées pour prendre place dans l'espace étudié.*
>
> ***- version +++ : OBSERVATION + PROJET + MISE EN SCÈNE CHORÉGRAPHIÉE*** *; l'installation plastique in situ est mise en scène et en action par les élèves, accompagnés par un professionnel, afin d'expliciter aux passants ou spectateurs les significations du volume qu'ils ont imaginé pour investir l'espace public »*[214].

A l'issue de ce tour d'horizon des manières de faire avec l'espace à l'école, on mesure peut-être mieux ce que j'avais annoncé dans l'introduction de cette partie : côté géographie scolaire, on décèle peu de traces voire aucune d'un quelconque tournant esthétique en géographie, malgré quelques ouvertures du côté des programmes scolaires, et quelques incursions à l'avant-garde autour notamment de la sortie sensible, des incursions non négligeables cependant car elles créent un précédent sur lequel s'appuyer. Côté disciplines artistiques en revanche, on distingue un net tournant spatial, et des expérimentations en milieu scolaire en prise avec l'espace, et reproduisant les méthodologies des artistes contemporains. Si l'espace en est la matière, et si les projets développés permettent de faire émerger un savoir spatial, les compétences visées restent avant celles énoncées dans le socle de compétences pour les arts plastiques : « *mener une démarche exploratoire, […] avoir une*

[214] Extrait du site internet, http://www.caue92.fr/Pour-participer,177.html

pratique artistique, […] rendre efficiente une culture artistique et une connaissance de références artistiques patrimoniales, modernes et contemporaines, […] produire un discours analytique et argumenté sur le fait artistique ». La médiation offerte par le CAUE s'inscrit elle nettement dans la transmission d'un savoir sur l'espace, sans recourir pour autant aux concepts et notions développées en géographie. Partant, quel intérêt présentent ces méthodologies pour notre projet, si ce n'est de montrer une symétrie ou plutôt une asymétrie entre disciplines artistiques, nettement tournées vers l'espace, et géographie scolaire, qui fait quelques timides incursions vers une approche esthétique ? J'en retiendrai au moins deux : le premier, vérifier que de telles méthodologies existent en milieu scolaire, et voir concrètement comment elles prennent forme. Le deuxième, tenter de transférer ces méthodologies en géographie scolaire, dans l'objectif cette fois de transmettre un savoir géographique. C'est l'objectif de cette thèse.

***

Pour conclure ce chapitre, ce vaste tour d'horizon de la pratique artistique en prise avec l'espace, ou de l'espace en prise avec la pratique artistique, dans les champs scientifique, artistique et scolaire, me conduit à un constat : une telle articulation est possible. Elle est pensable en effet, sur le plan épistémologique. Elle est réalisable, sur le plan pratique. Elle est même souhaitée, et souhaitable, sur le plan pédagogique. Des méthodologies déjà existantes, élaborées par des artistes, par des géographes dans le champ scientifique, ou bricolées par des enseignants, dans le champ scolaire, permettent d'en indiquer le chemin. Développer une géographie par la pratique artistique à l'école, c'est donc investir un champ certes encore inexploré, mais ce n'est pas partir de rien : les manières de faire avec l'espace des artistes contemporains et les manières de penser l'espace des géographes contemporains, telles qu'elles ont été mises en intelligibilité par les travaux d'Anne Volvey, les jalons posés en géographie scolaire autour de la pratique artistique par quelques auteurs et chercheurs d'avant-garde, *Le Livre Scolaire*, Médéric Briand, ceux posés en arts plastiques là encore par des enseignants d'avant-garde, ou les méthodologies des médiateurs du CAUE, tout cela devient autant d'outils mis à ma disposition, pour tenter de développer une géographie par la pratique artistique à l'école. Ce sera l'objet du chapitre suivant d'en présenter la méthodologie.

CHAPITRE 2. POSTURE ET MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

A la fois enseignante d'histoire-géographie et doctorante en didactique de la géographie, la posture qui est la mienne dans cette recherche est celle d'une praticienne-chercheure. Rien d'évident dans cette posture, qui fait l'objet d'un certain flou. Flou sémantique d'abord, car le néophyte aurait vite fait de la confondre avec des terminologies proches mais non synonymes, comme enseignant chercheur, ou professeur associé. Flou théorique ensuite, car peu de textes y sont consacrés, et avant tout pour mettre l'accent sur sa faible scientificité.

Ce flou s'explique néanmoins, par des raisons épistémologiques et sociologiques. Le praticien-chercheur est en effet à l'interface entre deux champs, la recherche et la pratique de terrain, qu'on a coutume de penser séparément, et qu'il entend, lui, investir de manière transversale ; il est à la périphérie de la communauté des chercheurs ; il n'a aucun statut social clair, et occupe souvent cette posture de manière transitoire, le temps d'un mémoire de master ou de doctorat, avant de devenir chercheur ou de redevenir praticien.

Position marginale, transitoire, hybridation de deux champs généralement séparés : autant d'obstacles à une élaboration théorique. Or ce manque d'élaboration théorique empêche le praticien chercheur de se positionner clairement dans le champ de la recherche dans lequel sa recherche se démarque pourtant nettement d'une recherche dite « classique », du fait de sa méthodologie singulière. Elle nuit aussi, dans une certaine mesure à la société, car elle constitue un frein à l'adoption de cette posture, alors même qu'est émis le souhait[215] d'une plus grande porosité entre recherche et pratique.

C'est donc l'objectif de cette partie, de faire état de ce flou sémantique et théorique, en avançant quelques-unes des raisons qui selon moi l'explique. Puis de tenter de caractériser cette posture singulière. Enfin de montrer comment je l'ai investie.

[215] Dont le GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle) se fait régulièrement l'écho, et le promoteur, avec le slogan « *Tous capables ! Tous chercheurs ! Tous créateurs !* »

I. Praticien-chercheur, une terminologie complexe

Praticien-chercheur : la terminologie renvoie à une pluralité de significations, dont certaines font écran à sa compréhension, comme je le montrerai tout d'abord. Par ailleurs, si on se tourne du côté de la littérature scientifique, son usage y est flou, et sa théorisation faible, cet effort préalable de clarification n'y ayant pas été mené, comme je le montrerai ensuite, avant d'en expliquer les raisons.

A. UN FLOU SEMANTIQUE

Nombreuses sont les terminologies qui se rapprochent de celle de « praticien-chercheur », sans être synonymes. S'y intéresser permet, en creux, de mieux la définir.

Prenons par exemple le praticien chercheur : il se distingue du praticien-chercheur « avec tiret ». En effet, alors que le praticien-chercheur mène une recherche sur le champ de sa pratique, le praticien chercheur est celui qui mène conjointement deux activités différentes, dans le champ de la recherche et dans le champ de la pratique, sans que l'un ait un lien avec l'autre.

Prenons ensuite le « professionnel-chercheur » (Max Masse, (Masse 2013)ou le « formateur-chercheur » (Marco Allenbach, (Allenbach 2012). Ces terminologies permettent de spécifier un domaine de la pratique en particulier, et nous rappellent que la terminologie de praticien-chercheur désigne la pratique en général, mais peut se décliner en autant de terminologies qu'il existe de pratiques. Dans cette logique, il pourrait être tentant de proposer une terminologie qui spécifie la pratique enseignante. Mais la création de ce néologisme se heurte à un obstacle, car la terminologie d'enseignant-chercheur est déjà utilisée, et renvoie à une toute autre signification. Elle désigne en effet un enseignant titulaire qui partage statutairement son activité entre la recherche scientifique et l'enseignement supérieur, son enseignement portant, en partie, sur les résultats de ses recherches ; alors que le praticien-chercheur, lorsqu'il est enseignant, est avant tout un praticien, qui s'appuie sur sa pratique pour mener des recherches, dont ses élèves ignorent tout, la plupart du temps. Tout au plus pourrait-on suggérer qu'il serait un « prof-chercheur », l'abréviation visant à éviter toute

confusion avec le terme de professeur, qui est aussi un titre accordé aux Professeurs des universités.

Si on se tourne du côté de la traduction anglaise de praticien-chercheur, on trouve « *practitioner research* », plutôt que « *practitioner researcher* » qu'on pourrait attendre d'une traduction littérale. L'écart est intéressant, car il met à jour une ambiguïté de la terminologie de praticien-chercheur dans la langue française, qui met l'accent sur le chercheur davantage que sur sa recherche.

Autre terminologie encore qui se rapproche de celle du praticien-chercheur, sans en être synonyme, celle de praticien réflexif. La paternité de cette terminologie est à attribuer à Donald Schön, qui y a consacré un ouvrage, publié en 1983 : « *the reflective practitioner : how professionals think in action* ». Il sera traduit en français en 1994 sous le titre « *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* ». Les réflexions développées dans ce livre ont contribué à renouveler la formation des enseignants, qui intègre à partir des années 1990 une dimension réflexive, qui se traduit par un mémoire de recherche. Pour autant, le praticien-réflexif est-il un praticien-chercheur ? S'il est vrai que tout praticien-chercheur est un praticien réflexif, la réciproque n'est pas vraie : les enseignants stagiaires ne se destinent en effet pas tous, loin s'en faut, à mener un travail de recherche. Entre praticien-chercheur et praticien-réflexif, la différence serait ainsi avant tout une différence de degré, d'engagement dans le champ de la recherche. Ainsi Jean Donnay et Eveline Charlier distinguent au moins trois étapes : le praticien réfléchi[216] explicite un savoir sur sa propre pratique, contextualisé et à son usage, et qui lorsqu'il l'utilise pour échanger avec d'autres, communique avec ses mots à lui (*et toi, comment fais-tu avec tes élèves ? Que font-ils pendant ce temps-là ? Quels manuels utilises-tu ?*) ; le praticien réflexif utilise un métalangage permettant une mise en commun des pratiques (« *comment les élèves réagissent-ils à l'évaluation formative chez vous ? Et les parents ? Que pensez-vous des questions à choix multiples dans les méthodes d'évaluation ?* »). L'acteur-chercheur lui *« désigne le praticien réflexif intéressé à construire un savoir d'action moins contextualisé que les précédents, donc susceptibles d'être transféré à d'autres pratiques et mis en relation avec les savoirs scientifiques utilisés dans la littérature scientifique* » (Bru 2001). Au contraire, pour Luc

[216] C'est moi qui souligne, afin de mettre l'accent sur la progression des trois terminologies : praticien réfléchi puis praticien réflexif puis acteur chercheur.

Albarello, praticien réflexif et praticien-chercheur ne sont pas de même nature : alors que l'un réfléchit sur sa propre pratique, l'autre réfléchit sur son champ de pratique *(« le praticien-chercheur place au cœur de l'observation un des aspects du champ et non sa pratique* » (2004, p.21). Cette nuance nous envoie alors sur une nouvelle piste, distinguant la pratique du praticien de son champ de pratique.

On peut enfin rapprocher le praticien-chercheur, ou plus exactement ici le prof-chercheur du professeur associé. Utilisée par l'*Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) d'abord, reprise ensuite par l'*Institut Français de l'Education* (IFÉ) pour désigner les enseignants associés à une recherche scientifique, en didactique ou en sciences de l'éducation, la mission des professeurs associés est d'assurer, en plus de leur enseignement, des activités d'appui à la recherche : accueil de chercheurs dans leurs classes, recueil et traitement de données, travaux et comptes rendus d'enquêtes, expérimentation de séquences innovantes. Ils reçoivent pour cela un statut (celui de professeur associé) et une rémunération. La terminologie désigne donc tout à la fois un statut social accordé par un institut de recherche à un enseignant, et une forme de recherche, dans laquelle l'enseignant sert d'intermédiaire entre le chercheur en didactique ou en sciences de l'éducation et le terrain. Le professeur associé serait-il alors une forme de praticien-chercheur, relié à un institut de recherche et travaillant de manière collaborative dans une équipe de recherche ? Répondre à cette question demanderait de mener une recherche plus fine sur la manière dont l'IFÉ travaille avec les professeurs associés, et une enquête est actuellement en cours (programme *ReVea*[217]). Néanmoins, on peut avancer que cela dépend du degré d'implication du professeur dans la recherche et de la marge d'initiative que lui laisse le chercheur : le professeur associé n'est prof-chercheur que s'il exerce une activité de recherche[218].

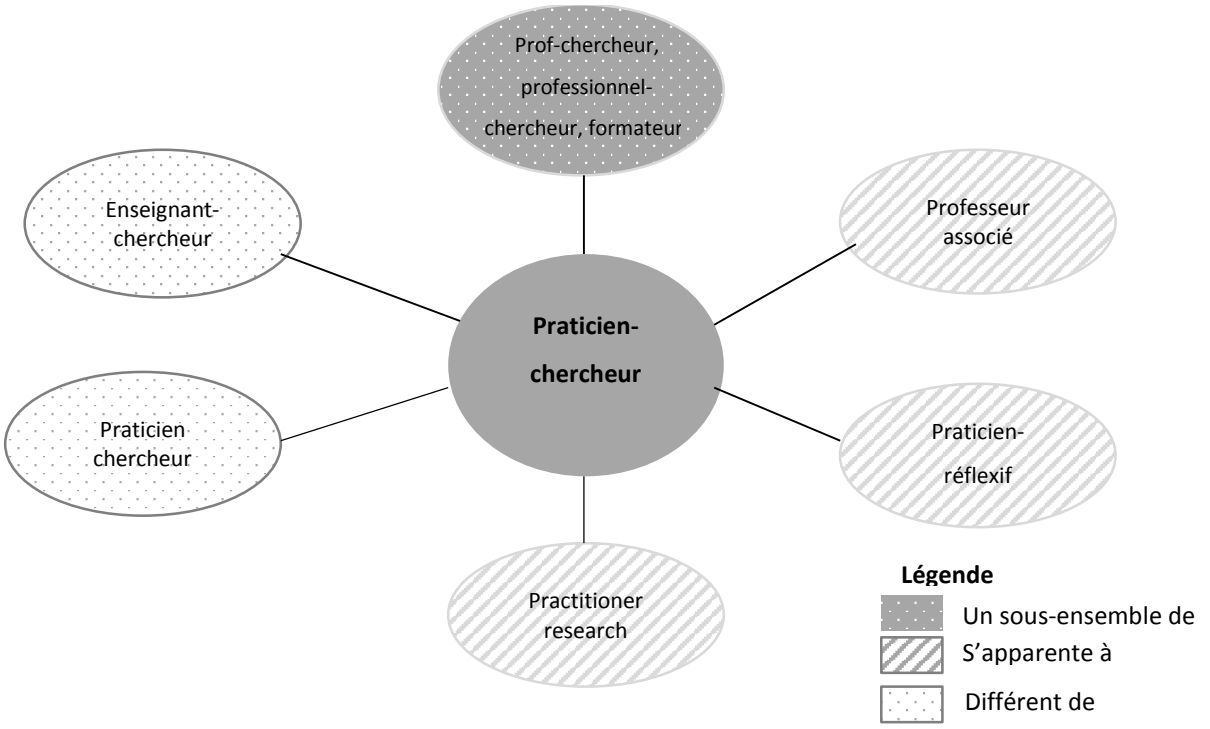
Praticien-chercheur plutôt que praticien chercheur, éventuellement prof-chercheur mais pas enseignant chercheur, *practioner-researcher* plutôt que menant une *practioner-research*, formateur-chercheur ou prof-chercheur selon son domaine de pratique, parfois professeur associé mais pas seulement… La terminologie de praticien-chercheur renvoie à une

[217] Le programme ReVea (Ressources Vivantes pour l'Education et l'Apprentissage) est un programme de recherche en cours (2014-2018) et qui se donne pour objectif d'étudier les processus de production et d'appropriation des ressources conçues par les enseignants. Dans ce cadre est menée une enquête sur les activités des enseignants associés (http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/groupes-de-travail/revea , consulté le 27 janvier 2016).

[218] Ce qui suppose de définir ce qu'est une activité de recherche. Je n'irai cependant pas plus avant ici car cela dépasserait largement le cadre de ce travail.

pluralité de mots (voir schéma ci-dessous) qui nécessitent d'être explicitées. Le schéma ci-dessous les synthétisent.

FIGURE 85 LES TERMINOLOGIES PROCHES DE PRATICIEN-CHERCHEUR



B. PRATICIEN-CHERCHEUR : UN FLOU THEORIQUE

Face à ce qu'on peut qualifier d'un certain « flou sémantique », que nous dit la littérature scientifique ? Pour le savoir, j'ai recensé l'ensemble des textes qui ont été écrit jusqu'à présent sur la posture de praticien-chercheur. Pour ce faire, j'ai commencé ma recherche par une requête sur le moteur de recherche *google* à partir des mots clés « praticien-chercheur », que j'ai progressivement élargie, en m'appuyant sur les références apportées par les différents textes consultés. Une telle méthodologie peut sembler hasardeuse, puisqu'elle revient à s'en remettre à un moteur de recherche[219]. Elle permet cependant d'avoir accès, dans l'ordre, aux pages les plus consultés sur le web[220].

[219] Cette méthodologie de recherche a fait l'objet de différentes approches théoriques, qui l'associent à la sérendipité, soit un mode de raisonnement par abduction. On peut notamment consulter l'article d'E.Sandri (Sandri 2013) sur « *la sérendipité sur internet : égarement ou recherche créatrice ?* » ou celui de O. Ertzscheid et G.Gallezot (Ertzscheid et Gallezot 2004), « *chercher faux ou trouver juste* ». L'un et l'autre analysent la manière dont les moteurs de recherches sur *Internet* ont renouvelé la recherche documentaire, laissant une plus grande place au hasard et à la découverte.

[220] Au 15 mars 2015

J'ai ensuite procédé à une analyse plus systématique, qui m'a permis de repérer des connexions, des renvois d'un texte à l'autre, des références à des recherches utilisant des terminologies proches, et en creux, de constater des angles morts. Cette phase d'analyse m'a permis d'établir que le flou sémantique qui caractérise la notion de praticien-chercheur s'accompagne d'un certain flou théorique, et on peine à en retracer l'histoire, ou à la rattacher à un champ scientifique, tant elle semble s'être construite de manière endogène et par ajouts successifs.

1. Recension des ouvrages qui mentionnent la terminologie de praticien-chercheur.

Tout d'abord examinons ces ouvrages. Pour faciliter la lecture, ils ont été classés en deux catégories : d'une part les ouvrages théoriques, écrits depuis le champ de la recherche, à propos des praticiens-chercheurs et publiés dans des revues scientifiques ; d'autre part des textes émanant de praticiens-chercheurs eux-mêmes, dans des mémoires de recherche ou à l'occasion de séminaire, qui présentent cette posture de l'intérieur.

Les textes recensés dans la première catégorie sont au nombre de huit. Ils ont été écrits entre 2001 et 2011, publiés dans des revues scientifiques, et émanent de chercheurs provenant de différents champs, notamment des sciences de l'éducation et de la sociologie. Le tableau ci-dessous en propose une vision synthétique.

TABLEAU 24 LES TEXTES THÉORIQUES AUTOUR DE LA POSTURE DE PRATICIEN-CHERCHEUR (POUR NE PAS ALOURDIR LA LECTURE, LES RÉFÉRENCES EXACTES DES OUVRAGES SONT PRÉCISÉES EN BIBLIOGRAPHIE).

Date de publication	Auteur et titre de la publication	Nature de la publication	Champ scientifique
(Mackiewicz 2001)	M.-P. Mackiewicz, coord., *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*.	Ouvrage collectif	Sciences de l'Education
(Albarello 2004)	L.Albarello, *Devenir praticien-chercheur, comment réconcilier la recherche et la pratique sociale.*	Ouvrage	sociologie
(Clerc et Tomamichel 2004)	F.Clerc, S.Tomanichel, *quand les praticiens deviennent chercheurs*.	Article	Sciences de l'éducation
(Cros 2004)	F.Cros*, la recherche professionnelle médiatrice entre le soi chercheur et le soi praticien.*	Article	CNAM
(Drouard 2006)	H. Drouard, *chercheur et praticien ou praticien-chercheur ?*	Article	Sociologie
(De Lavergne 2007)	De Lavergne, C., *la posture de praticien chercheur, un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative.*	Article	Sciences de l'information et de la communication
(Wentzel 2008)	Wentzel, B., *formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir*.	Article	Sciences de l'éducation
(Wentzel 2011)	Wentzel, B., *Praticien-chercheur et visée compréhensive : éléments de discussion autour de la connaissance ordinaire*	Article	Sciences de l'éducation

Dans le même temps, la notion est reprise par des praticiens-chercheurs eux-mêmes, dans des mémoires de recherche, des textes de présentation dans des séminaires doctoraux, sur des blogs ou dans des revues scientifiques. Le discours s'y fait double, à l'image de leur posture : d'une part ils présentent le cadre d'analyse de leur posture, s'appuyant sur les textes mentionnés plus haut, qu'ils prolongent parfois d'une élaboration théorique. Ainsi, dans leur article publié dans la revue *Interrogation*, Claire de Saint-Martin, Anne Pilotti et Valentim Silvia introduisent la figure du « *doctorant-praticien-chercheur*», qu'elles caractérisent par sa « *liminalité* », c'est-à-dire placé dans « *un entre-deux simultané* » (p.3, 2014). D'autre part ils exposent leur expérience, et la manière dont, de praticiens, ils sont devenus chercheurs. La graphie de leur texte, alternant témoignages personnels en caractère italique et prise de distance en caractère romain reflète ce double discours.

Le tableau ci-dessous propose, comme le précédent, le classement de ces textes, par ordre chronologique. Cependant, à la colonne « champ scientifique » a été substituée la colonne « champ de pratique ». C'est en effet moins l'appartenance à un champ disciplinaire qui est revendiqué dans ces écrits, que la référence à un champ de pratique. Ces champs de pratique sont multiples, enseignant, enseignant spécialisé, formateur, professionnel de santé. Tous cependant correspondent à un travail social[221].

[221] S.Dauphin, dans son article « *Le travail social, de quoi parle-t-on ?* » définit le travail social ainsi : « *Le travail social est loin de désigner un champ unifié. Il s'est construit selon des généalogies séparées (le service social, l'éducation spécialisée, l'animation), chaque lignée ayant ses propres axes de clivage et ses traditions historiques (Autès, 1999). Les travailleurs sociaux exercent dans des institutions très diversifiées : centres sociaux, services d'accueil de la petite enfance, établissements pour personnes handicapées, pour personnes âgées, etc. Ils peuvent être des agents de l'État et des collectivités territoriales mais également appartenir au monde associatif. Ce qui rassemble des missions, des pratiques et des acteurs aussi variés est sans doute la relation d'aide ou de service.* » (Dauphin 2009) (c'est nous qui soulignons).

TABLEAU 25 LES TEXTES ÉMANANT DE PRATICIENS-CHERCHEURS SUR LA POSTURE DE PRATICIEN-CHERCHEUR

Date de publication	Auteur et titre de la publication	Nature de la publication	Champ de la pratique
(Perrault Soliveres 1999)	A.P. Solivares, "*La nuit du savoir ou les valeurs de l'ombre, du savoir de la nuit des infirmières à l'impensé de la recherche dans les sciences de l'homme : le praticien-chercheur comme éclaireur*" sous la direction de R.-C. Kohn	Thèse	Professionnelle de santé (infirmière)
(Lieutaud 2008)	A.Lieutaud, *« Devenir praticien chercheur. Le processus de transformation du praticien somatopsychopédagogue au contact de la recherche*. »	Mémoire de master	Professionnelle de santé (somato-psychopédagogue)
(Gauthier 2009)	Ph.-D. Gauthier, « *Du praticien réfléchi au praticien-chercheur »*	Présentation, publiée sur le blog de l'auteur	Formateur
(Melin 2011)	V.Melin, « *Construire une position de chercheur lorsqu'on est un praticien engagé dans une structure expérimentale de raccrochage scolaire*.	Présentation dans un séminaire doctoral	Enseignante
(Ponthier 2013)	N.Ponthier, « *D'une combinatoire de postures, celle de praticienne et celle de chercheuse, vers une posture de praticienne-chercheuse »*	Intervention colloque (Dijon)	Professionnelle de santé
(de Saint-Martin 2013)	C.de Saint-Martin, « *Le praticien-chercheur et la recherche participative en CLIS 1* »	Intervention colloque (Dijon)	Enseignante spécialisée
(2014)	C.de Saint-Martin, A. Pilotti, S. Valentim, « *La réflexivité chez le doctorant-praticien-chercheur, une situation de liminalité*. »	Article	-Professionnelle de santé (kinésithérapeute) -Enseignante spécialisée -Formatrice auprès d'éducateurs de jeunes enfants
(Detongre, Marneffe, et Roset 2014)	E.Detongre, J.Marneffe, C.Roset, « *Analyse de la figure du « Praticien-Chercheur » au travers de l'ouvrage* Passeurs de mondes. Praticiens-Chercheurs dans les lieux d'exils »	Compte-rendu de colloque	
(Saint-Martin (de) 2014)	C. de Saint-Martin, *implication et surimplication du praticien-chercheur*	Article	Enseignante spécialisée

A partir du corpus de textes constitué, j'ai entrepris d'établir leurs connexions, leur filiation. La familiarisation progressive avec les textes m'a d'abord permis de repérer des récurrences, des noms d'auteurs régulièrement cités, dont j'ai ensuite systématiquement croisé les références. J'ai enfin interrogé les manques : y avait-il des champs scientifiques mobilisant une terminologie analogue mais non référencés par ces auteurs ? A l'inverse, la posture de praticien-chercheur est-elle le fait d'un champ de recherche particulier, ou est-elle

convoquée de manière transversale dans tous les champs de la recherche ? Pour présenter les résultats de cette investigation, j'ai réalisé un schéma[222].

2. Schéma de la posture de praticien-chercheur dans la recherche scientifique française

Le schéma me permet en effet de faire apparaître les connexions entre les différents textes, et les textes auxquels ils se réfèrent. J'ai tout d'abord placé les différents textes de mon corpus, en distinguant par deux aplats de couleur (gris clair et gris foncé), comme précédemment, ceux qui portent un regard extérieur sur cette posture de ceux qui la vivent de l'intérieur. Comme précédemment encore, je les ai placés par ordre d'apparition, sous la forme d'une frise, en mentionnant cependant leurs occurrences ultérieures. J'ai ensuite figuré les connexions entre ces textes par des flèches noires : ainsi, lorsque Catherine de Lavergne (2007) cite dans son texte ou en bibliographie trois des autres textes présentés dans mon corpus : Luc Albarello (2004), Françoise Cros (2004), Anne Perault Soliveres (1999), je le signale par une flèche noire.

J'ai ensuite ajouté (en orange) les références qui sont récurrentes chez ces auteurs, en choisissant un seuil de trois mentions minimum : ainsi les ouvrages de Ruth Canter Kohn (1982, 1984, 1986, 2001) sont cités par sept des treize textes examinés. Ceux de Daniel Schön (1983, 1994) et de Jean Marie Barbier (1985, 2001) quatre fois. Une flèche orange permet de matérialiser cette connexion avec ces textes nouvellement ajoutés au corpus.

Enfin, j'ai tracé des frontières autour du champ ainsi délimité. Cela m'a conduite à définir des territoires voisins, et à les classer en deux catégories : ceux qui gravitent autour de la terminologie de praticien-chercheur, et l'utilisent pour caractériser une pratique en particulier comme formateur-chercheur ou professionnel-chercheur … Mobilisant des références communes aux précédentes, on peut considérer qu'ils en sont une déclinaison singulière. Ceux d'autre part qui, en creux, ne mobilisent pas - ou peu - la terminologie de praticien-chercheur, alors même qu'ils explorent le champ de la pratique, comme c'est le cas des didactiques des disciplines. Ceux enfin qui mobilisent une terminologie équivalente à celle

[222] Ne maîtrisant pas de logiciel adapté à la réalisation de ce type de schéma, j'ai utilisé « Word », ce qui donne lui donne un aspect particulier, et ne facilite pas les retouches. J'ai choisi néanmoins de le conserver, car il a eu pour ma recherche sur la terminologie de praticien-chercheur une vertu heuristique, et permet une lecture synthétique.

de praticien-chercheur, mais ne sont pas - ou peu - mobilisées par le champ que nous avons délimité, et qui en retour n'y font pas référence : c'est le cas notamment des recherches anglo-saxonnes sur le *research-practitioner*[223]. En fonction de la perméabilité de ces frontières, le trait se fait plus ou moins plein.

Cela permet de parvenir au schéma présenté sur la double page suivante.

[223] On trouve aussi « *practioner research* ».

Légende

Les auteurs

Les auteurs les plus référencés sur *google*

Les pionniers

Ceux qui gravitent autour

Les connexions

Entre les auteurs les plus référencés

Entre les auteurs les plus référencés et les pionniers

Entre ceux qui gravitent autour et les auteurs les plus référencés

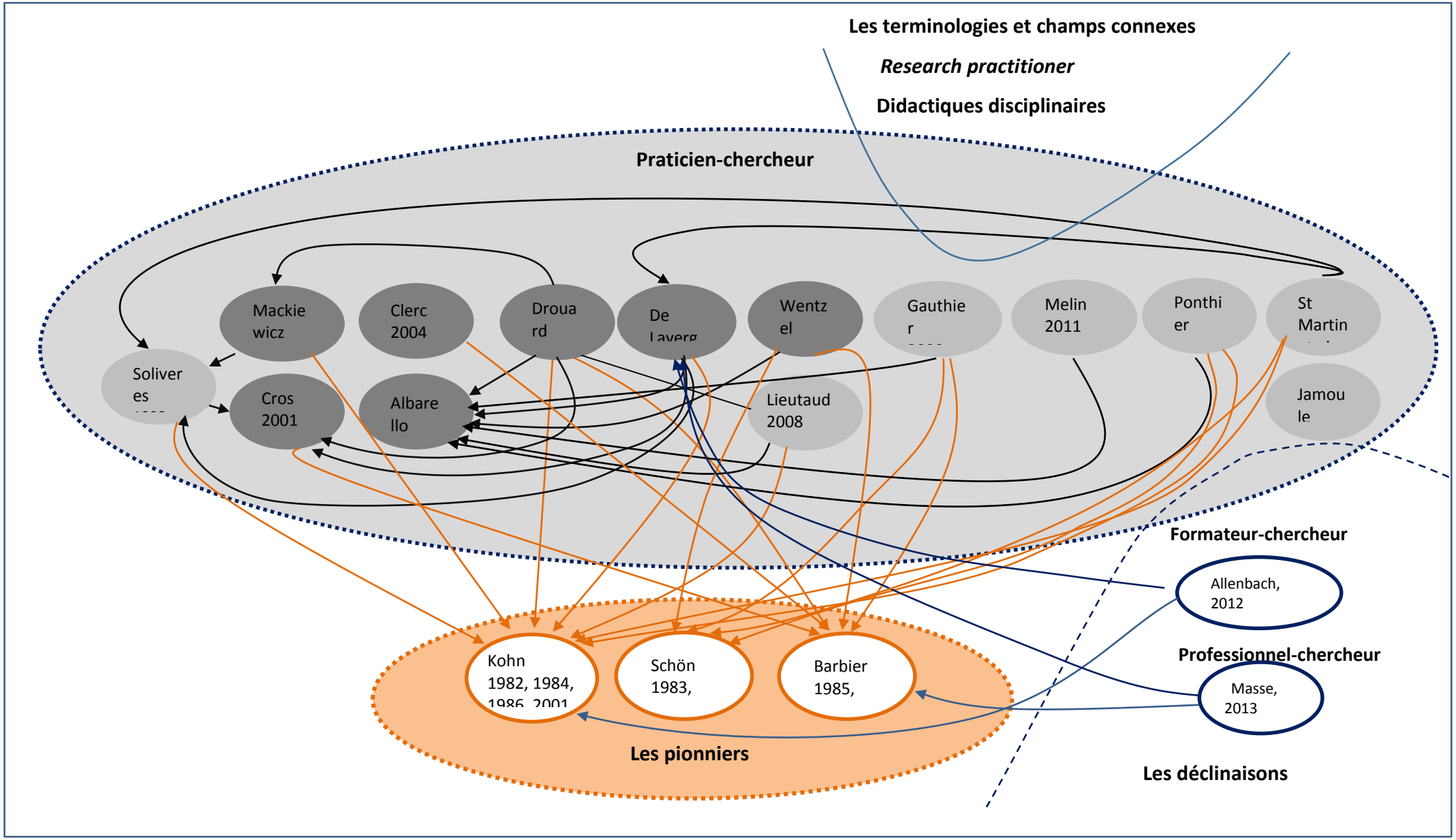
Les limites

Le champ « praticien-chercheur »

Les déclinaisons autour de la figure du praticien-chercheur

Les champs connexes, mais déconnectés

FIGURE 86 SCHÉMATISATION DE LA FIGURE DU PRATICIEN-CHERCHEUR DANS LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE FRANÇAISE



3. Analyse

De ce schéma, il ressort différents éléments.

Connexions

On observe tout d'abord que les auteurs sont fortement connectés entre eux, et plus précisément à l'un d'entre eux, Luc Albarello (2004), cité sept fois par les douze autres auteurs du corpus. Si le texte de Catherine De Lavergne (2007) est moins populaire entre ces auteurs (cité une fois), il est en revanche celui qui l'est le plus sur le web (cité 63 fois)[224].

La terminologie de praticien-chercheur se construit donc en prenant appui sur les textes qui précèdent. Seul Luc Albarello (2004) se distingue, en ne citant aucun des textes précédents, tout comme Pascale Jamoulle (2014), dont le texte apparait sur notre schéma comme un électron libre, déconnecté.

Ces auteurs ne s'appuient cependant pas seulement sur les textes des uns et des autres, ils se réfèrent également à des textes antérieurs, datant des années 1980, qui permettent de repérer une filiation, et d'écrire l'histoire de cette terminologie, qui se serait élaborée dans les années 1980, et stabilisée au début des années 2000, faisant progressivement l'objet d'un consensus, avec une stabilisation de la définition, qui ne fait progressivement plus l'objet d'une élaboration par le chercheur, qui se contente de s'appuyer sur les définitions précédentes. Ainsi Luc Albarello définit le praticien-chercheur comme :

> *« Un acteur engagé à la fois dans une pratique socio-professionnelle de terrain et dans une pratique de recherche ayant pour objet et pour cadre son propre terrain et sa propre pratique » (2004, p. 5).*

Pour Catherine de Lavergne (2007) :

> *Le « praticien-chercheur » est un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité (p. 28).*

[224] L'outil citation du moteur de recherche *google* permet de connaître la popularité d'un document. Elle augmente à chaque fois qu'un autre document le référence, par un lien renvoyant à cette page.

Par la suite, ces définitions deviennent références, comme on peut l'observer par exemple dans le texte de Bernard Wentzel, qui cite *in extenso* la définition de Luc Albarello (Wentzel, 2011).

Pourtant, aucun ne revient explicitement sur cette filiation, et ne propose de faire l'historique de la notion, hormis Hervé Drouard (2006), qui reste vague, parlant d'une thématique introduite « *depuis plus de trente ans* » :

> *Depuis plus de trente ans, dans le secteur social, la thématique du « praticien-chercheur », d'une recherche spécifique « en travail social » s'est développée et a produit un certain nombre d'effets : colloques internationaux, livres, articles, revue (Forum), collections, associations (Affûts[225] qui a négocié la 1ère Chaire de Travail social au CNAM), base de données (CERTS européen) et dispositifs de formation par la recherche de praticiens-chercheurs. (p.1).*

Un autre texte, compte-rendu du colloque organisé par l'Atelier de Pédagogie Sociale du Grain à propose de l'ouvrage de Pascale Jamoulle cité plus haut (Detongre, Marneffe, et Roset 2014) renvoie quant à lui à un encore plus vague « *selon la littérature* », tout en ouvrant sur une filiation sur laquelle nous reviendrons plus loin, celle d'Henry Desroche :

> *Pour pouvoir appréhender cette figure du « Praticien-Chercheur », il faut retourner à ses origines. Selon la littérature, la construction de la figure du « Praticien-Chercheur » remonterait aux années 50-60 avec le sociologue Henry Desroche*.

Filiations

Sans donc que cela soit explicité par les auteurs, trois références semblent leur tenir lieu de filiation, à Ruth Canter Kohn (1982, 1984, 1986), à Jean Marie Barbier (1985), à Donald Schön (1983, traduit en 1994). Par leur antériorité en effet (ils ont tous trois commencé à publier sur cette question dans les années 1980), leurs travaux apparaissent comme pionniers. Parmi ces trois auteurs, la plus référencée est Ruth Canter Kohn, à laquelle sept auteurs se réfèrent et qui est citée jusqu'à douze fois dans l'article de Catherine de Lavergne. Elle semble être à l'origine de l'introduction de la terminologie de praticien-chercheur en France, qu'elle construit

[225] Il fait allusion à une association créée en 1993 et qui a pour finalité la promotion et de le développement de la recherche en travail social.

progressivement : en (Kohn 1982), dans les « *Enjeux de l'observation* », il s'agit avant tout de construire « *une conceptualisation à partir de la pratique* » (p.2), qu'il s'agisse de sa propre pratique d'institutrice, ou celle qu'elle a pu observer dans les classes en tant que formatrice. En 1984, la terminologie se précise avec la publication de «*L'observation chez le chercheur et le praticien* ». Elle y questionne « *la distinction « évidente » entre « chercheur » et « praticien »* » (p.105) : alors que le chercheur *« voyant de loin l'objet de recherche est censé avoir une vue globale sur l'objet étudié […] la spécificité du praticien réside dans son appartenance à part entière dans le champ de l'action : par définition, et par opposition au chercheur, il est pris « dedans », « impliqué » dans ce qu'il fait »* (p.107). Sauf que, poursuit-elle, « *fortement questionnée aujourd'hui […], cette définition classique devient malaisée et commence même à prendre des allures de caricature* ». (p.108). Le chapitre suivant est consacré à la question : « *quid de la recherche par les praticiens ?* ». En 1986 la publication de « *La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances*» lui permet d'approfondir ce qui selon elle caractérise la posture de praticien-chercheur : l'implication.

Au tournant des années 2000, la terminologie a fait son chemin, et donne lieu en 2001 à la publication d'un ouvrage collectif, intitulé « *Praticien et chercheur, parcours dans le champ social* ». Dans la contribution qu'elle-même y apporte, Ruth Canter Kohn note :

> *Etre praticien-chercheur c'est assumer, voire revendiquer, un statut qui n'existe pas officiellement. Un statut qui « squatte » les frontières et les traverse, qui joue sur les ressemblances et les différences (statut double, il n'est pas métissé), où l'on peut se sentir chez soi aussi bien ici que là-bas – ou se sentir à l'étranger partout, tant le « chez soi » est transformé dès que l'on voyage.* (Kohn 2001).

Donald Schön et Jean-Marie Barbier sont quant à eux mentionnés quatre fois chacun. Aucun des deux n'utilise cependant explicitement la terminologie de « praticien-chercheur ». Donald Schön, dont le texte, écrit en 1983, est traduit en français en 1994, développe la figure du praticien réflexif, qui cherche à améliorer sa pratique dans l'action et sur l'action. Il ne mentionne cependant pas dans ses écrits la terminologie de praticien-chercheur, et le lien à établir entre l'un et l'autre varie selon les auteurs, comme je l'ai montré dans la partie

précédente. Jean-Marie Barbier quant à lui[226], professeur au CNAM, est à l'origine, avec Pierre Caspar, en 1986, de la création du Centre de Recherche sur la Formation. Ses recherches, dont la première publication remonte à 1985, portent sur la manière dont on peut constituer un champ de pratique en champ de recherche, qu'on soit praticien (et donc praticien-chercheur) ou chercheur (Barbier, 2001). Ses travaux, même s'ils ne mobilisent pas explicitement la terminologie de praticien-chercheur, sont donc bien au cœur de la réflexion sur la manière dont un praticien devient chercheur.

Ainsi, nous avons affaire à un champ relativement unifié, même si on distingue des écoles différentes, qui s'est appuyé sur les textes des uns et des autres pour construire la posture de praticien-chercheur. Cependant, dans le schéma, d'autres textes, non mentionnés par les auteurs de notre corpus, font apparaître, en creux, des absences.

Les limites

Le champ ainsi délimité n'est pas isolé. Il est en contact, plus ou moins ouvert avec d'autres champs. Tout d'abord, il faut y inclure, à la marge, les terminologies proches de praticiens-chercheurs, qui en constituent autant de déclinaisons (voir A.), mais que ma logique de recension, qui s'est limitée à l'occurrence « praticien-chercheur », n'a pas pris en compte dans un premier temps. On retrouve chez les auteurs qui s'y intéressent des connexions et des filiations semblables à celles constatées précédemment. Sur le schéma, deux auteurs mentionnés en exemple, Max Masse (2013) ou Marco Allenbach (2012) se réfèrent ainsi tous deux à Catherine de Lavergne, et se placent dans la filiation pour l'un de Jean-Marie Barbier, pour l'autre de Ruth Canter Kohn. De même, on trouve mention de la posture de formateur-chercheur évoquée dans le texte de Catherine de Lavergne[227]. Il y a donc une grande porosité entre les deux champs, qui est signifiée sur le schéma par des pointillés.

On note aussi sur le schéma un texte qui semble déconnecté des autres, n'y faisant aucunement référence, écrit par un collectif d'auteurs (Jamoulle, 2014). Ils se réfèrent en effet, comme nous l'avons signalé ci-avant (voir a. Filiations), à un tout autre cadre théorique : celui élaboré par Henry Desroche.

[226] Jean-Marie Barbier, à ne pas confondre avec René Barbier, chercheur en sciences de l'éducation, auteur de travaux sur la recherche-action.

[227] Elle fait notamment référence à une contribution à l'ouvrage collectif de M.-P. Mackiewicz en 2001 par un formateur chercheur, J. Gabarini (De Lavergne, 2007, p.29).

« Ce professeur de sociologie [Henri Desroches] crée, à Paris, les premiers cours accessibles seulement aux adultes qui sont « porteurs d'une expérience professionnelle et/ou sociale d'au moins cinq ans […] » (Mesnier et Vandernotte, 2012, p.8). […] De l'autre côté de l'Atlantique, la figure du « Praticien-Chercheur » est aussi bien ancrée, sans pour autant être dénommée de la même façon. Cette pratique de « Recherche-action » vient de l'Ecole de Chicago. » (Detongre, Marneffe, et Roset 2014)

Ainsi, pour ces auteurs, la terminologie de praticien-chercheur peut se réclamer d'une double paternité, celle du sociologue français Henri Desroche d'une part[228], celle de l'Ecole de Chicago d'autre part. Ce faisant s'opère un glissement de la terminologie de praticien-chercheur à celle de recherche-action, comme si l'une et l'autre étaient confondues, ou tout au moins dans le prolongement l'une de l'autre : le praticien-chercheur désignerait l'acteur de la recherche, et la recherche-action sa méthodologie[229]. A l'inverse, nous l'avons vu plus haut, si on cherche la traduction de praticien-chercheur en anglais, on trouve « *practioner research* » et non « *practioner researcher* » ; c'est donc la méthodologie qui est mise en avant, plutôt que l'acteur. Par ce glissement de la terminologie de praticien-chercheur à celle de recherche-action, ce texte permet donc de pointer un implicite. Le positionnement sur le schéma de la recherche action comme un champ certes proche, mais distinct de celui de praticien-chercheur tente de lever cet implicite.

Autre déconnexion enfin, celle avec les didactiques des disciplines, et plus précisément de la géographie. Je développerai ce point dans la partie suivante, car c'est dans ce champ que j'ai mené ma recherche de praticienne-chercheure. Il importe donc de savoir pourquoi la

[228] La référence à H.Desroche renvoie en effet aux travaux menés par ce sociologue autour de la formation d'adultes par la recherche, et aux dispositifs qu'il a mis en place pour la favoriser, dès 1958, à l'Ecole des Hautes Etudes, et qui prennent la forme de collèges coopératifs, d'abord à Paris (1959) puis en Rhône-Alpes, Provence et Bretagne entre 1970 et 1982. Fondés sur la recherche-action, ils ont pour but de s'appuyer sur les savoirs expérientiels acquis dans le cadre de l'exercice d'une profession. Ils permettent depuis 1960 d'accéder à un diplôme des Hautes Etudes de Pratiques Sociales (DHEPS), diplôme universitaire de niveau master. Dans le prolongement de ces travaux, est créé en 2002 le Master DEPRA (Développement des Pratiques Professionnelles et sociales par la Recherche-Action), d'abord DESS, sous l'impulsion de P.-M. Mesnier et P.Missotte, tous deux formés par H.Desroche. « *Ce cursus engage les apprenants sur deux axes d'apprentissages indissociables et pourtant spécifiques. D'une part, les participants sont formés à animer des groupes de 8 à 15 personnes confrontés à une problématique de transformation de tous ordres. Pour cela ils s'appuient essentiellement sur la démarche des ateliers de recherche-action collective inspirée des ACORA (Ateliers Coopératifs de Recherche-Action développés par C. Hermelin dans le cadre du Collège coopératif de Paris). De l'autre, ils acquièrent les bases de l'accompagnement individuel et du coaching leur permettant d'accompagner des personnes dans un projet de changement*» (Mesnier et Vandernotte 2012).

[229] Il n'existe en effet pas de terme pour désigner la mise en œuvre de la posture de praticien-chercheur, et si on tente la requête « pratique recherche » sur le moteur de recherche Google, on n'obtient pas de résultat probant, hormis une page (Chapelle, 2011) qui renvoie à une expression de J.M. Van den Maren qui utilise la terminologie « recherche pratique ».

terminologie n'y est pas davantage utilisée. Peu de mentions en effet de la posture de « praticien-chercheur » dans le champ de la didactique de la géographie, et les requêtes que j'ai menées sur *google* avec les intitulés « praticien-chercheur géographie » « praticien-chercheur histoire-géographie » ou « praticien-chercheur didactique » renvoient essentiellement aux textes du corpus présenté ci-dessus. Une exception toutefois, le mémoire de master de Jérôme Staub (2014), dans lequel il consacre une dizaine de pages à cette posture (p.100-109), et dans lequel il qualifie le statut de praticien-chercheur de « statut inexistant ». *A contrario*, la thèse de Médéric Briand, soutenue en décembre 2014, n'y fait aucune référence, alors même qu'il caractérise sa recherche ainsi :

> *Ce travail témoigne de l'imbrication de mes expériences personnelles et professionnelles avec mes préoccupations de recherche sur les sorties. Cette thèse, c'est l'histoire et l'itinéraire d'un enseignant qui aspire à devenir chercheur, enseignant formé à la géographie et à la didactique professionnelle.* (2014, p.10)

Pour conclure de manière temporaire cette enquête sur la terminologie de praticien-chercheur, notre incursion du côté de la littérature scientifique n'a que peu contribué à dissiper le flou que j'avais observé tout d'abord : restreinte à un champ très étroit, rarement contextualisée ou rattachée à un cadre théorique, la posture de praticien-chercheur est par conséquent paradoxalement difficile à utiliser par les praticiens qui mènent une recherche sur leur champ de pratique. Il me reste à tenter d'expliquer pourquoi.

C. UNE TERMINOLOGIE DIFFICILE A UTILISER

Si la terminologie, pourtant efficiente pour caractériser certaines recherches, a été si peu théorisée et utilisée, c'est parce qu'elle pose problème, pour plusieurs raisons, l'une que je qualifierai d'épistémologique, et qui fait de la posture de praticien-chercheur une posture dont la scientificité est remise en cause, l'autre que je qualifierai de sociologique, et qui tient au fait que la posture de praticien-chercheur est une posture qui est adoptée de manière transitoire.

1. Une posture d'amateur ?

La multiplication depuis une quinzaine d'années des introductions de master ou de doctorat consacrée à la construction de l'objet de recherche témoigne de la prise de conscience qui a été faite dans le champ des sciences humaines du caractère construit de la recherche, et de l'importance de la subjectivité du chercheur. Ainsi le sociologue Serge Paugam note :

> *« Il est fréquent de trouver dans les mémoires et les thèses de sociologie, ainsi que dans les introductions des ouvrages qui relèvent de cette discipline une partie intitulée : « La construction de l'objet d'études »* (2010).

Ce à quoi il ajoute :

> *« Rendre compte de la façon la plus objective possible des limites et des inconvénients de la relation intime qu'il entretient le plus souvent avec son objet. C'est à cette condition intime qu'il pourra vraiment s'affranchir des prénotions et éviter ainsi les pièges de la sociologie spontanée* » (Paugam 2010).

A lire les textes consacrés à la posture de praticien-chercheur, il semblerait néanmoins que cette subjectivité soit, dans le cas des praticiens-chercheurs, plus importante qu'ailleurs. Le praticien-chercheur est en effet souvent présenté comme un « *cas limite* » (Kohn, 1984b), « *où la même personne se met en observateur tout en étant éventuellement un sujet observé parmi d'autres* » (De Lavergne, 2007). Pris dans l'implexité de sa posture[230], il convient alors qu'il mène un « *audit de subjectivité* » (p.30), pour démêler ce qui tient de son objet de recherche de sa pratique professionnelle. La situation peut s'aggraver encore lorsque le praticien-chercheur choisit non seulement de mener une enquête sur son champ de pratique, mais plus précisément sur sa propre pratique. Il devient alors un cas limite extrême :

> *Le cas limite extrême, c'est celui de la constitution comme cas de recherche, par le chercheur, des activités dans lesquelles il est impliqué. Ce choix est lié à une exigence épistémologique : l'analyse de sa propre implication est un ressort important de la recherche. Le praticien-chercheur s'expose, et se lance le défi de mener une analyse scientifique sur sa propre activité professionnelle, sans verser dans le discours professionnel ou réflexif. Il répond aussi à une exigence éthique qui veut que l'on s'expose soi-même quand on sollicite le témoignage d'autrui. Cette prise de risque peut toutefois être interprétée comme une forme de prétention ou de narcissisme (Bézille, 2000, p. 209).1 Pour Jean-Louis Le Grand (2000, p. 223), l'auto-analyse des implications, sert à produire des images dévalorisantes, elle peut « jeter un discrédit sur la production intellectuelle, la déshabiller ».* (De Lavergne, 2007)

Ainsi, la posture de praticien-chercheur est marquée de cette difficulté initiale qui est que la dimension scientifique de sa recherche est sans cesse questionnée, par lui-même et par ses lecteurs, son implication étant jugée trop forte pour qu'il puisse réaliser autre chose qu'un

[230] Terminologie qui contracte « implication » et « complexité », empruntée par Catherine de Lavergne à Jean-Louis Legrand (2000)

travail de chercheur amateur ou d'apprenti-chercheur. Par conséquent, les principaux textes consacrés à cette posture se sont jusqu'ici appliqués à mettre en évidence cet obstacle, et à proposer à ceux qui l'adoptent un arsenal méthodologique (comme par exemple l'audit de subjectivité) pour les aider à le surmonter.

Néanmoins, des recherches récentes en épistémologie des sciences humaines permettent de reconsidérer ce qui a jusqu'à aujourd'hui été présenté comme un obstacle en proposant de voir la subjectivité du chercheur comme un élément indissociable de sa recherche, voire un levier de la recherche. On peut citer par exemple les travaux menés par Anne Volvey autour du « sujet-cherchant » et qui ont donné lieu en 2008 à un colloque à Arras, dont le compte-rendu, « *terrains de jeu. (Du) sujet (au) géographique* » a été publié en 2012. Outre un texte introductif présentant les terrains actuels du « je » en géographie, ce compte-rendu contient les textes des différentes interventions réalisés au cours du colloque et une série de dessins réalisés au cours du colloque par Hervé Regnauld, intitulés « *Carnets de colloque* » (Regnauld 2012), qui témoignent de l'importance accordée par les organisateurs à cette dimension subjective de la recherche et à son écriture[231]. La prise en compte de cette dimension subjective n'est cependant pas sans conséquence sur le choix de objets et sur la méthodologie de la recherche : ils « *portent souvent sur des échelles d'opération réduite (micro-procédures) »* (Volvey, Calbérac, et Houssay-Holzschuch 2012a), « *le savoir qui en résulte étant défini comme « situé » (situated knowledge), -c'est-à-dire non universel- et comme partiel, parce qu'issu d'une positionnalité* » (p.10).

Ainsi, ces éclairages récents permettent de revisiter la compréhension qu'on a de cette posture, et de pousser l'investigation plus loin : en quoi cette implication du praticien-chercheur peut-elle être une opportunité, davantage qu'un obstacle, pour sa recherche ? Comment se caractérise la méthodologie du praticien-chercheur ? C'est une question à laquelle je tenterai de répondre dans la partie suivante, en m'appuyant sur ma propre expérience. Avant cela, je présenterai une autre raison, de nature sociologique cette fois-ci, qui peut expliquer la faible théorisation de cette notion complexe.

[231] J'ai évoqué ce carnet de recherche dans la partie précédente.

2. Une posture transitoire

La deuxième raison qui explique selon moi cette difficulté à penser la posture de praticien-chercheur est selon une raison sociologique, qui tient au statut, ou plutôt à l'absence de statut du praticien-chercheur, que dénonce d'ailleurs Jérôme Staub dans son mémoire de master II en intitulant une de ses sous parties « praticien-chercheur : un statut inexistant ? » (2014, p.107).

Les lignes suivantes me conduiront à avancer la proposition suivante : ce faible ancrage peut s'expliquer par le fait que la posture de praticien-chercheur est une posture transitoire, qui plus est dépourvue de statut social.

Définissons en effet le praticien-chercheur comme celui qui mène une recherche sur le champ de sa pratique, qui est aussi son domaine d'activité principal. Lorsque, plus précisément, ce domaine d'activité concerne l'enseignement, appelons le « prof-chercheur », à la poursuite de deux objectifs. D'une part la recherche comme un moyen d'intervention sur sa pratique, pour rendre visible certains problèmes qu'il y rencontre, ou pour les résoudre (ou les deux). D'autre part la recherche, comme un moyen de se former, et d'obtenir un diplôme, qui paradoxalement, pourra le conduire soit à abandonner son champ de pratique pour devenir enseignant chercheur, rejoignant alors les autres chercheurs avec lequel il partage le même champ de recherche, en didactique ou en science de l'éducation, ou au contraire, le diplôme obtenu, à abandonner la recherche.

Le statut de praticien-chercheur est donc un statut de d'entre-deux, transitoire, rarement revendiqué au-delà d'une thèse ou d'un master, au-delà duquel le praticien-chercheur redevient praticien ou devient chercheur, aucun statut n'ayant été prévu dans cet entre-deux en dehors du statut d'étudiant[232].

De ce statut transitoire découle une conséquence : sur le plan théorique, la posture de praticien-chercheur a été peu travaillée. Les chercheurs qui s'en emparent et la revendiquent en ayant une approche avant tout instrumentale : justifier d'une posture dans le cadre d'une

[232] Le statut de professeur-associé à l'IFÉ peut permettre au praticien-chercheur (même si les deux terminologies ne sont pas synonymes nous l'avons vu) d'obtenir une reconnaissance de l'institution ainsi qu'une rémunération. En dehors de l'IFÉ, d'autres groupes de recherche, comme ceux auxquels j'ai participé avec Caroline Leininger Frézal, permettent également de maintenir un pied dans la recherche. C'est le cas par exemple de Catherine Heitz, enseignante dans le secondaire, ancienne camarade du master de didactique et membre comme moi du groupe de recherche depuis 2008. Mais sa prochaine inscription en thèse témoigne de l'inconfort de cette position, privée de statut officiel.

recherche dont la temporalité ne permet pas qu'on se penche longuement sur son épistémologie. Les autres chercheurs quant à eux ont peu creusé une posture que somme toute ils n'adoptent pas.

Pourtant elle est très singulière, et si elle pouvait bénéficier d'une assise théorique plus solide, cela permettrait à ceux qui l'adoptent de mieux la maîtriser, et de leur donner une plus grande légitimité et visibilité dans leurs champs de pratique et de recherche, propre à son tour à leur permettre d'acquérir le statut qui leur manque jusqu'à présent. C'est à démontrer cette singularité que sera consacrée la partie suivante.

II. Praticien-chercheur : une méthodologie singulière ?

L'hypothèse annoncée dans la partie précédente se discute : la posture de praticien-chercheur induit-elle une méthodologie singulière ? La recherche du praticien-chercheur serait-elle différente de celle d'un chercheur « tout court » ? C'est à un jeu de comparaison que je m'essaierai pour tenter de déterminer ce qui dans la méthodologie du praticien-chercheur s'apparente à une recherche classique et ce qui l'en distingue, en m'intéressant plus particulièrement au prof-chercheur, et plus particulièrement encore au prof-chercheur en didactique de la géographie.

A. PROFS-CHERCHEURS ET CHERCHEURS TOUT COURTS : UN MEME OBJET DE RECHERCHE, LA DIDACTIQUE DE LEUR DISCIPLINE, AVEC DES OUTILS COMMUNS.

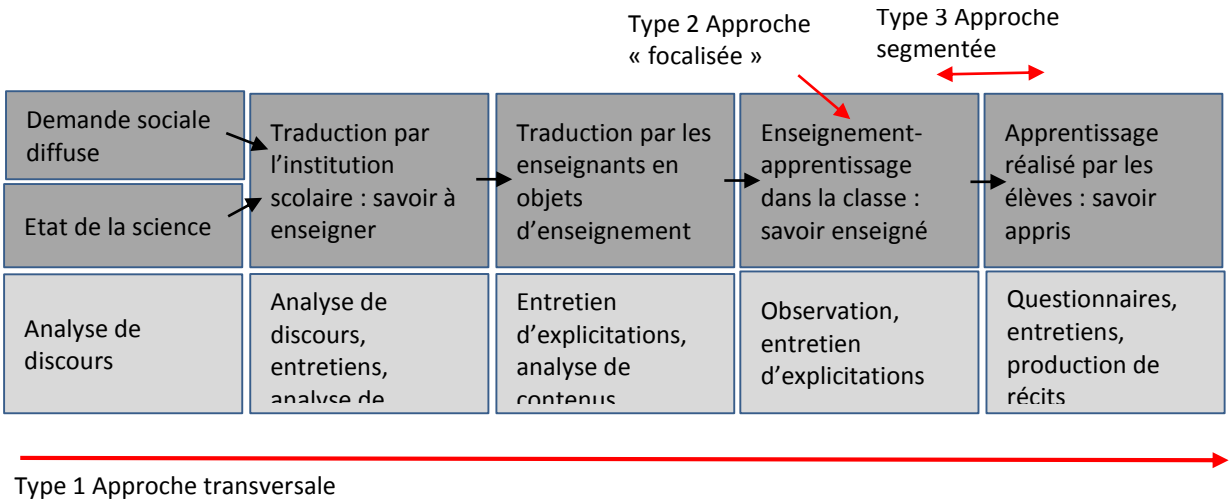
Intéressons-nous d'abord à ce que le prof-chercheur et le chercheur tout court ont en commun. L'un et l'autre partagent un même champ de recherche : l'enseignement scolaire de leur discipline et la manière dont les savoirs y sont transmis, ce qui correspond aussi pour le prof-chercheur au champ de sa pratique professionnelle. J'avais dans la partie précédente (Ch 5., II. B.) proposé un état des lieux du champ de la didactique de la géographie. Je me contenterai donc ici d'en reprendre les principales conclusions, pour voir si on peut appliquer aux profs-chercheurs en didactique de la géographie la même grille de lecture que celle que j'avais définie pour les chercheurs « tout courts ».

Tout d'abord j'avais caractérisé le champ de la didactique de la géographie comme un champ relativement récent, constitué il y a une trentaine d'années, à la suite de disciplines

pionnières, comme les mathématiques par exemple qui ont élaboré différents concepts qui ont ensuite migré dans les didactiques des différentes disciplines, où ils ont été questionnés. La didactique de la géographie s'est donc formée progressivement, empruntant aux autres didactiques et forgeant ses propres concepts et outils méthodologiques, conjointement avec la didactique de l'histoire, avec laquelle elle partage la même discipline scolaire, l'histoire-géographie.

J'avais ensuite noté la pluralité des axes de recherche, distinguant trois approches possibles : longitudinale, focalisée, segmentée, que j'avais synthétisées sur un schéma (partie 1 chapitre 5) que je reproduis ci-dessous.

FIGURE 87 TYPOLOGIE DES PRINCIPAUX AXES DE RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE



Selon la recherche qu'ils mènent, les chercheurs utilisent différents outils méthodologiques. Certains les conduisent à mener une analyse de contenu, privilégiant l'analyse des programmes et des manuels scolaires par exemple, d'autres à mener des expérimentations en classe, faisant alors appel à un / des enseignant(s), selon des degrés de collaboration variables.

J'avais également distingué deux objectifs de recherche différents : recherche en intelligibilité et en optimisation, reprenant une expression de Jean-Marie Barbier (2001)[233], qui débouchent sur des résultats de recherche différents, outils conceptuels pour les uns, scénarios

[233] La recherche en optimisation peut également être qualifiée de recherche-action ou de recherche-développement.

pédagogiques pour les autres. L'intention finale est la même cependant : transformer les pratiques.

La même grille de lecture peut s'appliquer aux profs-chercheurs : comme les chercheurs tout courts, qui d'ailleurs bien souvent encadrent leurs recherches[234], les profs-chercheurs mobilisent les mêmes cades conceptuels, les mêmes méthodologies, et se répartissent autour de différents objets de recherche, selon deux types d'objectifs, recherche en intelligibilité et recherche en optimisation. L'analyse de 4 mémoires de master[235] (dont le mien) (voir tableau ci-dessous), soutenus en 2011 -2012 (soit l'année où j'ai réalisé mon master) en témoigne. J'y ai distingué l'intitulé du sujet, l'objectif de la recherche, le plan adopté, la méthodologie suivie.

[234] Puisque comme je l'ai montré plus haut la plupart des profs-chercheurs sont des étudiants.

[235] Tous quatre réalisés dans le cadre du master de didactique des disciplines de Paris 7, par des étudiantes enseignantes d'histoire géographie, menant une recherche sur leur champ de pratiques : autrement dit des praticiennes-chercheures, et plus précisément des profs-chercheurs.

TABLEAU 26 INTITULÉS, OBJECTIFS, PLAN ET MÉTHODOLOGIE DES MÉMOIRES DU MASTER II DE DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE DE PARIS 7, SOUTENUS EN 2011-2012

Intitulé	**Objet / Objectif**	**Plan**	**Méthodologie**
Le cinéma de fiction politique, les questions socialement vives et l'enseignement de l'histoire du temps présent en classe de terminale S S. Toulajian, soutenu en 2011 Dir. Y.Bosc	Le cinéma comme un outil pour initier les élèves à l'esprit critique	Les enjeux Les usages Les apprentissages	Analyse des séances préparatoires au cours Analyse des travaux d'élèves Questionnaires élèves
« Verdun la mémoire de la bataille : vers une prise de conscience européenne ?» Une situation en lycée professionnel C.Heitz, soutenu en 2011 *Dir. M.C.Baquès*	Comprendre les enjeux de l'enseignement de la « mémoire » dans l'enseignement professionnel	Le cadre de la recherche Etat des lieux Quelle didactique pour enseigner cette situation ?	Analyse des séances préparatoires au cours Entretien avec des enseignants et des inspecteurs Questionnaires enseignants
Le paysage comme outil de la transversalité en histoire des arts. C.Daudignon, soutenu en 2012 Dir. C.Grataloup, C.Vergnolle-Mainar	Analyser le potentiel innovant d'un dispositif institutionnel (l'histoire des arts) et d'un objet d'enseignement (le paysage).	Théories didactiques existantes Dispositif de recherche Analyse des données	Analyse de contenus (site, manuels, BO) Entretiens avec des enseignants
Histoire de l'art, histoire des arts, débats d'école. S.Gaujal, soutenu en 2012 Dir. C.Grataloup, C.Leininger	Analyser la mise en forme scolaire d'un nouvel objet d'enseignement.	L'histoire des arts, un nouvel objet scolaire ? La fabrication d'un nouvel objet *par* l'école L'histoire des arts, un nouvel objet *à* l'école	Analyse des séances préparatoires au cours Analyse de contenus (sites, manuels, BO) Entretiens avec des enseignants

Pour tous, on y retrouve les outils présentés dans la figure 87. On y retrouve également, selon les cas, des recherches en intelligibilité et des recherches en optimisation. Ainsi, qu'il s'agisse de Catherine Heitz, de Carine Daudignon ou de moi, nous avons toutes trois choisi de questionner des dispositifs institutionnels nouvellement introduits dans les programmes, et d'interroger leur bien-fondé (Heitz, 2011), leur potentiel innovant (Daudignon, 2012), ou les

deux (Gaujal, 2012). Le problème qui se pose alors est « est-ce enseignable », et « au nom de quoi ? ». De là se pose la question de la mise en œuvre dans la classe, abordée pour les trois mémoires dans la troisième partie. Dans tous les cas, la démarche s'inscrit dans le cadre d'une recherche en intelligibilité, fondée sur une approche critique des programmes et des dispositifs institutionnels permettant la constitution d'outils conceptuels. C'est un peu différent pour le mémoire de Sophie Toulajian qui affiche clairement une intention de transformation des pratiques, pour permettre aux élèves d'accéder à une pensée complexe. C'est d'ailleurs l'intitulé d'une des sous-parties : « *lutter contre le modèle disciplinaire des 4R par des films* ». L'enjeu du mémoire est de montrer l'efficacité du médium mobilisé pour cela (le cinéma) : la première partie en analyse les enjeux, une deuxième partie les usages possibles en classe, à travers la présentation d'un corpus de quatre films, la troisième les résultats : l'objectif, former à l'esprit critique, est-il rempli ? Et de quelle méthodologie utiliser pour s'en assurer ? Le mémoire porte donc sur l'analyse de situations d'enseignement-apprentissage, et l'apprentissage effectivement réalisé par les élèves. Sophie Toulajian mobilise ici directement ses élèves pour tester avec eux ses hypothèses, dans le cadre d'une recherche qui s'apparente à une recherche en optimisation.

On pourrait élargir le corpus de mémoires analysés. Ceux déjà mentionnés de Jérôme Staub (mémoire de master II) et de Médéric Briand (thèse de doctorat) pourraient par exemple tout à fait s'y intégrer. On y retrouverait les mêmes conclusions. Ce n'est pas là en effet qu'il faut chercher la singularité de la recherche du praticien-chercheur. Celle-ci tient en effet davantage à la manière dont il approche son sujet, et à la temporalité de sa recherche, qu'au choix d'outils conceptuels et méthodologiques qu'il opère pour la mener.

B. PROFS-CHERCHEURS : UNE AUTRE APPROCHE DE L'OBJET DE RECHERCHE

Ce serait donc dans l'approche que les profs-chercheurs se distingueraient des chercheurs tout court. Je propose de retenir deux singularités : le point de départ de leur recherche d'abord, sa temporalité ensuite.

1. Le point de départ de la recherche du praticien-chercheur : la pratique

Dans l'approche de leur objet de recherche tout d'abord. En effet, le praticien-chercheur définit son objet depuis le champ de la pratique, en partant d'un questionnement ou d'un problème qu'il se pose / qu'il rencontre dans sa pratique professionnelle, et qu'il traduit ensuite

en terme scientifique. Pour tous les praticiens-chercheurs, le questionnement émerge dans la pratique, et s'élabore en fonction des dysfonctionnements qu'il a repérés, ou des difficultés qu'il rencontre dans son enseignement. Ce qui devient son objet de recherche est souvent un sujet auquel il réfléchit depuis longtemps et qui a donc une épaisseur temporelle, inscrite dans l'histoire de sa pratique. C'était le cas pour mon master II de didactique, dans lequel je suis partie d'une difficulté à enseigner l'HIDA, et qui était une difficulté que j'avais depuis longtemps, et qui revenait à se poser la question suivante : comment enseigner l'histoire des arts en classe d'histoire ? Comment mettre en œuvre un enseignement interdisciplinaire ? Quels sont les enjeux de son enseignement ? Quels problèmes cet enseignement pose-t-il ? De même, mon « bricolage » devenu objet de thèse est parti d'une question que je posais sur la manière d'enseigner à mes élèves la thématique des territoires de proximité, dont je pensais qu'ils leur étaient plus familiers qu'à moi. Il était lui-même le résultat d'un questionnement plus ancien encore sur la manière dont je pouvais tenter d'articuler géographie spontanée et géographie raisonnée avec les élèves.

Les mémoires de Catherine Heitz, Jérôme Staub ou Médéric Briand témoignent d'un cheminement identique : ainsi, si Catherine Heitz décide de faire un mémoire sur « *enseigner la mémoire de la bataille de Verdun* », c'est parce que, dit-elle, c'est « *une situation qui me pose problème* » (p.6), alors qu'elle est nouvellement introduite au programme (*BO n°8*, 25 février 2010)[236]. Cette enseignante de lettres histoire géographie en CAP depuis 2002 y voit une rupture, dont elle décide de s'emparer pour la questionner de manière critique, faisant de la question de la mémoire le support d'une réflexion épistémologique et didactique : qu'est-ce que la mémoire ? Comment l'enseigner ? Et plus précisément comment l'enseigner en CAP ? Jérôme Staub quant à lui note la difficulté de dater le début de sa recherche :

« *Si la limite finale paraît évidente, avec la reprise d'études et la rédaction de ce mémoire, trouver une limité initiale est plus complexe. Le choix effectué correspond aux débuts des échanges communautaires par le média internet et la tenue d'un blog concernant les évolutions des globes virtuels. Il correspond aux prémisses des échanges qui ont fait évolué les pratiques du sujet vers une première forme de réflexivité autour, tout d'abord, des instruments numériques, plutôt technocentrée, puis vers les situations d'apprentissages intégrant le numérique et ses finalités.* » (Staub, p.97).

[236] Mémoire soutenu en 2011.

Ainsi, à partir d'un intérêt initial pour les instruments numériques, Jérôme Staub s'est tourné vers les situations d'apprentissage avec le numérique, pour finalement aboutir à un mémoire intitulé : « *Les usages du Géoweb sonore dans l'enseignement de la géographie en seconde : le cas des sorties de terrain en milieu urbain* » (2014).

Médéric Briand lui aussi fait état d'un point de départ dans la pratique :

> « *Cette recherche a débuté avant la rédaction de cette thèse par des pratiques professionnelles dans le cadre de l'exercice de mon métier d'enseignant du premier degré et de formateur d'enseignants. Elle est même antérieure au regard de mon expérience personnelle et de mon implication dans des mouvements associatifs d'éducation populaire et dans l'encadrement de séjours de vacances pour les jeunes. » (p.8).*

Si son intérêt pour les sorties devient objet de recherche, c'est parce que :

> *« Ces sorties scolaires ont très souvent concordé avec des expériences pédagogiques faisant transparaître un plaisir d'apprendre chez les élèves, avec des moments de socialisation heureux et à des mises en situations faisant vivre la géographie alors que je ne l'appréhendais pas toujours de la sorte dans mes pratiques « ordinaires » de classe qui pouvaient parfois être ennuyeuses. »*

Le travail de recherche a alors consisté à questionner de manière critique cette image idéalisée de la sortie, à priori favorable *« pour mieux comprendre les ressorts des questions que posent les sorties scolaires »* et proposer un dispositif permettant d'articuler au mieux la sortie sur le terrain avec l'apprentissage de la géographie (la géographie spontanée et la géographie raisonnée).

Ainsi, pour nous quatre, le point de départ de notre recherche se situe dans notre pratique, à partir d'un objet que nous avions du plaisir ou contraire des difficultés à enseigner.

2. Le déroulement de la recherche : un va-et-vient permanent entre le terrain et la recherche

Autre singularité du praticien-chercheur, son positionnement par rapport à son objet de recherche. A la différence d'un chercheur en didactique tout-court, il est sur le terrain, voire il est terrain lui-même.

Tous les praticiens-chercheurs n'exploitent cependant pas de la même manière ce positionnement. A tous, quel que soit le type de recherche menée, en intelligibilité ou en optimisation, il permet de mener à ce qui s'apparente à une observation participante. Introduite par les ethnologues Bronislaw Malinowski et John Layard au début du XXème siècle, cette terminologie qualifie le fait d'étudier une société en partageant son mode de vie, en se faisant accepter par ses membres et en participant à leurs activités. De fait, en étant lui-même un membre de cette société, le praticien-chercheur est en situation d'observation participante, complètement immergé dans le champ de pratique qu'il étudie.

Mais c'est lorsque le praticien-chercheur est engagé dans une recherche en optimisation, qui exige de lui qu'il expérimente, avec d'autres enseignants et avec des élèves, de nouveaux dispositifs pédagogiques, que ce positionnement induit une méthodologie singulière, une manière de faire de la recherche qui le distingue radicalement du chercheur-tout-court. Il peut en effet tester, sans médiation, les protocoles de recherche qu'il a imaginés dans le cadre de sa recherche, et qu'il peut même improviser directement, sur le terrain, en fonction de la situation qui se présente à lui, sans protocole préalable. Il bricole alors sa recherche comme il bricole sa pratique. N'imaginons pas cependant que son travail soit facilité par rapport au chercheur, il est seulement différent. S'il n'a pas besoin en effet de se mettre en quête d'un terrain, ni de s'y déplacer, ce qui suppose une organisation, un calendrier de recherche précis, il a plus de difficultés en revanche à s'extraire du terrain et à prendre du recul[237]. Il a alors *a posteriori* un gros travail d'explicitation à faire, pour lui-même et pour les autres.

Ainsi, dans mon cas, il n'y a pas eu une étape de lectures théoriques, suivie de l'énonciation d'une problématique, d'hypothèses et de méthodologie de recherche, suivie d'une enquête de terrain, mais un va-et-vient constant entre des expérimentations que j'ai testées sur le terrain, souvent de manière improvisée, nourries par les lectures théoriques que je faisais simultanément.

C'est ainsi qu'en 2012-2013, au moment où j'ai commencé cette thèse, j'ai multiplié les actions de recherche, en fonction des opportunités qui se présentaient à moi et des lectures

[237] Difficulté que j'ai relevée dans les paragraphes précédents, et qui peut être vécue par le praticien-chercheur comme un obstacle majeur, et par ses collègues chercheurs comme un biais méthodologique propre à invalider ses travaux.

que je menais en parallèle. Cela a conduit à un foisonnement (voir chronologie ci-dessous), dont je ne savais pas encore alors comment je l'exploiterai.

Courant septembre 2012 : début de mes démarches pour m'inscrire en thèse. Recherche d'un sujet de thèse. Première lecture des ouvrages d'Anne Volvey.

24 septembre 2012 : je suis sollicitée par une inspectrice de l'Académie de Versailles pour intégrer le GEP. J'accepte.

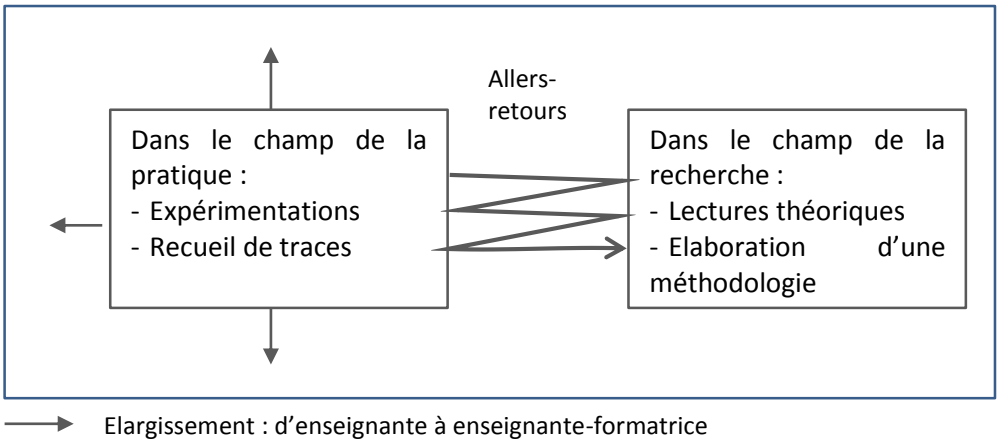
Courant octobre 2012 : début de la thèse. En même temps, lancement du concours-photo dans ma classe, en sollicitant l'aide des médiateurs culturels du CAUE du 92 qui proposent aux élèves une sortie qu'ils qualifient de « sensible », et intègrent dans le concours-photo une contrainte : un « élément rouge ». En même temps lancement du concours-photo à l'échelle de mon lycée et du lycée d'Ariane J., à Issy les Moulineaux. Il concerne désormais 8 classes.

Novembre 2012 : suite de ma lecture des ouvrages d'Anne Volvey. Je la contacte au sujet de la soutenance de son HDR, qui a lieu en décembre 2012.

Décembre 2012 : demande à quelques élèves de leur parcours iconographique sur les conseils de Caroline Leininger.

Il est possible de schématiser ce fonctionnement comme ci-dessous :

FIGURE 88 LE PRATICIEN-CHERCHEUR, ENTRE LE CHAMP DE LA PRATIQUE ET LE CHAMP DE LA RECHERCHE



Cependant, comme le montre le schéma, ma thèse m'a également conduite à investir d'autres domaines au sein de mon champ professionnel : c'est en effet en partie parce que j'ai pensé que cela pourrait être utile pour ma recherche que j'ai accepté d'intégrer le GEP, lorsque la proposition m'en a été faite en octobre 2012. Cela me permettait en effet d'envisager de donner une autre ampleur à notre concours-photo, pour en faire un concours académique,

proposition que j'ai faite au GEP le 12 décembre 2012. Par la suite, j'ai intégré d'autres structures qui ont nourri en retour ma recherche : membre d'un groupe de recherche sur l'étude de cas, cela m'a permis de maintenir un contact avec l'université, et d'initier, dans le cadre de cette recherche, un exercice de carte postale sensible. L'année suivante, en 2013, je suis devenue professeur relais à la Cité de l'Architecture, ce qui aboutira, en 2015, à la mise en place d'un concours de carte postale sensible. C'est donc ma recherche qui m'a conduite à investir plus avant mon champ professionnel, pour y prendre différentes fonctions, qui sont venues en retour alimenter ma recherche, et ont contribué à une immersion sans cesse plus profonde dans mon terrain.

Sous l'effet de ma posture de praticienne-chercheure, j'ai donc tâtonné, improvisé des expérimentations, recueilli des traces dans l'objectif de former un corpus que je pourrais analyser par la suite, et ce dans un va-et-vient constant entre le champ de ma pratique professionnelle, qui dans le même temps s'est élargi et le champ de la recherche, mobilisant des cadres conceptuels variés, dans le champ de la didactique de la géographie et de la géographie notamment, et plus particulièrement ceux élaborés par Anne Volvey, qui elle-même se situe à l'interface entre plusieurs champs disciplinaires.

Pourtant, tâtonnements et improvisations ne signifient pas pour autant absence de réflexion. On retrouve la définition du bricolage donnée dans la partie précédente : il s'est moins agi ici d'approximation que d'adaptation à la situation, en fonction de ma progression avec les élèves, de mes connaissances et de mon rayon d'action, qui s'est progressivement élargi. Ce mode de raisonnement est abductif : il consiste en effet, à la différence de l'induction ou du raisonnement hypothético-déductif, à introduire une règle à titre d'hypothèse afin de considérer un résultat comme un cas particulier tombant sous cette règle.

Si on se fie à mon expérience, qu'il faudrait comparer à celle d'autres praticiens-chercheurs, on peut donc avancer que la temporalité de la recherche est affectée par la posture de praticien-chercheur : le point de départ n'est pas le même, et est à chercher dans le temps long de l'expérience professionnelle du praticien. Le processus de recherche est également modifié : l'enquête de terrain n'est pas en effet une étape isolée dans la recherche, elle est continue, et sans cesse alimentée par la pratique de l'enseignant d'une part, ses lectures théoriques d'autre part, qui le conduisent par ailleurs à investir d'autres terrains dans le champ même de sa pratique. Ainsi, la pratique et la recherche ne sont-elles pas envisagées sous l'angle

de la séparation, mais au contraire sous l'angle de la transversalité, comme deux moyens complémentaires, utilisant pour l'une le bricolage, pour l'autre l'ingénierie, au service de la transmission des savoirs. La forme prise par ce processus pourrait être qualifiée de spiralaire. J'emprunte cette analogie à Jérôme Bruner (Bruner 1960) qui propose de décrire ainsi les différentes phases de l'acquisition des connaissances : en passant d'un mode de représentation à l'autre, en reprenant les données par des modes différents et dans des contextes divers, la pensée évolue vers une plus grande abstraction. Trois phases se succéderaient ainsi, la première serait intuitive, la deuxième plus formelle et structurée, la troisième générative. Sans doute cette analogie est-elle impropre à qualifier complètement le processus de recherche du praticien-chercheur. Il semble en effet postuler une progression idéale. Pour être plus proche de la réalité on pourrait le caractériser comme un processus marqué « *par des ruptures et des retours, des bonds de côté et des abandons successifs qu'ils requestionnent et façonnent, dans un processus itératif et continué* »[238].

Ce deuxième axe m'a donc conduite à esquisser des éléments de réflexion pour permettre de qualifier la singularité de la méthodologie du praticien-chercheur, en m'appuyant notamment sur ma propre expérience de recherche. Cette singularité réside moins dans les types de recherche qu'il choisit, ni dans les outils méthodologiques qu'il utilise que dans la temporalité de sa recherche qui se construit de manière spiralaire, ou encore itérative, marquée par des allers retours constants entre ses expérimentations, les outils dont il se dote pour les analyser et ses lectures théoriques, ainsi que le mode de raisonnement auquel il a recours, l'abduction. C'est cette posture singulière qui a guidé ma méthodologie de recherche que je présenterai à présent.

[238] Je cite ici un texte écrit par Pascal Duplessis, enseignant documentaliste (http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/uploads/file/2006-01Duplessis%20Inventaire%20des%20concepts%20i-doc%20en%20RIL.pdf) , p.5, que j'ai trouvée au hasard d'une recherche sur *google*, à partir d'une requête utilisant les mots clés « spirale » et « itératif ». L'objectif de cette requête était d'établir une distinction entre spiralaire t itératif. A suivre cet auteur, l'un désignerait un processus idéal, l'autre serait plus proche de la réalité.

III. Ma méthodologie de praticienne-chercheure

Le schéma ci-dessous est une tentative de synthèse et de mise en ordre, chronologique et thématique, des différentes actions que j'ai menées au cours de ma recherche. La forme spiralaire que j'ai donnée à la flèche du temps répond à une double intention : pratique (présenter l'ensemble des actions sur une seule page) et théorique, en référence à la démarche spiralaire évoquée ci-dessus, même si la spirale réalisée ici, à plat, est loin de celle proposée par Jérôme Bruner, en trois dimensions. Elle vise cependant à montrer le même processus d'accumulation, chaque action entreprise venant se nourrir de la précédente. Par exemple, la première action, le concours-photo, a pris progressivement de l'ampleur, jusqu'à atteindre une échelle académique à partir de 2013-2014. Cela m'a permis de développer une expérience en tant qu'organisatrice de concours qui a facilité la mise en œuvre d'un deuxième concours, en 2015-2016, de carte postale sensible.

Le schéma distingue ainsi trois types d'action, le concours-photo, que j'ai développé dans les années qui ont suivi, une performance artistique, et un exercice de carte postale sensible devenu par la suite à son tour concours de carte postale sensible. Toutes avaient pour objectif de tester une hypothèse, celle que la pratique artistique en géographie est à même de favoriser son apprentissage, en permettant l'articulation de deux régimes de savoirs rarement connectés dans le champ scolaire, la géographie spontanée et la géographie raisonnée.

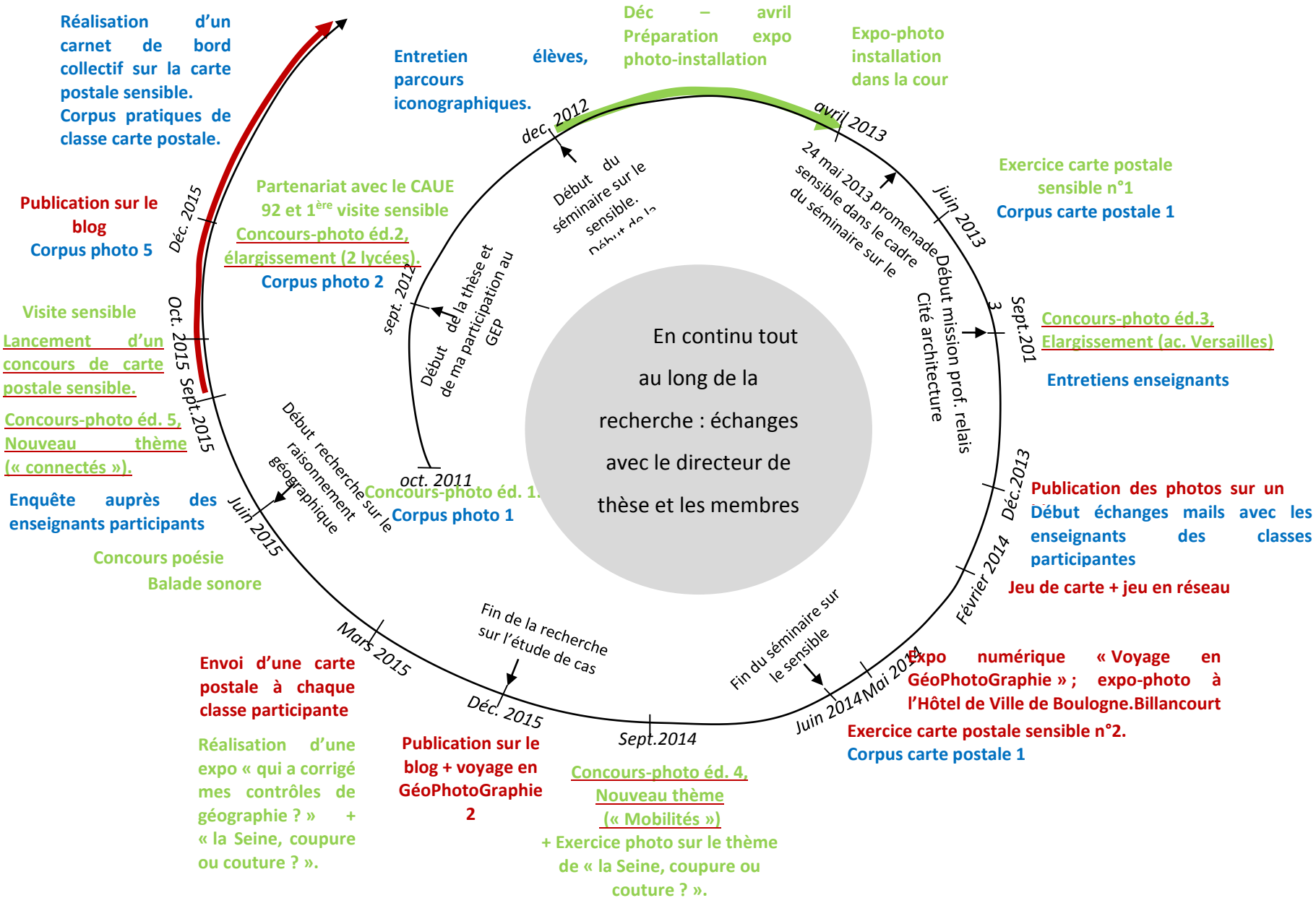
Les expérimentations menées avec mes classes

J'ai tout d'abord indiqué sur le schéma, en vert, les différentes expérimentations que j'ai menées avec mes classes de 2012 à 2016. Le niveau que j'ai privilégié pour mener ces expérimentations est celui de Première Economique et Sociale, pour plusieurs raisons : en tant que professeur principal de la classe, j'ai pu bénéficier du dispositif d'Accompagnement Personnalisé qui m'a fourni le volume horaire nécessaire pour développer des projets souvent à la marge des programmes. Deuxième raison, du fait de sa spécialisation en filière « Economique et Sociale », l'histoire-géographie dispose d'un volume horaire conséquent (4 heures par semaine). Troisième raison, ce n'est pas à une classe à examen, ce qui autorise d'avantage d'expérimentations, les élèves n'ayant pas à rendre compte à la fin de l'année d'une masse factuelle d'informations.

Ces expérimentations sont allées dans trois directions différentes, toutes dans l'objectif de tester différentes pratiques artistiques dans le cadre du cours de géographie. C'est ainsi que, pendant quatre années consécutives, j'ai proposé à mes élèves de participer au concours-photo que j'avais initié en 2011 avec Ariane J., en testant à chaque fois un nouveau paramètre, à la fois pour en améliorer le fonctionnement, et en vérifier la transférabilité à d'autres situations que celle imaginée au départ.

TABLEAU 27 EXPÉRIMENTATIONS 2012-2016 AUTOUR DE LA PHOTOGRAPHIE

Sessions du concours-photo	**Pour chaque nouvelle session, test d'un nouveau paramètre**
2012-2013	En partenariat avec le CAUE : Réalisation d'une sortie « sensible » sur le terrain, assortie d'une contrainte : introduire un élément rouge dans la photographie.
2013-2014	Nouveau thème : « territoire en transition ».
2014-2015	Nouveau thème : « mobilités » Réalisation d'un deuxième exercice mobilisant la photographie, basé sur un défi : « *La Seine, couture ou coupure ? Illustrez cette thématique par une photographie dans laquelle vous mettrez en scène (sans vous mettre en danger) la possibilité ou impossibilité de toucher la Seine à Boulogne Billancourt* ».
2015-2016	Nouveau thème : « connectés »


Réalisation d'un carnet de bord collectif sur la carte postale sensible.
Corpus pratiques de classe carte postale.
Entretien élèves, parcours iconographiques.
Déc – avril Préparation expo photo-installation
Expo-photo installation dans la cour
Publication sur le blog
Corpus photo 5
Partenariat avec le CAUE 92 et 1ère visite sensible
Concours-photo éd.2, élargissement (2 lycées).
Corpus photo 2
Début du séminaire sur le sensible.
24 mai 2013 promenade sensible dans le cadre du séminaire sur le
Exercice carte postale sensible n°1
Corpus carte postale 1
Visite sensible
Lancement d'un concours de carte postale sensible.
Début de la thèse et de ma participation au GEP
Début mission prof. relais Cité architecture
Concours-photo éd.3, Elargissement (ac. Versailles)
Entretiens enseignants
Concours-photo éd. 5, Nouveau thème (« connectés »).
Enquête auprès des enseignants participants
Début recherche sur le raisonnement géographique
Concours-photo éd. 1.
Corpus photo 1
Publication des photos sur un Début échanges mails avec les enseignants des classes participantes
Jeu de carte + jeu en réseau
Concours poésie
Balade sonore
Fin de la recherche sur l'étude de cas
Fin du séminaire sur le sensible
Expo numérique « Voyage en GéoPhotoGraphie » ; expo-photo à l'Hôtel de Ville de Boulogne.Billancourt
Exercice carte postale sensible n°2.
Corpus carte postale 1
Envoi d'une carte postale à chaque classe participante
Réalisation d'une expo « qui a corrigé mes contrôles de géographie ? » + « la Seine, coupure ou couture ? ».
Publication sur le blog + voyage en GéoPhotoGraphie 2
Concours-photo éd. 4, Nouveau thème (« Mobilités »)
+ Exercice photo sur le thème de « la Seine, coupure ou couture ? ».
En continu tout au long de la recherche : échanges avec le directeur de thèse et les membres
oct. 2011
sept. 2012
dec. 2012
avril 2013
juin 2013
Sept.201
Déc.2013
Février 2014
Mai 2014
Juin 2014
Sept.2014
Déc. 2015
Mars 2015
Juin 2015
Sept.2015
Oct. 2015
Déc. 2015

D'autres pratiques artistiques ont également été testées. Ainsi, j'ai proposé à mes élèves en 2013 un exercice que j'ai intitulé « carte postale sensible ». Cet exercice a été reconduit l'année suivante, en suivant un protocole similaire, et dans le cadre du même chapitre, l'étude des territoires ultramarins, qui prévoit une étude de cas que j'ai choisi de mener sur la Guadeloupe. Je l'ai ensuite mené à nouveau avec une classe de Première, en 2015-2016, dans le cadre du concours de carte postale sensible que j'ai lancé à la *Cité de l'Architecture*, « CartoGraphie ton Quartier ». La thématique en avait cependant changé, puisqu'il portait désormais sur le quartier du lycée.

Autre direction encore prise dans le cadre de cette recherche, l'installation, à la manière des artistes contemporains. Ainsi, en 2012-2013, j'ai guidé une classe dans la réalisation d'une installation dans la cour de récréation du lycée, et qui avait pour objectif de faire prendre conscience aux élèves (la classe participant au projet mais aussi l'ensemble de la communauté scolaire) de l'existence de ce lieu, paradoxalement déserté au moment des récréations. En 2014-2015, nous avons également réalisé une exposition à l'Hôtel de Ville de Boulogne Billancourt, sur le thème de « Qui a corrigé mes croquis de géographie » et qui avait pour objectif de mettre en valeur des objets rarement exposés, des copies d'élèves corrigées, à travers un dispositif sollicitant le spectateur.

Enfin, j'ai également expérimenté avec mes classes différents dispositif de visite sensible : visite sensible avec le CAUE en octobre 2012, balade sonore organisée par un musicien performeur, Sébastien B., en avril 2015, dont j'ai reproduit partiellement le dispositif en octobre 2015.

Chacune des pratiques artistiques expérimentée a ainsi été testée plusieurs fois, en modifiant les paramètres ou au contraire en tentant de les reproduire à l'identique, pour pouvoir soit en vérifier l'efficacité, soit en optimiser le fonctionnement.

A. LES EXPERIMENTATIONS MENEES AVEC LES AUTRES CLASSES

A ces expérimentations menées avec mes propres classes se sont ajoutées des expérimentations menées avec d'autres classes (en vert souligné en rouge), dans trois objectifs : vérifier si ces pratiques artistiques étaient transférables dans d'autres classes, sur d'autres terrains et avec d'autres pratiques que les miennes ; observer les pratiques des autres

enseignants dans la mise en œuvre de ces exercices, et ainsi en améliorer le fonctionnement ; mettre à la disposition d'autres enseignants ces nouveaux exercices, afin de permettre leur diffusion, dans une intention de transformation des pratiques.

Pour y parvenir, j'ai utilisé le moyen du concours, qui présente l'avantage de pouvoir se concevoir à plusieurs échelles : celle d'une classe, d'un établissement, d'une commune, d'une académie ou d'un pays tout entier. J'ai ainsi développé deux types de concours : d'une part un concours-photo, sous le nom de « *GéoPhotoGraphes*, » à partir de 2013-2014, à l'échelle de l'Académie de Versailles, dans le cadre du GEP, et ouvert à toutes les classes de géographie en collège et en lycée. Ce concours a connu depuis 3 éditions consécutives, qui ont permis de varier les thématiques : en 2013-2014, sur le thème des « territoires en transition », en 2014-2015 sur le thème des « mobilités », en 2015-2016 sur le thème de « connectés ». D'autre part un concours de carte postale sensible, lancé en 2015, sous l'égide de la Cité de l'Architecture, sous le nom de « *CartoGraphie ton Quartier* », ouvert à toutes les disciplines, à l'échelle nationale.

Ces deux concours ont par ailleurs fait l'objet d'un important travail de communication, afin de permettre aux classes de prendre connaissance du travail réalisé. Ce travail de recherche, mené depuis la posture de praticienne-chercheure, ne s'adresse en effet pas seulement à la communauté des chercheurs, mais aussi aux élèves et aux enseignants, dans le champ de la pratique. Et c'est aussi tout l'intérêt d'un concours-photo, comme je l'ai montré dans la première partie, de permettre une réflexion collective sur une thématique donnée, et sur les moyens de la mettre en œuvre. C'est pourquoi j'ai essayé, tout au long de ce travail de recherche, de communiquer non seulement auprès des chercheurs, mais aussi des enseignants, des élèves, et plus largement de la communauté éducative.

Cela s'est traduit de plusieurs manières :

- Publication sur un blog, intitulé d'abord *GéoPhotoGraphes* puis à partir de 2015 avec le lancement du concours de carte postale sensible *GéoPhotoGraphes&Carto*, des productions des classes participantes.
- Publication et mise à disposition d'une présentation multimédia des productions des participants, permettant d'y accéder à partir d'une carte de l'Académie de Versailles, intitulée « Voyage en GéoPhotoGraphie 1 », puis « Voyage en

GéoPhotoGraphie 2 », et simplifié sous la forme d'un diaporama pour la troisième version.

- Réalisation d'une exposition à l'Hôtel de Ville en 2014 pour les productions réalisées dans la commune de Boulogne Billancourt
- Mise en place d'un prix des participants, auquel les classes participantes ont été invitées à choisir leur production préférée
- Réalisation d'un jeu multimédia
- Réalisation d'un jeu de carte, intitulé « Faites des paires », mettant en regard les photographies prises par les différentes cartes participantes avec des cartes en proposant une réinterprétation, réalisées par une classe d'arts plastiques (niveau 3ème).

B. ELABORATION D'UN CORPUS

Enfin, à des fins d'analyse, j'ai réuni un corpus (en bleu sur le schéma), formé des éléments suivants :

- Un corpus formé des productions des participants, celles de mes élèves et celles des classes participantes, pour le concours-photo et pour le concours de carte postale sensible, au cours des différentes éditions consécutives (voir annexes I et IV)
- Un corpus formé des brouillons réalisés par mes classes lors des différents exercices que je leur ai proposés, y compris les parcours iconographiques réalisés par les élèves lors du concours-photo 2011-2012 et 2012-2013 (voir annexe I1, I2, II3 et V1b)
- Des entretiens menés avec des élèves et des enseignants en 2012 (voir annexe II1).
- Des échanges de correspondance par mails avec certains enseignants faisant participer leurs classes au concours-photo suivis entre 2012 et 2015, suivis de questionnaires adressés à l'ensemble des enseignants ayant faits participer leur classe au concours-photo en juin 2015 (voir annexe II4 et II5).
- Des récits de séance proposés par des enseignants participant au concours *CartoGraphie ton quartier*, accompagnés de brouillons d'élèves (annexe V).

***

La méthodologie qui a été la mienne dans cette recherche est particulière. D'abord parce que c'est celle d'une praticienne-chercheure, à la fois très impliquée dans sa recherche, tout en restant ancrée dans le champ de sa pratique. Ensuite parce que c'est celle d'une praticienne-chercheure impliquée dans une recherche-action, dans l'objectif de développer un outil bricolé dans la pratique, un concours-photo. De là découle la méthodologie, marquée par un va-et-vient incessant entre la pratique et la recherche qui rendent la progression spiralaire, chaque avancée dans un champ venant en retour alimenter l'autre, les expérimentations étant nourries de lectures théoriques qu'elles viennent à leur tour mettre à l'épreuve. Au final, trois outils ont été expérimentés entre 2012 et 2016, auprès des élèves directement d'abord puis via la pratique d'autres enseignants : une performance artistique, un concours-photo, un concours de carte postale sensible. Ces expérimentations feront l'objet de la troisème partie.

PARTIE III

VERS LE CHAMP DE LA PRATIQUE.

EXPERIMENTATIONS DE PRATIQUES ARTISTIQUES

CHAPITRE 1. LE CONCOURS PHOTO, TRANSFERT DANS D'AUTRES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Le concours photo est l'un des outils, le premier même, que j'ai développé dans le cadre de cette thèse, qui s'est donnée pour objectif de tester une géographie scolaire par la pratique artistique. J'ai décrit dans la partie précédente (Partie 1 ch.2) le fonctionnement de ce concours photo lorsque je l'ai bricolé dans le champ de la pratique et quels types de connexions ce méga-connecteur avait favorisé. Cela avait débouché sur différentes questions auxquelles il appartient à cette recherche de répondre : le concours photo était-il transférable à d'autres pratiques que la nôtre, sur d'autres terrains, dans d'autres thématiques, à d'autres niveaux scolaires ? Y avait-il d'autres moyens de le mettre en œuvre que ceux que j'avais privilégiés ? Pour le savoir, j'ai développé ce concours photo à l'échelle académique, dans le cadre de ma participation au GEP (Groupe d'Expérimentation Pédagogique)[239], et qui a pris le nom de *GéoPhotoGraphes.* Ce concours, ouvert aux classes d'histoire-géographie de collège et lycée de l'académie de Versailles, a été relayé par un blog, du même nom[240].

Entre 2011 et 2015, 63 enseignants et 111 classes ont ainsi participé au concours *GéoPhotoGraphes*[241]. Je développerai dans ce chapitre la manière dont les enseignants l'ont mis en œuvre, avant de me tourner, dans le chapitre suivant, vers le traitement de l'exercice par les élèves. Mon enquête s'est déroulée de 2013 à 2015 autour d'un double objectif : d'une part la recherche de critères de convergence afin de définir si ce n'est un modèle tout au moins des pratiques majoritaires dans la mise en œuvre du concours photo, en les distinguant des pratiques majoritaires de l'enseignement de l'histoire-géographie telles que je les ai présentées dans la première partie (cf. ch. 2) et sur lesquelles je reviendrai ; d'autre part la recherche de

[239] J'ai défini plus haut le GEP comme un groupe de travail, financé par le réseau CANOPE et réunissant, pour chaque discipline et chaque académie, des inspecteurs et des enseignants pour réfléchir à des outils innovants. Lorsque je suis entrée au GEP (en 2012), il était moins tourné vers les outils numériques qu'il ne l'est aujourd'hui, ce qui m'a permis d'y proposer la mise en place d'un concours photo.

[240](http://blog.crdp-versailles.fr/geophotographie/index.php/). Il s'appelle aujourd'hui *GéoPhotoGraphes&Carto*, pour intégrer le concours de carte postale sensible que j'ai créé par la suite

[241] Une autre session s'est déroulée en 2015-2016, sur le thème « connectés », et a réuni 40 classes. Elle ne sera cependant pas prise en compte dans cette analyse, l'enquête que j'ai menée sur les pratiques enseignantes ayant pris fin en juillet 2015.

singularités, pour définir des écarts par rapport à ces pratiques majoritaires précédemment définies, et dresser une typologie des manières de mettre en œuvre le concours photo. Je présenterai ici tout d'abord la méthodologie que j'ai employée pour répondre à ces objectifs, puis les résultats de la recherche.

I. Méthodologie

Enquêter sur les pratiques enseignantes n'a rien d'évident. C'est ce que je montrerai dans ce premier temps, puisque l'exercice que j'ai proposé aux enseignants, à mi-chemin entre l'enseignement et la formation, était aussi une expérimentation lancée dans le cadre de ma recherche. Il m'a fallu donc trouver un positionnement, ce qui s'est fait de manière progressive et différenciée en fonction de la nature des relations que j'entretenais avec les enseignants. Je présenterai donc tout d'abord la manière dont s'est constitué ce corpus, puis la méthodologie que j'ai employée pour l'aborder.

A. La constitution d'un corpus

L'enquête sur la manière dont le concours est mis en œuvre ou peut être mis en œuvre par les enseignants, a été menée entre juin 2013 et juin 2015. Deux phases principales peuvent être distinguées. La première, la plus longue, s'est déroulée de juin 2013 à mai 2015 et était de nature exploratoire. Elle a abouti à la constitution d'un premier corpus, composé de données recueillies au cas par cas, selon la nature des relations que j'entretenais avec chaque enseignant. La deuxième phase, qui s'est déroulée au mois de juin 2015, m'a conduite cette fois-ci à interroger tous les enseignants de manière indifférenciée, par voie de questionnaire, à partir des hypothèses que j'avais élaborées au cours de la première phase.

1. 2011-2015, la constitution d'un premier corpus, dans le cadre d'une recherche exploratoire

Le premier corpus est de nature exploratoire. J'entends par recherche exploratoire :

> *« Une recherche qui vise à clarifier un problème qui a été plus ou moins défini. Elle peut aussi aider à déterminer le devis de recherche adéquat, avant de mener une recherche de plus grande envergure. Elle peut aussi être un préalable à des recherches qui, pour se déployer, s'appuient sur un minimum de connaissances » (Trudel, Simard, et Vonary 2007).*

Ce type de recherche mobilise un raisonnement inductif. A la recherche de modèles explicatifs, j'ai ainsi constamment ajusté mes questions et mes méthodes, en fonction de trois variables que je présenterai tout d'abord.

a) Un corpus constitué en fonction de trois variables

Première variable : mon propre questionnement qui a évolué au cours de la recherche. Simple questionnement pratique autour de la mise en œuvre du concours en 2011, il s'est doublé à partir de 2012 d'un questionnement théorique.

TABLEAU 28 2011-2012 : D'UN QUESTIONNEMENT PRATIQUE À UN QUESTIONNEMENT DE RECHERCHE

En 2011, un questionnement pratique	**En 2012, un questionnement pratique doublé d'un questionnement de recherche**
Comment expliquer les consignes aux élèves ?	Le concours-photo est-il un outil pertinent pour apprendre /enseigner la géographie ?
Comment évaluer les productions ?	Le concours-photo est-il transférable, sur d'autres thématiques, à d'autres établissements que le mien ?
Comment l'améliorer enfin, pour pouvoir le reproduire l'année suivante ?	Peut-on en améliorer le fonctionnement ?

Deuxième variable : le nombre d'enseignants participants au concours photo. En effet, leur nombre a augmenté au fur et à mesure que le concours photo s'étendait et changeait d'échelle : deux classes en 2011, puis toutes les classes de 1ère de mon lycée et une classe du lycée Ionesco à Issy les Moulineaux en 2012-2013, puis l'échelle académique à partir de 2013-2014. Le tableau ci-dessous rend compte de l'augmentation du nombre de participants au cocours, et donc de professeurs nouvellement impliqués dans le concours chaque année.

TABLEAU 29 2011 – 2015 : DE 2 À 63 ENSEIGNANTS IMPLIQUÉS DANS LE CONCOURS

Années	**Nombre de classes et d'établissements impliqués**	**Nombre d'enseignants impliqués dans le concours**	**Nombre d'enseignants nouvellement impliqués**
2011-2012	2 classes	2 enseignantes, Ariane J. et moi	0
2012-2013	6 classes, 2 lycées	6 enseignants	+ 4
2013-2014	39 classes, 24 établissements (du collège au BTS)	29 enseignants	+ 23
2014-2015	64 classes, 34 établissements (de l'école primaire à la Terminale)	63 enseignants	+ 34

Troisième variable : la nature des relations que j'entretenais avec ces enseignants, et pour lesquels on peut distinguer trois catégories :

- Catégorie 1 : mes collègues du lycée (8/63 soit 13%), avec lesquels j'avais des échanges quotidiens, sur mon lieu de travail.

- Catégorie 2 : des connaissances ou des amis, que j'avais convaincus de participer au concours-photo (7/63 soit 11%).

- Catégorie 3 : des enseignants « non-connus »[242] provenant de toute l'Académie de Versailles[243] (48/63 soit 76%). Avec ces enseignants, mes relations ont évolué au cours du temps : elles se bornaient au début à l'organisation du concours, par mail et se sont construites au cours du temps, avec certains enseignants plus que d'autres, en raison par exemple de leur participation deux années consécutives au concours (pour 4 d'entre eux), ou de la sélection de leur classe en tant que lauréate du concours. J'ai également eu l'occasion d'en rencontrer certains, au hasard de stages académiques ou lors de la remise des prix aux lauréats.

La proportion de chacune de ces catégories a varié en fonction des années, comme l'indique le Tableau 30 : ainsi, la proportion d'enseignants non-connus n'a cessé d'augmenter, atteignant en 2014-2015 82% des enseignants, même si parmi eux 4 enseignants ne m'étaient pas complétement inconnus, puisqu'ils avaient déjà participé au concours photo l'année précédente.

TABLEAU 30 EVOLUTION DE LA REPRÉSENTATION DES DIFFÉRENTES CATÉGORIES D'ENSEIGNANTS ENTRE 2011 ET 2015

	2011-2012	**2012-2013**	**2013-2014**	**2014-2015**
Catégorie 1 **Mes collègues du lycée**	100% (2 enseignantes)	100% (4 enseignants de plus soit 6 enseignants)	20%	11%
Catégorie 2 **Des connaissances ou des amis**	0%	0%	25%	7%
Catégorie 3 **Des enseignants non-connus**	0%	0%	55%	82%

[242] Je n'ai pas trouvé de terminologie plus appropriée, d'où les guillemets, qui seront retirés dans la suite du texte.
[243] Certains venant des confins de l'académie de Versailles, comme Porcheville, Rambouillet et Mantes-La-Jolie dans les Yvelines, Mennecy dans l'Essonne ou Goussainville dans le Val d'Oise.

b) La constitution du corpus : une opération delicate

Si mon objectif était d'investiguer sur la manière dont les enseignants mettaient en place le concours photo dans leur classe, l'opération semblait délicate, notamment en direction des 48 professeurs que je ne connaissais pas (catégorie 3).

Il était exclu en effet de m'adresser à eux en tant que chercheur pour collecter des informations, qu'il s'agisse d'entretiens enregistrés, d'observation de classe ou de questionnaires, et ce pour deux raisons. Tout d'abord parce que ces enseignants s'adressaient pas à moi en tant qu'organisatrice du concours. A ce titre, mon statut n'était d'ailleurs pas très clair pour eux : étais-je une simple exécutante, simplement chargée de réceptionner la participation de leur classe ? Ou l'organisatrice, autrement dit en lien direct avec l'inspection académique et donc dans une position de supériorité hiérarchique ? Une formatrice ? Ou simplement une collègue, et si oui en fonction ou en détachement ? Se présenter en tant que chercheur aurait ajouté au flou et aurait pu nuire au bon déroulement du concours, en leur donnant le sentiment de me placer dans une position surplombante. Mon objectif était en effet non pas d'enquêter *sur* mes collègues, mais *avec* eux.

J'ai donc pris soin, dès le début, de me présenter aux enseignants en tant que collègue, en mentionnant systématiquement dans mes mails ma fonction (professeur d'Histoire-Géographie) et mon établissement (pour montrer que j'étais en fonction). En revanche, je n'ai que très rarement mentionné ma posture de doctorante, et seulement avec les enseignants avec lesquels j'avais construit une relation plus approfondie. Ainsi, c'est sous la forme d'une observation participante que j'ai commencé à constituer mon corpus, en fonction du degré de proximité que j'avais avec chaque enseignant, et de la connaissance qu'il avait de mon positionnement.

c) Un corpus à géométrie variable.

C'est donc un corpus à géométrie variable que j'ai constitué, variant en fonction de la proximité des relations que j'entretenais avec les enseignants.

Pour les enseignants de mon établissement, qui connaissaient mon statut de doctorante (catégorie 1), mon positionnement de chercheure était clair. Outre les nombreux échanges

informels que nous avons pu avoir sur leur pratique du concours photo[244], je les ai sollicités pour des entretiens enregistrés, au nombre de 6.

Quatre d'entre eux ont été réalisés aux mois de juin et septembre 2013[245]. Pour des raisons techniques, je n'ai gardé la trace que de trois d'entre eux. L'entretien a été réalisé dans l'enceinte de l'établissement, dans une salle de classe, et s'est déroulé de manière semi-directive, autour d'un guide d'entretien, organisé autour de trois axes. D'une part, je leur ai soumis différentes productions (photographie + légende) réalisées par les élèves l'année précédente et je leur ai demandé de réagir. D'autre part, je les ai interrogés sur leur manière dont ils mettaient en œuvre le concours photo dans leur classe. Enfin, nous avons réfléchi ensemble à d'autres thématiques possibles pour le concours photo. Mon objectif était de comprendre comment on pouvait améliorer la consigne donnée aux élèves, si le concours photo répondait à l'objectif premier qui était de faire sortir les élèves sur le terrain, et si le concours photo était reproductible sur un autre terrain et avec d'autres thématiques que celles déjà envisagées.

J'ai réalisé deux autres entretiens, tous les deux en novembre, l'un en 2014, l'autre en 2015, avec deux collègues nouvellement arrivés dans l'équipe, au moment où les élèves rendaient leur participation au concours. Sur le mode de la discussion, nous avons réfléchi à la sélection et à l'évaluation de leur corpus photo : quelle production sélectionner, quelle note donner ? Les entretiens se sont donc déroulés de manière très libre, en commentant les productions des élèves, l'objectif étant, à nouveau, de définir des critères de sélection et d'en tester la pertinence.

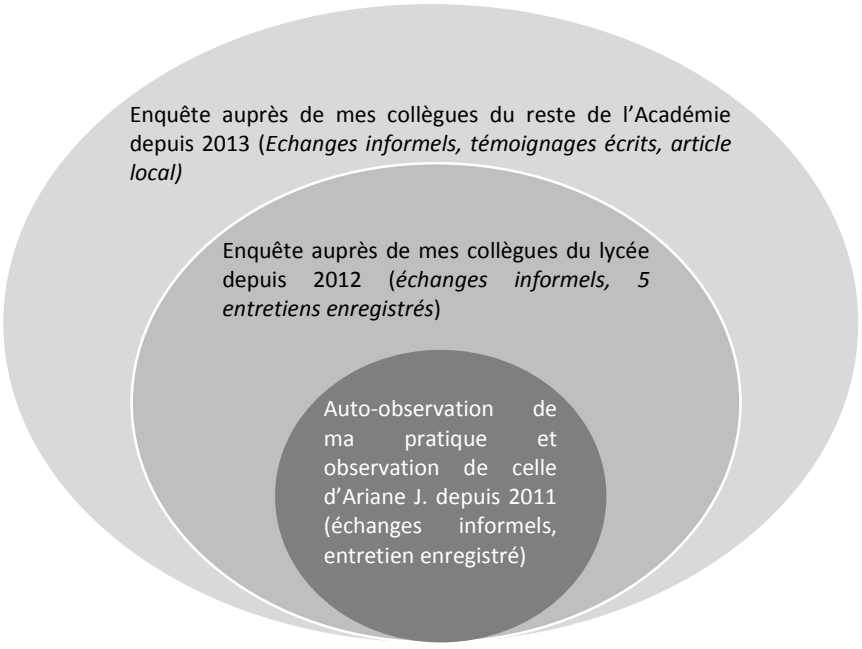
Les autres enseignants en revanche ne connaissaient pas mon statut de chercheur, et mon corpus s'est formé progressivement, en fonction des besoins du concours. Ainsi au printemps 2014 puis 2015, je me suis adressée aux collègues dont la classe avait remporté le concours photo pour solliciter leur témoignage. L'objectif était de constituer sur le blog une banque de témoignages utile aux autres enseignants et aux futurs participants. J'ai ainsi pu constituer au cours des deux années qui ont suivis un corpus de sept témoignages, dont trois provenant des élèves. A cela s'ajoute un article d'un journal local sur la mise en œuvre du concours photo en 2013-2014 par le collège Jean Zay à Verneuil, et le témoignage

[244] Ces échanges ont permis mon immersion dans mon objet de recherche, même si la restitution, basée sur le souvenir et l'interprétation en est hasardeuse.
[245] Soit en toute fin d'année et en début d'année scolaire.

d'enseignantes du primaire qui ont participé au concours photo en 2014-2015. Ces différents témoignages ont été publiés sur un blog[246], et sont également présentés en annexe (annexe II5). Par ailleurs, avec l'ensemble des participants, nos relations ont évolué au rythme du calendrier du concours, et des outils de médiation que je mettais en place pour permettre son bon fonctionnement (annexe III) : publication des productions des différentes classes sur le blog en décembre 2013, réalisation d'un jeu en réseau en février 2014 et envoi d'une boîte de jeu à chaque établissement, annonce des résultats et organisation de la remise des prix en mars, réalisation d'une exposition virtuelle au mois de mai[247]. Ce calendrier a été reproduit à peu près à l'identique en 2014-2015. Cette organisation a provoqué de nombreux échanges de mails[248] qui ont contribué au fil du temps à renforcer les relations que j'entretenais avec les enseignants, et à créer une certaine familiarité.

J'ai ainsi progressivement élargi ma compréhension de la manière dont était mis en œuvre le concours photo, par cercles concentriques, de ma propre pratique à celle des collègues enseignants dans mon établissement, puis à celle de collègues enseignants dans d'autres établissements, et établir ainsi un premier corpus (figure 89).

FIGURE 89 2011-2015, LA PROGRESSIVE CONSTITUTION D'UN PREMIER CORPUS, PAR CERCLES CONCENTRIQUES



[246] Le blog *GéoPhotoGraphie* a été créé en 2012 et était initialement dédié uniquement au concours GéoPhotoGraphes. Par la suite, comme nous le verrons dans le chapitre 3, ses fonctions se sont diversifiées. http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/category/Témoignages

[247] Je reviendrai un peu plus loin dans ce chapitre sur ces différents outils de médiation. Il s'est agi de permettre aux enseignants et à leurs élèves de découvrir les travaux réalisés par les autres classes.

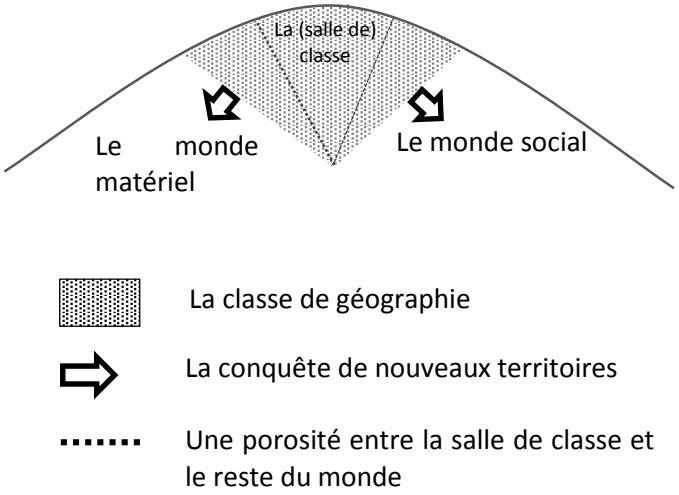
[248] 372 mails envoyés de ma part contre 442 reçus.

2. Juin 2015, la constitution d'un deuxième corpus, sous la forme d'un questionnaire adressé à tous

a) Un nouveau contexte

En juin 2015, les observations que j'avais menées au cours de la première phase de l'enquête m'ont permis de commencer à me représenter la manière dont les enseignants mettaient en œuvre le concours-photo. Il s'agissait cependant avant tout d'hypothèses, que je souhaitais vérifier auprès de l'ensemble des enseignants participants. J'ai présenté ces hypothèses dans la partie précédente (voir première partie) : le concours photo serait un méga-connecteur, établissant des connections inédites entre les élèves, entre les disciplines, entre les enseignants d'une même discipline, entre les établissements, entre les degrés, entre le professeur et les élèves, mais aussi permettant d'articuler géographie spontanée et géographie raisonnée, aboutissant à une classe « pas ordinaire » que je proposais de schématiser ainsi dans la première partie (chapitre 2) :

FIGURE 90 LE CONCOURS PHOTO : DE NOUVELLES CONNEXIONS ?



b) Une méthodologie renouvelée

Pour vérifier cette hypothèse, je me suis adressée, par mail, aux 63 enseignants qui avaient participé au concours photo, et cette fois-ci de manière collective et non plus individuellement et au cas par cas comme je l'avais fait jusqu'alors.

Cette démarche témoigne d'une double évolution dans mes relations avec les enseignants : d'une part je ne m'adressais plus à eux au cas par cas pour collecter des informations, mais à tous de manière indifférenciée. D'autre part je ne me présentais plus à eux

seulement comme une organisatrice[249], mais comme une analyste de leurs pratiques, et un auteur, en cours de rédaction : un travail de recherche donc.

Cependant, en dépit de cette évolution, j'avais toujours à cœur de constituer mon corpus et d'écrire mon article « *avec eux* » plus que « *sur eux* ». C'est la raison pour laquelle j'ai accompagné le questionnaire que je leur avais adressé d'un texte (annexe II4) que j'ai présenté comme une esquisse, et pour l'écriture duquel j'ai sollicité leur aide, à la fois dans le corps du mail où je leur ai demandé de réagir, et dans la dernière question du questionnaire[250]. C'était un texte relativement court (environ 5000 caractères) et organisé en deux parties, proposant une typologie des pratiques, avec d'une part les pratiques majoritaires, d'autre part les pratiques faisant écart à cette règle. Sa formulation laissait entendre, à plusieurs endroits, que les réponses des enseignants au questionnaire permettraient de l'enrichir et de le compléter. Ainsi, j'introduisais la première partie ainsi : « *Je propose de décrire tout d'abord la manière dont je procède, et qui **je crois** est celle de beaucoup des enseignants qui font participer leur classe à ce concours* ». Le « je crois », en gras dans le texte, indiquait ainsi une incertitude, que seules les réponses des enseignants pouvaient lever. De même pour la deuxième partie : « *Le collège Eugénie Cotton d'Argenteuil **(et sans doute d'autres que je ne connais pas)** échappe à cette règle. La manière dont les enseignants y ont mis en œuvre le concours en 2014-2015, sur le thème des mobilités, est en effet originale sur plusieurs points ».*

Le questionnaire venait en complément du texte. Composé de 18 questions, certaines ouvertes d'autres fermées, il devait me permettre de quantifier les pratiques, mais aussi d'enrichir ma typologie, autour de quatre axes principaux : l'articulation du concours avec le cours et avec la sortie de terrain ; la fabrique de la photographie et de sa légende ; les relations nouées par les enseignants avec d'autres classes ; les prolongements donnés au concours dans l'année scolaire.

[249]Même si c'est encore le cas dans le premier paragraphe, où je présente le thème de l'année suivante.

[250] « *Vous reconnaissez-vous dans le texte écrit en pièce jointe ? Souhaitez-vous y ajouter une précision ?* » (Question 18).

TABLEAU 31 LE QUESTIONNAIRE POSÉ AUX ENSEIGNANTS AYANT PARTICIPÉ AU CONCOURS GÉOPHOTOGRAPHES, LE 4 JUIN 2015

1. Etes-vous professeur d'histoire-géographie ?

2. Si non qu'est-ce qui vous a permis de connaître le concours et pourquoi y avez-vous participé ?

3. Si oui à la question 2 avez-vous travaillé en interdisciplinarité avec d'autres collègues et de quelle manière ?

4. Si oui à la question 2 avez-vous travaillé en équipe avec d'autres professeurs d'histoire-géographie et de quelle manière ?

5. Intégrez-vous le concours dans un de vos cours, et si oui dans quel chapitre l'intégrez-vous ?

6. Si non comment vous y prenez-vous pour préparer le concours ?

7. Faites-vous une sortie de terrain pour préparer le concours ? Pouvez-vous en décrire le déroulement en quelques lignes ?

8. Si oui la faites-vous avant, au milieu ou à la fin du chapitre (si toutefois vous avez répondu oui à la question 5)

9. Comment préparez-vous le concours avec vos élèves :
- vous y consacrez 1h maximum, pour expliquer les consignes
- vous y consacrez 1h à 2h, et vous vous faites aider par un professionnel (photographe) / une autre discipline
- vous y consacrez plus de 2 h : en quoi consiste alors votre préparation ?

10. Vous aidez-vous des productions des années précédentes pour expliquer la consigne aux élèves ? Leur montrez-vous ces productions ? Et si oui comment vous y prenez-vous ? Faites-vous une pré-sélection ?

11. Vos élèves réalisent-ils le travail individuellement ? Par groupe ? Collectivement ?

12. S'ils travaillent individuellement ou par groupe, la partie technique de réception des photos pose-t-elle problème ? Pourquoi ?

13. S'ils travaillent individuellement ou par groupe, comment choisissez-vous la photo que vous enverrez au concours ?

14. S'ils travaillent individuellement ou par groupe, y a-t-il un travail d'élaboration collective de la légende ?

15. S'ils travaillent collectivement, comment vous y prenez-vous ?

16. Ce travail fait-il l'objet d'une évaluation ?

17. Quels prolongements donnez-vous à votre participation à ce concours le reste de l'année ?

18. Vous reconnaissez-vous dans le texte écrit en pièce jointe ? Souhaitez-vous y ajouter une précision ?

J'ai poursuivi cette démarche dans les jours qui ont suivi, en demandant des précisions aux enseignants qui m'avaient répondu (15 réponses sur 63) (annexe II4). Il s'agissait pour moi d'associer les enseignants à ma recherche, y compris dans son processus d'écriture. Certes ce mode d'enquête présente un important risque de biais : en effet, le texte présentant mes hypothèses était susceptible d'orienter les réponses. Je l'ai choisi néanmoins car il m'a semblé être celui qui était le moins intrusif pour les enseignants, en sollicitant leur collaboration, et en les renseignant sur mes intentions : écrire un texte au plus près de leurs pratiques, pour permettre ensuite aux autres enseignants de profiter de notre expérience partagée. Finalement, il s'agissait d'initier un collectif et de l'animer.

Enfin, dans un dernier temps, l'analyse de ces résultats (voir B. et II.) a donné lieu à la rédaction d'un article, dans la deuxième partie du mois de juin, avec l'intention de la présenter aux enseignants avant le début des vacances d'été. La rédaction a été guidée par le souci que les enseignants puissent se reconnaître dans ce que j'avais écrit, sans que cela stigmatise telle ou telle pratique ou la hiérarchise, mais plutôt que cela permette à chacun d'y puiser des idées, et de voir aussi que sa pratique est partagée par d'autres. Je souhaitais également que cet article soit valorisant pour les enseignants, et qu'il leur permette d'avoir une reconnaissance de leur travail : c'est la raison pour laquelle j'ai mentionné les enseignants nommément, ainsi que l'établissement et la commune dans laquelle ils travaillent.

Je leur ai ensuite envoyé mon article, accompagné de ce mail, le 29 juin 2015 :

> *" Chers collègues,*
> *Merci d'avoir répondu nombreux au questionnaire. J'ai pu ainsi considérablement enrichir mon texte initial. Je vous joins la dernière version, en pdf. pour garder la mise en page. Il est encore susceptible de connaître quelques modifications. Je compte le publier sur le blog GéoPhotoGraphes. Je compte également le soumettre à nos inspectrices, en vue d'une publication sur Strabon. Je me suis permise de citer nommément ceux qui avaient contribué à la rédaction de cet article, par leurs témoignages ou par leurs réponses au questionnaire ; ils figurent également dans la liste des contributeurs du texte, en fin d'article. Si ça pose le moindre problème, ou si vous souhaitez faire une modification (ou si j'ai fait une erreur), n'hésitez pas. Pour tous les autres, j'aimerais beaucoup ajouter votre nom à cette liste, si vous m'y autorisez (un simple mail avec "OK" me suffit !). En effet, il me semble que l'un des intérêts de ce concours est sa dimension collective, et je trouverai intéressant de le prolonger par un article collectif, une fois n'est pas coutume, sur nos pratiques d'enseignants. […]"*

Dans les jours qui ont suivi (29 et 30 juin), 13 enseignants dont 8 qui n'avaient pas répondu à mon questionnaire, m'ont écrit en me demandant d'ajouter leur nom à la liste, la portant ainsi à 34 signataires.

Ainsi, l'analyse des résultats a suivi plusieurs processus de validation successifs par les enseignants : au tout début de l'écriture, lorsque je leur ai soumis la première esquisse du texte et que je les ai invités à réagir. A la fin de l'écriture, lorsque je leur ai soumis le texte final, et leur ai proposé de s'associer à sa signature. Le tableau ci-dessous (tableau 4) montre l'engagement progressif des enseignants dans ce processus.

TABLEAU 32 PROPORTION D'ENSEIGNANTS ASSOCIÉS À L'ÉCRITURE DU TEXTE D'ANALYSE DES PRATIQUES

	Réponses au questionnaire ou réactions par rapport au texte (par rapport à l'ensemble des enseignants) (juin 2015)	**Enseignants n'ayant pas répondu au questionnaire mais ayant souhaité être associé à sa signature (juillet 2015)**	**Total**
Catégorie 1 **Mes collègues du lycée**	10% (6/63)	0%	10%
Catégorie 2 **Des connaissances ou amis**	5% (3/63)	0%	3%
Catégorie 3 **Des enseignants non-connus**	13% (8/63)	11% (7)	25%
Total	28% (16/63)	11%	39%*

*total auquel il faut ajouter les enseignants s'étant manifesté au cours de la constitution du premier corpus, ce qui porte le nombre d'enseignants associés au texte à 34, soit 53%

J'ai ensuite soumis le texte au comité de lecture[251] du site d'histoire-géographie de l'Académie de Versailles sur lequel je comptais publier le texte, *Strabon*, pour validation, le 3 juillet 2015. Je l'ai également publié sur le blog dédié au concours, *GéoPhotoGraphes*[252].

[251] Comité composé de deux inspectrices IPR/IA, membres du GEP (Groupe d'Expérimentation Pédagogique) et co-organisatrices du concours photo

[252] http://blog.crdp-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/03/07/2015/sx

c) Le corpus constitué

Les deux étapes successives de l'enquête m'ont ainsi permis de constituer un corpus composé de 11 témoignages écrits (annexe II5), de 6 entretiens enregistrés[253], de 15 questionnaires (annexe II4), de deux écrits professionnels réalisés par des professeurs stagiaires ayant fait participer leur classe au concours (annexe II6) sans compter les échanges informels que j'ai pu avoir avec les enseignants. Les informations collectées se recoupent dans certains cas, se complètent dans d'autres, comme le montre le tableau ci-dessous :

[253] Dont un a été retranscrit et est présenté en annexe, annexe II1.

TABLEAU 33 UN CORPUS À GÉOMÉTRIE VARIABLE

Enseignants* (classement par ordre alphabétique des communes des établissements)	**Catégorie d'enseignants**	**Entretiens**	**Témoignage écrit**	**Questionnaires**	**Données recueillies au cours d'échanges informels****
A Collège E.Cotton, Argenteuil	3		X	X complété par échange de mails	
B Collège Chambertin, Asnières	3		X		X
C collège J.Auriol, Boulogne Billancourt	2			X	X
D lycée J.Prévert, Boulogne Billancourt	1			X	X
E lycée J.Prévert, Boulogne Billancourt	1	X			
F lycée J.Prévert, Boulogne Billancourt	1	X			
G lycée J.Prévert, Boulogne Billancourt	1	X		X + écrit professionnel	
H lycée J.Prévert, Boulogne Billancourt	1	X (non conservé)	X		X
I lycée J.Prévert, Boulogne Billancourt	1	X			
J lycée J.Prévert, Boulogne Billancourt	1	X	X	X	X
K lycée J.Prévert, Boulogne Billancourt	1			X	X
L collège du Bois d'Aulne, Conflans Sainte Honorine	3			X complété par échange de mail	
M lycée Corneille, La Celle Saint Cloud	3			x	
N l'école du Haut des Guérines, l'Etang la Ville	3		X		
O lycée J.Prévert, Longjumeau	3		X		
P collège Gassicourt,Mantes la Jolie	3		X		
Q lycée E-J Marey, Boulogne Billancourt***	2		X		X
R école élémentaire, Marly le Roi	3		X		
S collège Louis Lumière, Marly le Roi	2		X		X
T lycée Lavoisier, Porcheville	3			X complété par échange de mail	
U lycée Evariste Galois, Sartrouville	3		X		
V lycée Evariste Galois, Sartrouville	3			X	
W lycée E.Galois Sartrouville	3			X + complété par échange de mail	X
X collège Lakanal, Sceaux	3			X + écrit professionnel	
Y lycée Lakanal, Sceaux	3			X + complété par échange de mail	
Z collège Jean Zay, Verneuil	3			X + complété par échange de mail	
ZA lycée M.Curie Versailles	3		X	X + complété par échange de mail	X
TOTAL 27/63 (43%)		6/63 (9.5%)	13/63 (20%)	15/63 (23%)	10/63 (16%)

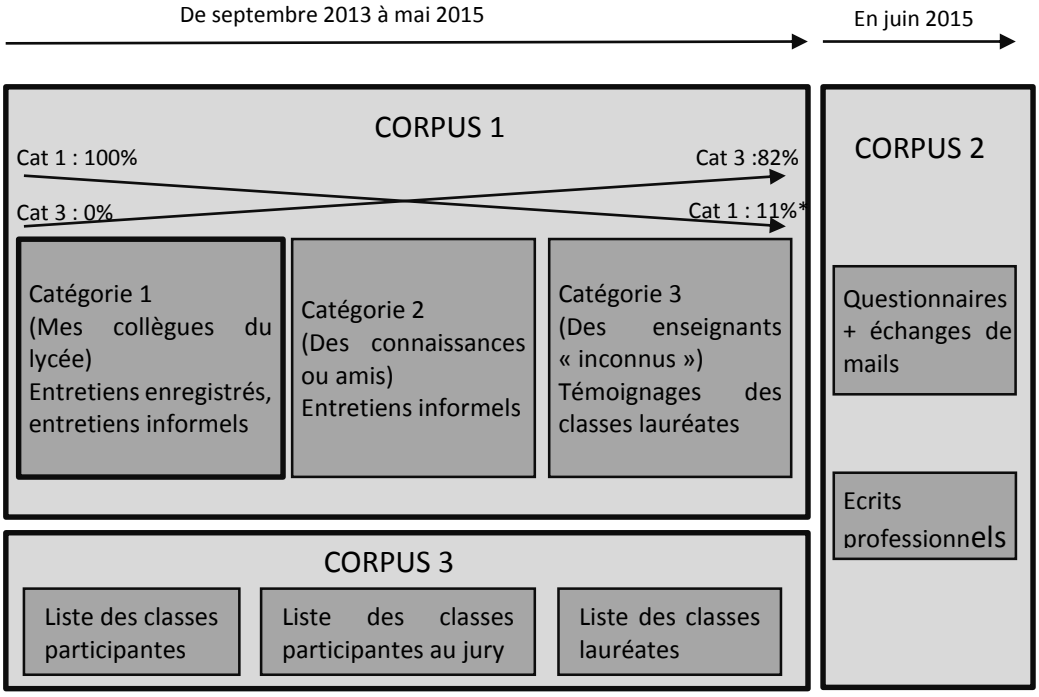
*Chaque enseignant est représenté par une lettre, pour respecter son anonymat

**Dans cette colonne, les échanges informels n'ont été renseignés que lorsqu'ils venaient compléter les autres données. Elle n'indique donc pas l'ensemble des échanges informels.

*** suite à une erreur de classement, Q échappe au classement alphabétique par établissement

Au total, j'ai pu obtenir entre 2013 et 2015, à travers la constitution de deux corpus successifs, le témoignage de 26 enseignants sur les 63 sollicités, soit 43%. A cela s'ajoute un troisième corpus, composé de données brutes, issues des renseignements fournis par les enseignants à l'occasion de leur participation au concours : niveau de la classe participante, établissement scolaire, équipe impliquée dans le projet, ou encore participation au prix du public, classes lauréates au concours.

FIGURE 91 LA CONSTITUTION PROGRESSIVE D'UN CORPUS DE DONNÉES POUR ANALYSER LA MANIÈRE DONT LES ENSEIGNANTS METTENT EN ŒUVRE LE CONCOURS PHOTO



* Evolution de la proportion d'enseignants appartenant aux catégories 1 et 3 entre 2013 et 2015

J'ai ensuite cherché à évaluer dans quelle mesure le corpus réuni était représentatif. En effet, pour les enseignants que j'ai qualifiés plus haut de catégories 1 et 2 (mes collègues du lycée, des connaissances), le risque était important que nous ayons, sous la forme d'échanges informels, adopté des mises en œuvre communes pour le concours photo, ce qui risquait de biaiser nos résultats. Le résultat (voir tableau 34) fait apparaître que 60% des enseignants interrogés relèvent de la catégorie 3. J'ai ensuite mis ce résultat en relation avec le nombre total d'enseignants dans chaque catégorie. On peut observer une surreprésentation de la catégorie 1 (+16 points). Cependant, eu égard à la difficulté d'obtenir le témoignage de la catégorie 3 que j'évoquais plus haut, ce rapport reste satisfaisant. S'il ne fait pas disparaître le risque de biais, le corpus constitué me semble susceptible de donner un aperçu des pratiques de classe.

TABLEAU 34 ANALYSE DE LA REPRÉSENTATIVITÉ DU CORPUS CONSTITUÉ

	Enseignants (en %)	**Enseignants ayant apporté leur témoignage (en %)**
Catégorie 1 (collègues du lycée)	13%	29%
Catégorie 2 (connaissances, amis)	11%	11%
Catégorie 3 (non-connus)	76%	60%

Le corpus constitué, restait à définir une méthode pour analyser les résultats. C'est cette méthode que je propose de présenter dans les lignes suivantes.

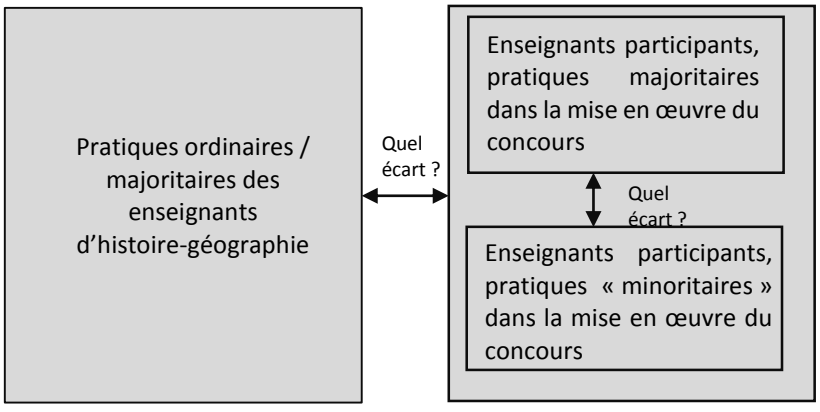
B. LA METHODE D'ANALYSE DES RESULTATS

Comme le corpus, la méthode d'analyse des résultats s'est construite progressivement, me conduisant à élaborer une grille de lecture dont j'ai ensuite affiné les critères, et dont j'ai testé la pertinence à partir de l'étude d'un cas.

1. L'élaboration d'une grille de lecture

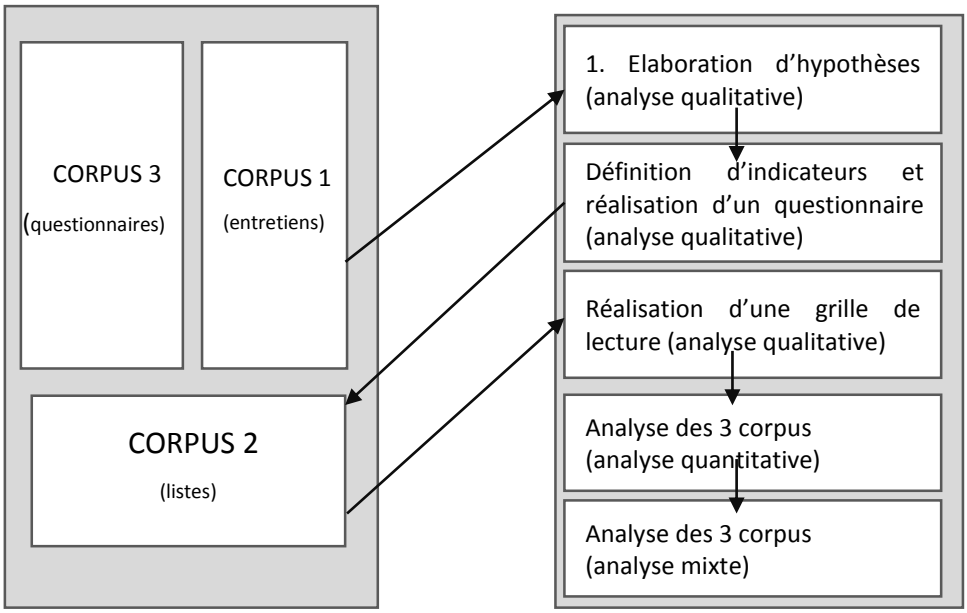
L'objectif de mon enquête était de tester l'hypothèse présentée plus haut, à savoir que le concours photo jouerait le rôle d'un méga-connecteur, permettant aux enseignants de sortir de la pratique ordinaire de la classe, en y réalisant des connexions inédites. Pour la vérifier, il me fallait donc définir des indicateurs, pour étalonner la distance prise par les enseignants par rapport aux pratiques majoritaires de classe dans la mise en œuvre du concours-photo, puis à une échelle plus fine pour étalonner à nouveau la distance prise par certains enseignants ayant participé au concours photo par rapport aux autres enseignants participants, comme représenté sur le schéma ci-dessous :

FIGURE 92 OBJECTIF DE LA RECHERCHE : DÉFINIR DES ÉCARTS AUX PRATIQUES MAJORITAIRES



Un tel objectif supposait d'articuler ensemble deux méthodologies, quantitative et qualitative. La première me permettait en effet de quantifier des pratiques et distinguer des pratiques majoritaires et minoritaires. Si en effet le nombre d'enseignants ayant contribué à la collecte de données peut sembler relativement réduit (27 enseignants), il est néanmoins représentatif par rapport à l'ensemble des enseignants ayant participé au concours, puisqu'il en représente 43%. La deuxième me permettait de définir des manières différentes de faire et de les qualifier, le plus finement possible (**Figure 93**).

FIGURE 93 ANALYSE DU CORPUS : UNE MÉTHODOLOGIE MIXTE



Ainsi, le premier corpus a permis la formulation des hypothèses par une analyse qualitative des données, de manière inductive. J'ai ensuite élaboré le questionnaire que j'ai présenté précédemment, pour interroger les enseignants de manière plus systématique, autour de 4 axes : le concours photo favorisait-il les échanges de la classe avec l'extérieur de la classe ? Des collaborations à l'intérieur de la classe ? Des sorties de terrain ? Comment le concours photo est-il intégré à la progression annuelle ? Autrement dit des connexions de la classe avec le monde matériel et social, telles que je les ai présentées dans la première partie. Cela a abouti à la constitution d'un nouveau corpus (corpus 3), et à l'élaboration d'une grille de lecture (tableau 35) synthétise. Par exemple, pour l'axe « échanges entre les classes » j'ai

distingué trois degrés : le degré zéro pour désigner l'absence d'échanges observée[254], le degré 1 lorsqu'il y avait coopération, le degré 2 lorsqu'il y avait collaboration. Par coopération et collaboration, je reprends une distinction proposée par France Henri et Karin Lungren-Cayrol (Henri et Lundgren-Cayrol 1997), qui définissent la coopération comme une répartition des tâches, ou un objectif commun, que chacun atteint séparément, et la collaboration comme un travail en commun, qui aboutit à une production commune.

Lorsque ces échanges concernent spécifiquement deux disciplines, on parle d'interdisciplinarité ou de transdisciplinarité. Ce n'est cependant pas la seule forme d'échanges à laquelle je me suis intéressée : j'ai également interrogé les échanges qu'il pouvait y avoir entre les membres de l'équipe d'histoire-géographie, entre les classes, entres les établissements, ou avec une structure extérieure.

Pour l'axe « échanges à l'intérieur de la classe », je me suis intéressée à la dimension collective de la production réalisée par la classe, en distinguant la photographie de la légende : dans quelle mesure l'une et l'autre ont-elles été réalisées par les élèves seuls ? En groupes ? En groupe classe ? Et, en dehors du cas où la production aurait été réalisée par le groupe classe, comment la production finale a été sélectionnée et par qui ? Par l'enseignant seul ? Par le groupe classe ? Par les deux ?

L'axe « sortie de terrain » semble moins complexe à évaluer : je n'ai pas attribué de degré 0 car j'ai considéré que le principe même du concours photo impliquait une sortie sur le terrain par les élèves. J'ai donc distingué la sortie sur le terrain lorsqu'elle est effectuée individuellement par les élèves hors temps scolaire (degré 1) de la sortie de terrain effectuée avec la classe (degré 2).

Pour l'axe « progression annuelle » j'ai cherché à évaluer comment les enseignants intégraient cet exercice dans leur programme : fait-il l'objet d'une évaluation par exemple, ou est-ce un exercice non évalué, reposant alors sur le volontariat des élèves ? Distrait-il beaucoup d'heures de cours au programme de géographie, qui précise le temps imparti pour chaque chapitre ? Est-il relié à un chapitre et si oui lequel ? Enfin, fait-il l'objet d'un réinvestissement dans le reste de l'année et si oui lequel ?

[254] C'est-à-dire que les éléments dont je disposais dans mon corpus ne me permettaient pas d'observer.

TABLEAU 35 UNE DEUXIÈME GRILLE DE LECTURE, POUR MESURER DIFFÉRENTS DEGRÉS D'ÉCART PAR RAPPORT AUX PRATIQUES MAJORITAIRES

	Questions posées dans le questionnaire	**Ecart par rapport aux pratiques majoritaires /ordinaires**
Echanges entre les classes (questions 1 à 4)	Avec d'autres disciplines ?	Degré 0 : pas d'échanges si ce n'est la participation au concours Degré 1 : coopération ou interdisciplinarité, une autre discipline apporte son aide à l'autre en développant un aspect particulier en classe. Degré 2 : collaboration ou transdisciplinarité, prise en charge par différentes disciplines de la production.
	Avec d'autres membres de l'équipe d'Histoire-Géographie ?	Degré 0 : pas d'échanges Degré 1 : coopération (travail autour du même objet) Degré 2 : collaboration (échanges entre les classes)
	Avec d'autres classes ?	Degré 0 : pas d'échanges Degré 1 : travail autour du même objet, mise en commun des pratiques Degré 2 : échange entre les classes
	Avec d'autres établissements ?	Degré 0 : pas d'échanges Degré 1 : travail autour du même objet, mise en commun des pratiques Degré 2 : échange entre les classes
	Avec une structure extérieure ?	Degré 0 : pas d'intervention Degré 2 : intervention d'une structure extérieure
Echanges à l'intérieur de la classe (questions 11 à 15)	Photo individuelle ou collective ?	Degré 0 : photo individuelle Degré 1 : photo de groupe Degré 2 : photo collective
	Légende individuelle, collective ou mixte (travail de réécriture par la classe, ou travail d'écriture par la classe à partir d'une photo présélectionnée) ?	Degré 0 : légende individuelle Degré 1 : légende mixte Degré 2 : légende collective
	Sélection de la production finale par la classe ?	Degré 0 : sélection par l'enseignant Degré 1 : sélection par les élèves Degré 2 : sélection par les élèves et l'enseignant
Sortie de terrain (questions 7 et 8)	Sortie de terrain ?	Degré 1 : pas de sortie de terrain avec la classe Degré 2 : sortie de terrain
	Si oui avant le cours ou après le cours ?	*Pas d'attribution de degrés*
	Si oui quelle organisation ?	*Pas d'attribution de degrés*
Mise en œuvre du concours photo en classe (questions 5, 6, 9 et 16)	Dans le cadre d'un chapitre au programme	Degré 1 : intégré dans un chapitre au programme Degré 2 : à part par rapport au programme
	Ajusté à la progression horaire	Degré 1 : l'enseignant ne consacre pas plus d'une heure à la présentation du concours et des consignes Degré 2 : 2h ou plus
	Faisant l'objet d'une évaluation	Degré 1 : fait l'objet d'une évaluation Degré 2 : pas d'évaluation. Repose sur la participation volontaire des élèves
	Réinvestissement dans la suite de l'année	Degré 0 : aucun réinvestissement Degré 1 : mention du concours à d'autres moments de l'année (présentation des photos gagnantes etc.) Degré 2 : réinvestissement du concours photo par la participation au jury par ex

2. Premier essai : la grille de lecture testée avec une approche quantitative

J'ai ensuite testé la pertinence de cette grille de lecture, sur une pratique individuelle d'abord, puis sur l'ensemble des pratiques.

a) La grille de lecture appliquée à l'analyse d'un cas

Prenons le cas de M.[255], choisi de manière aléatoire. M. a fait participer ses classes au concours photo deux années consécutives, la première fois alors qu'elle enseignait à Saint Cyr l'Ecole, au lycée Mansart, la deuxième fois en tant qu'enseignante au lycée Corneille, à la Celle-Saint-Cloud[256]. Le tableau ci-dessous montre de quelle manière sa pratique a été interprétée, à l'aide de la grille de lecture qui a été définie précédemment, à partir des réponses au questionnaire auquel elle a répondu.

[255] Cette classification par lettre correspond à celle proposée dans le **Tableau 33**

[256] On peut retrouver les productions réalisées par ses classes sur le blog GéoPhotoGraphes, à cette adresse : http://blog.crdp-versailles.fr/geophotographie/index.php/category/Mobilit%C3%A9s-2014-2015-:-les-productions-des-%C3%A9l%C3%A8ves/La-Celle-Saint-Cloud et celle-ci http://blog.crdp-versailles.fr/geophotographie/index.php/category/Photos-2013-2014/Saint-Cyr-l-Ecole

TABLEAU 36 LA DEUXIÈME GRILLE DE LECTURE APPLIQUÉE AU CAS DE M.

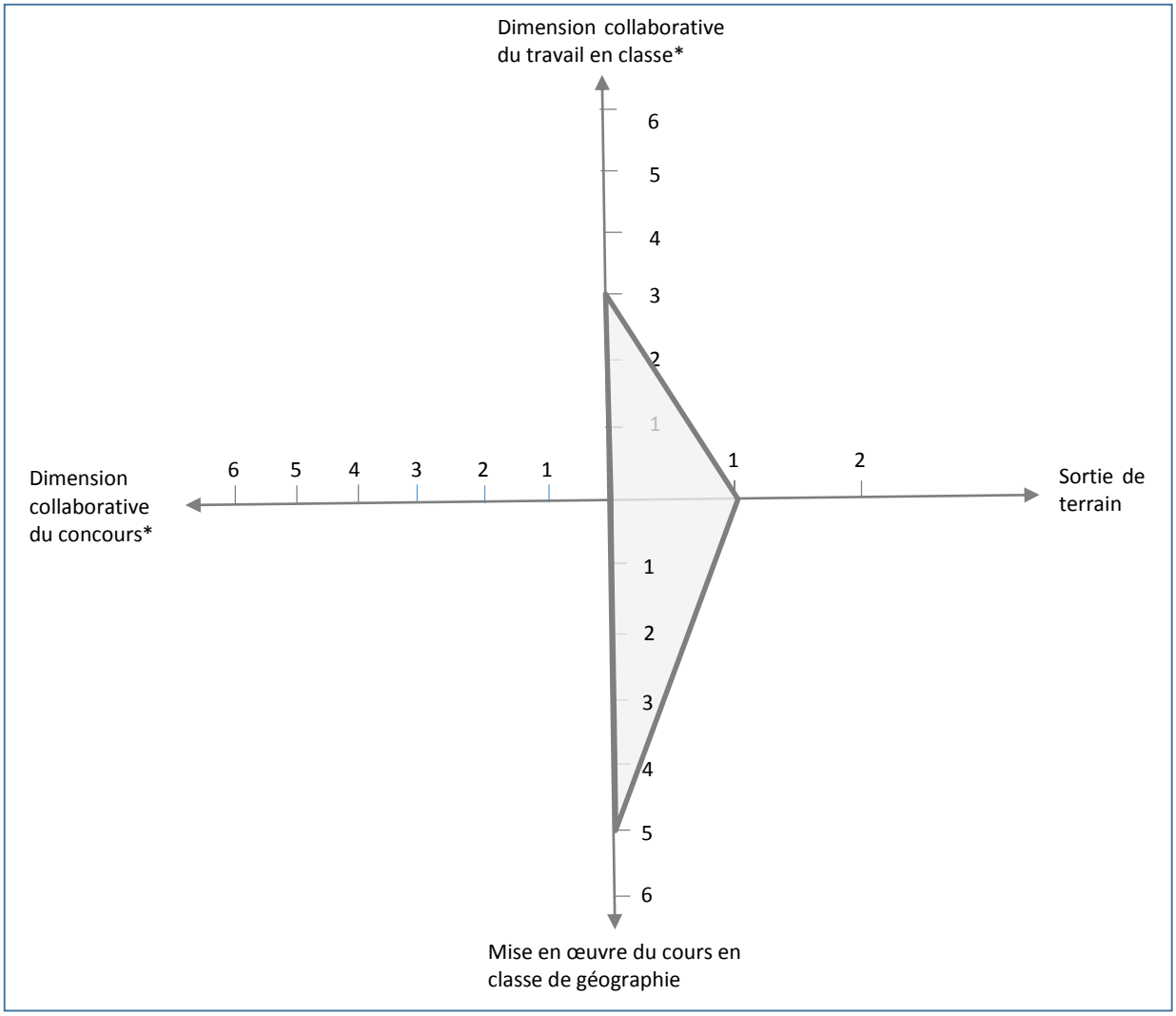
	Questions posées dans le questionnaire (ou données recueillies dans les autres corpus)	**Degré attribué**	**Remarques**
Echanges de la classe avec d'autres structures (Questions 1 à 4)	Avec d'autres disciplines ?	0	Pas d'échanges mentionnés entre les disciplines
	Avec d'autres membres de l'équipe d'Histoire-Géographie ?	0	Pas d'échanges mentionnés entre les disciplines
	Avec d'autres classes ?	0	Une seule classe participe au concours. Pas d'échanges mentionnés avec d'autres classes
	Avec d'autres établissements ?	0	La participation au concours académique implique de fait une collaboration entre établissements
	Avec une structure extérieure ?	0	Pas d'intervention mentionnée
Résultat 3			
Echanges à l'intérieur de la classe (questions 11 à 15)	Photo individuelle ou collective ?	0	Individuelle par des élèves volontaires
	Légende individuelle, collective ou mixte (travail de réécriture par la classe, ou travail d'écriture par la classe à partir d'une photo présélectionnée) ?	2	Elaboration collective de la légende après sélection de la photo. Pas d'écriture préalable de la légende par les élèves volontaires.
Résultat 3	Sélection de la production finale par la classe ?	1	Vote de la classe
Sortie de terrain (questions 7 et 8)	Sortie de terrain ?	1	Il n'y a pas de sortie de terrain avec la classe, mais M. les « *encourage et les guide pour aller eux-mêmes sur le terrain.* »
	Si oui avant le cours ou après le cours ?	Non évalué	Pas de sortie avec la classe
Résultat 1	Si oui quelle organisation ?	Non évalué	Pas de sortie avec la classe
Mise en œuvre du concours photo en classe (questions 5, 6, 9 et 16)	Dans le cadre d'un chapitre au programme	0	Dans le cadre d'un chapitre de programme
	Ajusté à la progression horaire	2	Non. 2h consacrées à la présentation des consignes
	Faisant l'objet d'une évaluation	2	Non. Les photos sont réalisées par des élèves volontaires
	Réinvestissement dans la suite de l'année	1	Participation au jury avec le jeu en 2013-2014 ; simple présentation des résultats en 2014-2015

Dans la pratique, l'attribution des degrés se révèle problématique car le fait même qu'une classe participe à un concours photo représente un écart par rapport aux pratiques ordinaires.

Par exemple l'attribution du degré 0 à l'item « collaboration avec les autres établissements » pose question : en effet on peut considérer qu'en participant au concours photo, une collaboration ou tout au moins une connexion s'établit entre les établissements. Néanmoins, comme l'objectif ici est de définir des écarts non seulement avec les pratiques ordinaires de la classe mais aussi entre les enseignants participants, cet argument n'a pas ici été pris en considération.

Sans surprise, on observe donc que les pratiques de M. s'écartent plus ou moins, selon les pôles, des pratiques majoritaires (figure 2). L'étude du cas de M. n'est donc intéressant que mis en relation avec les autres cas, et ce afin de mettre en évidence des pratiques majoritaires dans la mise en œuvre du concours photo et des types de pratique.

FIGURE 94 LE CAS DE M. : QUELS ÉCARTS PAR RAPPORT AUX PRATIQUES MAJORITAIRES ?



*En raison du plus grand nombre d'items pour ces deux pôles, les valeurs ont été notées de 0 à 6 et non de 0 à 2 comme pour les deux autres pôles.

b) La grille de lecture appliquée à l'ensemble des enseignants

La même démarche que celle présentée pour M. a ensuite été réalisée pour l'ensemble des enseignants pour lesquels je disposais de données, issues du premier ou du deuxième corpus. Elle m'a permis de faire apparaître des pratiques majoritaires dans la mise en œuvre du concours photo et de les quantifier. Afin qu'il puisse éventuellement être discutées par d'autres chercheurs, chaque classement est assorti d'un exemple et du nom des établissements qui en relèvent. Sont classés par défaut « degré 0 » tous ceux qui ne relèvent ni de la première ni de la deuxième catégorie.

Voici tout d'abord les résultats concernant le pôle « échanges de la classe avec d'autres structures ».

TABLEAU 37 ECHANGES DE LA CLASSE AVEC D'AUTRES STRUCTURES

Items	**Degré 0** **Sans échanges**	**Degré 1** **Coopération**	**Degré 2** **Collaboration**
Entre les disciplines	68%	24% Par ex. répartition des tâches (ex collège Lakanal à Sceaux, ou enseignants en primaire à Marly et lycée professionnel à Porcheville et Boulogne Billancourt, ou collège Chambertin)	8% Par ex. élaboration d'un projet commun, heures en co-présence … (collège E.Cotton, lycée E.Gallois)
Au sein de l'équipe d'Histoire-Géographie dans l'établissement	66%	30% Par ex. participation de plusieurs professeurs d'HG du même établissement (lycée J.Prévert)	4% Par ex. élaboration d'un projet commun, co-présence (collège E.Cotton)
Entre les classes de l'établissement	64%	12% Par ex. l'enseignant fait participer plusieurs de ses classes et expose les photos (collège L.Lumière, collège Jean Zay, collège J.Auriol)	4% Les classes rendent une production commune (collège E.Cotton)
Avec d'autres établissements	60%	40% Par ex. exposition commune (à Boulogne Billacourt, à Marly le Roi) ou travail croisé (sélection des photos à Sceaux)	0% Il pourrait s'agir d'une production commune
Avec une structure extérieure	72%	0%	8% Par ex. intervention d'un photographe, ou de la mairie (lycée E.Gallois, col Verneuil)
Moyenne	66%	21.2%	4.8%

Les pratiques collaboratives entre la classe et d'autres structures restent donc minoritaires, sans grande surprise du simple fait du poids des pratiques. C'est donc ce qui a permis le basculement vers ces pratiques collaboratives et la manière dont se caractérise ce basculement qu'il sera intéressant d'analyser ensuite, à l'aide de notre enquête quantitative, pour définir en quelque sorte leur mode d'emploi.

Le Tableau 38 présente les résultats concernant la collaboration à l'intérieur de la classe.

TABLEAU 38 COLLABORATION À L'INTÉRIEUR DE LA CLASSE

Items	**Degré 0**	**Degré 1**	**Degré 2**
Photo individuelle (degré 0) ou collective (1 et2)	76%	16% En groupe (J. lycée J.Prévert, U., V., W., lycée E.Galois, Sartrouville ; Z., coll. J.Zay, Verneuil)	8% Une seule photo production commune de la classe (coll. Gassicourt et coll. E.Cotton)
Légende individuelle (degré 0), collective ou mixte (travail de réécriture par la classe, ou travail d'écriture par la classe à partir d'une photo préselectionnée) (degrés 1 et 2)	33%	56% Très nombreuses possibilités : réécriture en classe collectivement, en groupe ou individuellement à partir de la photo sélectionnée ou de plusieurs photos	11% Ecriture de la légende en groupe par une classe qui la soumet à l'autre, cette dernière définissant l'architecture de la légende (coll E.Cotton, coll du Bois d'Aulne)
Sélection de la production finale par la classe (degré 0 par l'enseignant seul, degré 1 et 2 mixte ou collectif)	5% Choix de l'enseignant seul	56% Choix mixte : par ex. l'enseignant présente une pré-sélection aux élèves, ou a le dernier mot, ou choix par un jury d'enseignants.	39% Choix collectif par la classe et l'enseignant
Moyenne	38%	42%	20%

Les pratiques collaboratives à l'intérieur de la classe sont ici plus importantes que celles constatées précédemment, davantage cependant en ce qui concerne l'écriture de la légende, que la réalisation de la photographie. Cela peut également s'expliquer par le média utilisé.

En ce qui concerne **la sortie de terrain (**Tableau 39), les résultats sont assez équilibrés entre le degré 1 (invitation faite aux élèves à aller sur le terrain, avec éventuellement un accompagnement par questionnaire) et le degré 2 (sortie collective sur le terrain). En ce qui

concerne la sortie de terrain elle-même les méthodes varient, entre visite guidée, visite réalisée avec questionnaire, ou simple promenade dans le quartier.

TABLEAU 39 LA SORTIE DE TERRAIN

Degré 1	**Degré 2**
48%	52%

Enfin, concernant **la mise en œuvre du concours photo dans les classes**, les résultats sont présentés dans le Tableau 40.

TABLEAU 40 MISE EN ŒUVRE DU CONCOURS PHOTO EN CLASSE

	Degré 0	**Degré 1**	**Degré 2**
Dans le cadre d'un chapitre au programme	100%	**0%**	**0%**
Ajusté à la progression horaire	0%	53%	47%
Faisant l'objet d'une évaluation	0%	64%	36%
Réinvestissement dans la suite de l'année	7% (pas de présentation des autres photos, pas d'annonce des résultats)	50% (présentation des autres photos, annonce des résultats)	43% (participation au jury, réalisation d'une exposition en classe, travail sur la photo en géographie …)
Moyenne	27%	41%	32%

Je n'ai pas poussé plus loin cette analyse. En effet, si la mesure des écarts en degré telle que je viens de la décrire m'a permis de m'approprier le corpus et d'en saisir la complexité, elle ne m'a pas semblée utilisable en tant que telle pour l'analyse des résultats. Elle me conduisait en effet à définir une hiérarchie dans les pratiques, à quantifier les écarts et à les survaloriser, alors que mon objectif était avant tout de faire d'en faire un état des lieux des pratiques. De même, je pensais établir le profil de tous les enseignants, sur le même principe que celui que

j'avais établi pour M., ce qui m'aurait permis de réaliser une typologie à laquelle j'ai finalement renoncé. C'est finalement en croisant les résultats obtenus dans cette première analyse avec une approche plus qualitative que je suis parvenue à un résultat qui m'a semblé satisfaisant. Des degrés tels que je les ai définis précédemment, j'ai retenu la démarche, comparative : je me suis ainsi employée à définir des manières majoritaires de mettre en œuvre le concours photo. Finalement, la méthodologie que j'ai retenue est une méthodologie mixte, qui croise analyse quantitative et qualitative. C'est celle que je présenterai à présent.

II. La synthèse des résultats

Le concours photo permet-il des pratiques innovantes ? A-t-il joué ici son rôle de méga-connecteur et de quelle manière ? En m'appuyant sur les corpus que j'avais constitué et que j'ai présenté dans la partie précédente, je m'attacherai ici à montrer de quelle manière le concours photo a été mis en place par tous les enseignants ; des pratiques dont j'interrogerai ensuite l'écart par rapport aux pratiques ordinaires des enseignants en histoire-géographie, dont je rappellerai les principales caractéristiques ; des pratiques enfin dont certaines se distinguent particulièrement des autres. Ainsi au fil du texte s'établira progressivement une typologie entre des pratiques ordinaires, des pratiques « peu ordinaires » et des pratiques non seulement pas ordinaires mais aussi « extra-ordinaires »[257].

A. LA FABRIQUE DU CONCOURS PAR LES ENSEIGNANTS

Tout d'abord, entrons dans la fabrique du concours par les enseignants. Je propose de les suivre pas-à-pas, entre le moment où ils décident de se lancer dans ce nouvel exercice, jusqu'à l'annonce des résultats. Cela me conduira à distinguer 10 étapes successives, qui seront synthétisées sous la forme d'une frise chronologique, présentée à la fin de ce paragraphe, figure 106.

[257] Le texte qui suit est celui qui a été présenté aux enseignants qui ont participé au concours, et publié sur le site académique Strabon (http://www.histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1349). Destiné d'abord aux enseignants, il n'a été que peu remanié ici. A la différence du texte initial, les professeurs participants ont été anonymés, selon la grille de lecture proposée dans le TABLEAU 33.

1. Première étape : intégrer le concours-photo dans la progression annuelle

La première étape commence au mois d'octobre, novembre pour les retardataires, et consiste en un petit exercice d'épistémologie scolaire : dans quelle partie du programme et avec quel niveau intégrer la thématique du concours-photo ? Comme le montre le tableau ci-dessous, les niveaux de 6ème et de 1ère ont été largement plébiscités.

TABLEAU 14 LES NIVEAUX REPRÉSENTÉS AU CONCOURS *GÉOPHOTOGRAPHES*, EN 2013-2014 ET 2014-2015

Niveaux représentés	**2013-2014, thématique « territoires en transition » (en % des 38 classes participantes)**	**2014-2015, thématique « mobilités » (en % des 63 classes participantes)**
CM2	0%	3%
6ème	**25**%	**22**%
5ème	5.5%	9%
4ème	0%	4%
3ème	11 %	10.5%
2de	5.5%	1%
1ère	**40.5**% (dont ¼ en série techno)	**50.5**% (dont ¼ en série pro et techno)
Terminale	11% (dont ¼ en série pro)	0%
BTS Tourisme	2.5 %	0%

Le concours photo prend place de manière privilégiée dans les classes de 6ème et 1ère. Cela s'explique par le fait que ces deux niveaux prévoient dans leurs chapitres introductifs l'étude de *mon espace proche* (en Sixième) et *les territoires de proximité* (en Première), ce qui se prête aux deux thématiques du concours photo, qu'il s'agisse de celle *des territoires en transition* en 2013-2014 ou de celle *des mobilités* en 2014-2015. Pour ce dernier thème, les enseignants se sont également appuyés sur d'autres chapitres : en Cinquième par exemple, Z. a imaginé une étude de cas sur la mobilité et le développement durable en Ile de France. En Quatrième, X. a choisi de travailler sur les *mobilités humaines* en Quatrième. En classe de Troisième, c'est le chapitre sur les *aires urbaines* qui a semblé le plus pertinent à C. Et en Première, le choix des enseignants s'est porté sur *les territoires de proximité* certes, mais aussi *la région* ou *les mobilités, réseaux et flux de communication*, et ce quel que soit la série, générale, technologique ou professionnelle.

2. Deuxième étape : la présentation du concours aux élèves.

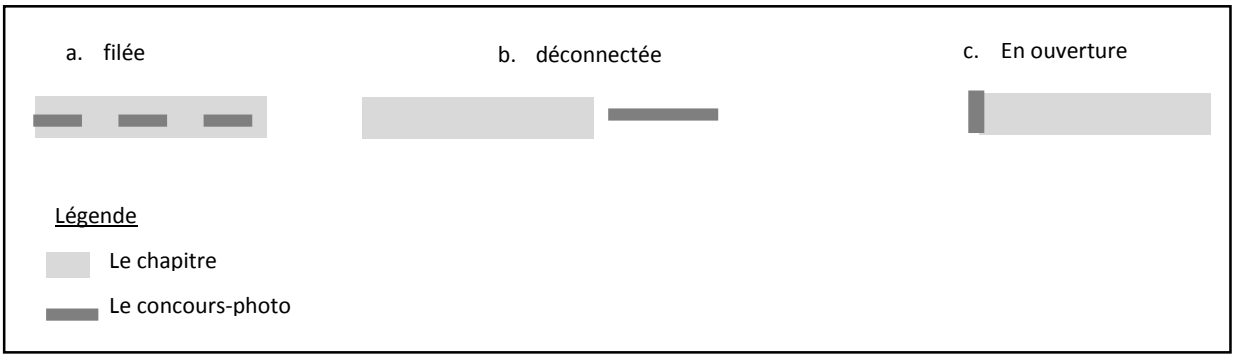
Deuxième étape : la présentation du concours aux élèves. Pour un peu plus de la moitié des enseignants (53%)[258], le temps qui est consacré à cette présentation n'excède pas une heure, le temps d'expliquer les consignes du concours, mais aussi d'expliciter la thématique de l'année. L'occasion pour certains, comme les élèves de CM2 de N., à l'Etang-la-Ville, de définir la mobilité, mais aussi ce qu'on appelle la géographie[259]. L'occasion pour d'autres, comme V. et W., respectivement professeurs de d'histoire-géographie et de lettres au lycée de Sartrouville, d'envoyer leurs élèves dans le lycée interroger la notion de paysage, avec la consigne suivante : « *prenez votre téléphone, promenez-vous dans le lycée, prenez une photo de ce vous estimez être un paysage, puis revenez en classe et choisissez par groupes de 4-5 une photo pour dire à la classe en quoi c'est une photo de paysage et pourquoi vous avez rejeté les autres* »[260]. Pour ces élèves, le temps de présentation des consignes excède alors l'heure de cours, d'autant que ce travail sur la photographie est prolongé par l'intervention d'un photographe dans la classe. Mais les heures d'AP (Accompagnement Personnalisé) viennent compenser ce temps si précieux pris sur le programme … Cela peut être aussi l'occasion de travailler la technique de la photographie, pour exercer son regard avant de se lancer à son tour dans la pratique. K., du lycée de Boulogne-Billancourt, propose ainsi un travail sur le cadrage sur la photographie urbaine : « *j'avais utilisé uniquement des photographies de New-York, assez différentes : plan large style "paysage urbain", photographies plus cadrées sur un bâtiment avec effet de plongée/contre-plongée, photographies en plan serré sur des détails : enseignes, etc. avec parfois une forme d'humour dans la juxtaposition des détails* »[261]. D'autres encore, comme H., présentent à leurs élèves les productions des années précédentes, ce qui permet de définir ensemble la stratégie gagnante. D'autres enfin, comme G., préfèrent en dire le moins possible, « *pour ne pas influencer les élèves* ».

[258] Ce chiffre, comme les suivants, est basé sur les réponses des enseignants au questionnaire posé en juin 2015, complétées lorsque c'était possible par les témoignages publiés sur le blog.
[259] Voir son témoignage sur le blog : http://blog.crdp-versailles.fr/geophotographie/index.php/category/Témoignages/EE-Haut-de-Guérines,-Marly-Le-Roi ou annexe II5.
[260] Extrait du questionnaire présenté en annexe II4 quest K.
[261] Extrait du questionnaire présenté en annexe II4 quest V et W.

3. Troisième étape : articulation du concours photo avec le cours

Troisième étape : le cours. C'est une étape complexe parce qu'elle demande d'articuler une approche singulière, celle du concours-photo, avec les concepts requis pour le chapitre. Certains font d'ailleurs le choix de déconnecter le concours photo du cours, pour éviter que les élèves ne plaquent un savoir scolaire (figure 95b). Il est alors travaillé comme un exercice à part, sans relation directe avec les notions étudiées en cours de géographie, dans le cadre de dispositifs comme l'Accompagnement Personnalisé par exemple. Majoritairement cependant, le concours photo est étudié dans le cadre d'un chapitre au programme et en fonction de la thématique au programme : plutôt « mon espace proche » et les territoires de proximité pour la thématique territoires en transition, davantage les chapitres sur les flux, réseaux et mobilité pour la thématique sur les mobilités. La mise en œuvre du concours se fait alors de manière filée, tout au long du chapitre (figure 95a), et lui servant de fil conducteur, jusqu'à son évaluation, dont les productions réalisées par les élèves peuvent être le sujet. Autre possibilité encore, utiliser le concours photo comme ouverture au chapitre : réalisé en amont, les productions deviennent alors le support d'une étude de paysage. C'est le choix fait par C., qui utilise les productions de ses élèves en ouverture du chapitre de troisième sur les aires urbaines (figure 95c.).

FIGURE 95 TROIS MANIÈRES D'ARTICULER LE CONCOURS PHOTO AVEC LE CHAPITRE DE GÉOGRAPHIE



4. Quatrième étape : la sortie sur le terrain

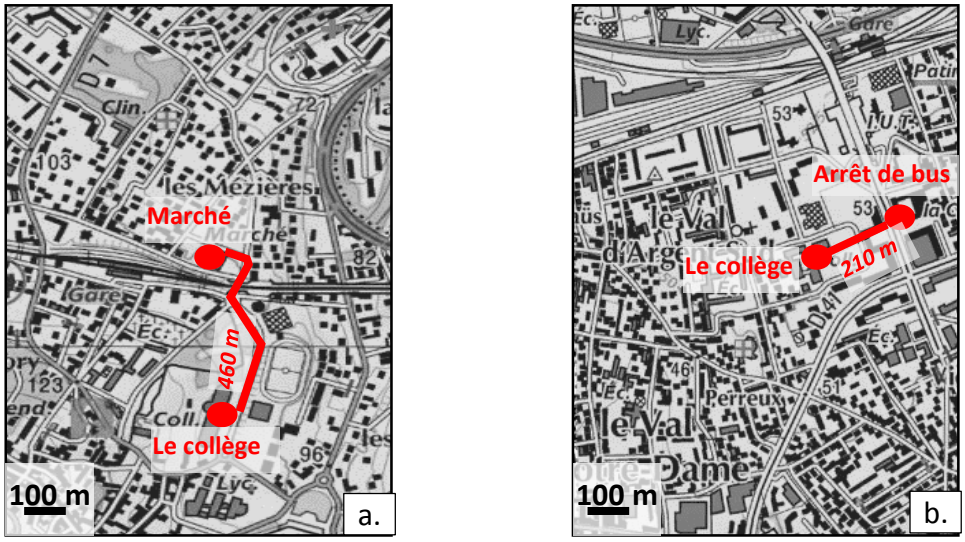
Le concours photo est également l'occasion d'une sortie sur le terrain, pour 52% des classes. Selon les classes, les méthodologies différent cependant selon que le sujet à photographier a été déterminé à l'avance par l'enseignant ou pas : dans le premier cas, il s'agit pour la classe de se rendre sur un lieu précis pour l'observer, dans l'autre, de déambuler dans

la ville à la recherche d'un point de vue qui permette de rendre compte de la thématique du concours.

Ainsi, afin de traiter la thématique des territoires en transition en 2013-2014, « *une sortie sur le terrain est organisée afin que les élèves prennent des clichés sur le thème du concours. Cette année il s'agissait de la transformation de mon espace proche. La classe est amenée sur le chantier du marché* », nous dit S., professeur d'histoire-géographie à Marly le Roi (figure 96a). La visite s'est déroulée en trois temps : observation du panneau de chantier et des acteurs impliqués, puis visite du chantier, enfin rencontre avec le chef de chantier.

Les élèves de 6ème et de 5ème à Eugénie Cotton à Argenteuil se sont quant à eux concentrés sur l'abribus situé en face de leur collège pour traiter des mobilités. Une observation qui a nécessité trois visites consécutives (cf figure ci-dessous, b.). L'un et l'autre de ces lieux étaient situés à proximité de l'établissement, 460 m pour l'un, 210 m pour l'autre, permettant ainsi à la classe de s'y rendre à pied.

FIGURE 96 SORTIE OBSERVATION D'UN LIEU. A. EN 6ÈME : LE MARCHÉ DE MARLY-LE-ROI, B. EN 6ÈME L'ARRÊT DE BUS « PLACE RABELAIS » D'ARGENTEUIL



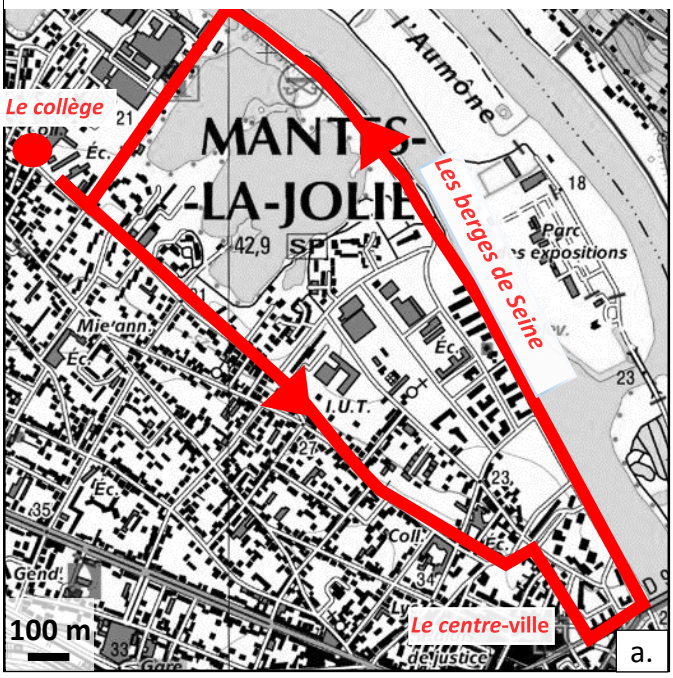
Ce n'est cependant pas la stratégie la plus répandue. Majoritairement, les enseignants proposent des sorties « promenades », autrement dit un parcours dans la ville au cours desquelles les élèves sont autorisés à flâner, leur attention étant ponctuellement requise par leurs enseignants pour observer un lieu en particulier, soit directement soit sous la forme de questionnaire. Ainsi, le témoignage des élèves du collège Gassicourt à Mantes la Jolie nous donne un petit aperçu de la manière dont elle est menée :

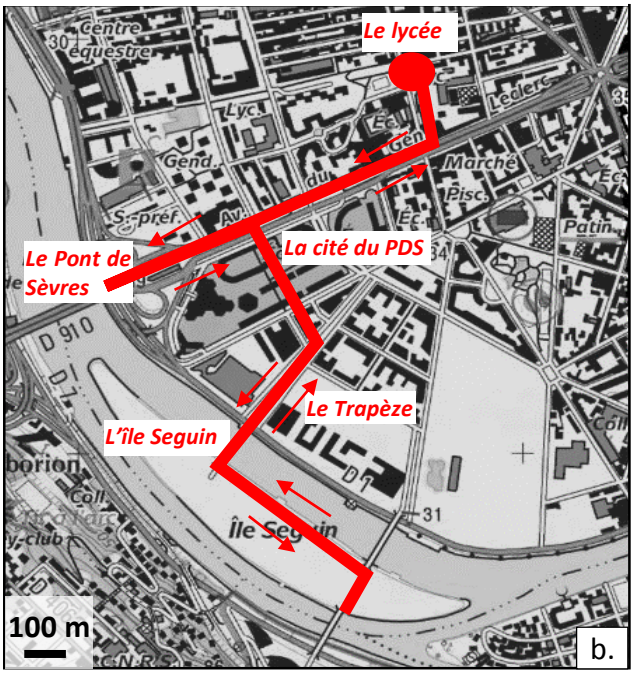
> *« La sortie s'est déroulée l'après-midi du mercredi du 12 novembre 2013. Nous avons eu beaucoup de chance car il y avait beaucoup de soleil. Nous avions un questionnaire à remplir, nous devions tracer notre itinéraire sur une carte, nous devions reconnaitre des endroits.... Nous avons traversé Mantes-la-Jolie jusqu'au centre-ville et nous sommes revenus par les bords de Seine. Certains étaient fatigués, d'autres non»* [262].

J'ai tenté de reconstituer leur parcours (figure 97a.) et d'estimer la distance parcourue[263]. Coïncidence ? C'est exactement la même distance que celle parcourue par ma classe lors de la sortie de terrain que nous faisons sur les anciens terrains Renault à Boulogne-Billancourt (Figure 97b.), soit 4.8 km[264].

Le chiffre serait à vérifier auprès d'un beaucoup plus large panel, mais on pourrait avancer ici temporairement l'hypothèse qu'une distance de 5 km serait la distance moyenne d'un parcours réalisé autour de l'établissement scolaire par un groupe d'élèves (de collège ou lycée) dans le cadre d'une sortie promenade sur le terrain.

FIGURE 97 SORTIE PROMENADE. A. EN 6ÈME À MANTES-LA-JOLIE (RECONSTITUTION), B. EN 1ÈRE À BOULOGNE-BILLANCOURT, DANS LES DEUX CAS UN PARCOURS DE 4.8 KM.





[262] Voir http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/12/03/2014/Les-6%C2%B0-D-du-coll%C3%A8ge-Gassicourt-%C3%A0-Mantes-La-Jolie-racontent.. ou annexe II5.

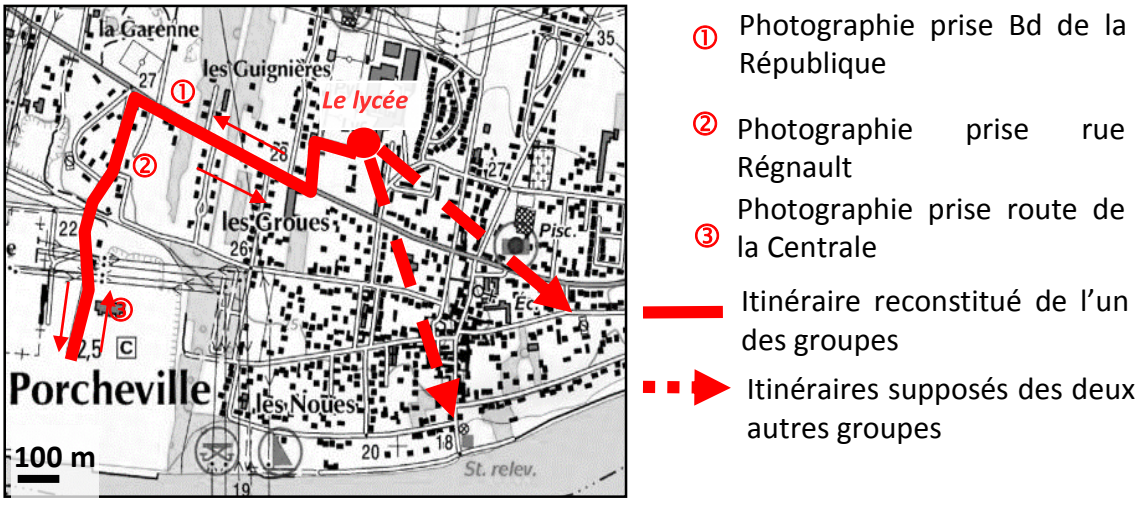
[263] Calculé sur la base de l'itinéraire reconstitué, à l'aide des outils de mesure fournis par *Edugéo*, accessible via la plate-forme *Eduthèque*.

[264] Et dont j'ai proposé une analyse dans le chapitre 4 de la première partie, lorsque j'ai présenté la sortie que nous avions faite en octobre 2011, avec des variations dans l'itinéraire, mais la même distance parcourue.

Lors de cette sortie promenade, la place laissée à l'inattendu et à la découverte peut varier. Si certaines sorties sont très encadrées, avec l'élaboration préalable d'un questionnaire, qui circonscrit la découverte des lieux à un certain nombre d'étapes, d'autres, généralement destinées à des élèves plus âgées, donnent davantage de latitude aux élèves, en les laissant libres de choisir leur parcours, soit en déambulant seuls dans la ville, soit en choisissant leur parcours accompagné de leur professeur. Par exemple, dans le cas de la sortie que j'avais organisée en 2013-2014, les élèves étaient libres de se rendre là où ils voulaient sur une partie du parcours, sur l'île Seguin. T. quant à elle propose à sa classe de 3ème Préprofessionnelle à Porcheville, divisée en trois groupes, de « sillonner » la ville :

« *La première année*[265]*, avec une classe de 24 élèves, plusieurs groupes avaient été formés, chacun avec un enseignant et une zone de la ville à sillonner* »[266]. C'est au cours de cette sortie que les trois photographies présentées au concours[267] ont été prises, ce qui permet, d'après leur localisation une reconstitution partielle de l'itinéraire de l'un des groupes, qui a parcouru au minimum un trajet de 3.2 km. Pour indiquer les déplacements des autres groupes, une simple flèche a été placée.

FIGURE 98 LA VILLE SILLONNÉE PAR LES 3ÈME PRÉPRO DU LYCÉE POLYVALENT A.LAVOISIER À PORCHEVILLE



Cette stratégie permet de couvrir une surface du territoire plus importante, tout en déambulant au hasard des rues :

[265] T. a fait participer ses classes à deux reprises, en 2013-2014 et 2014-2015.
[266] Voir annexe II4 questionnaire T
[267] Pour la session 2013-2014, chaque classe pouvait présenter jusqu'à trois photographies

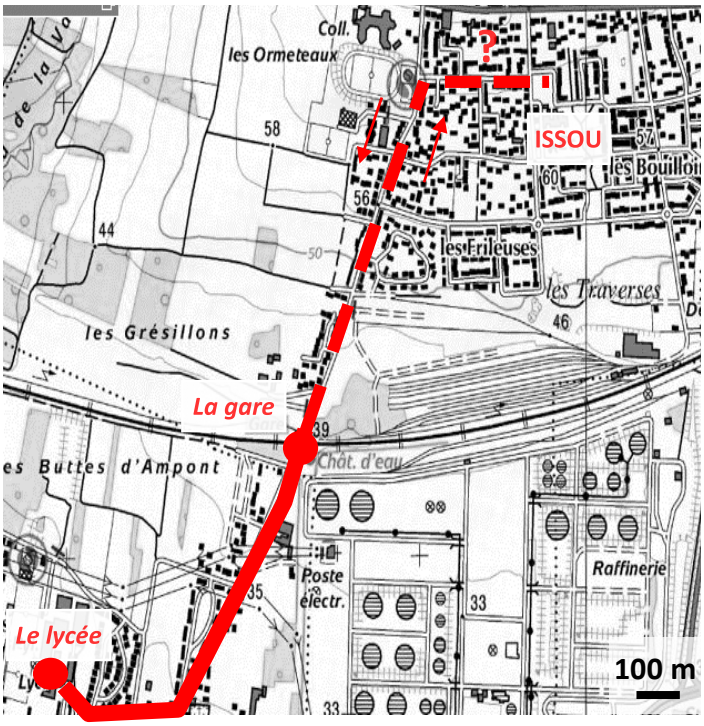
> *« Il s'agissait d'une visite libre. C'était, à mon sens, d'autant plus important que nos élèves ne viennent pas du tout de Porcheville et ne connaissent souvent de la ville rien d'autre que le trajet gare/lycée. Cela leur a donc aussi permis de découvrir le territoire du lycée, et pour certains, d'en avoir une meilleure image. Je les guidais tout de même ponctuellement lorsque je repérais quelque chose qui me semblait intéressant ».*

L'année suivante, M. reprend le même principe et propose à sa classe une déambulation dans la ville, sans itinéraire préétabli, à la manière d'une dérive urbaine :

> *« Cette année, pour le thème des mobilités, nous avons été jusqu'à la gare, où nous avons d'ailleurs découvert des voies désaffectées que les élèves n'avaient jamais remarquées. Ensuite, nous avons continué notre trajet vers Issou, sans vraiment savoir où nous allions ».*

Si on se fonde sur l'unité de mesure de 4.8 km que j'ai observée précédemment, il est là encore possible de reconstituer leur itinéraire :

FIGURE 99 DU CONNU VERS L'INCONNU : UNE DÉRIVE URBAINE



Du lycée à la gare : un itinéraire familier aux élèves

La gare : un lieu familier redécouvert par la classe

Une dérive en direction d'Issou (itinéraire supposé de la classe)

Si les manières d'aborder le terrain diffèrent[268], reste pour tous un point commun : la sortie sur le terrain est l'occasion d'interroger l'espace pour y faire des repérages en vue du concours photo, voire y prendre la photographie qui sera présentée au concours.

5. Cinquième étape : la production de la photo par les élèves

Quoiqu'il en soit, précédée d'une sortie avec la classe ou pas, l'étape suivante (cinquième étape) pour les élèves, c'est de se rendre sur le terrain pour prendre leur photo, invités, comme les élèves de Bérangère Roche en 2013-2014 à Asnières, à « *se promener, à regarder vraiment leur quartier, à le redécouvrir, en levant la tête, afin d'analyser leur environnement et ses transformations* »[269]. Seuls, par petits groupes ou avec la classe, voilà nos élèves qui mitraillent d'abord, trient ensuite, pour choisir la photo qu'ils enverront par mail (ou sur clé USB) à leur professeur, le tout le plus souvent accompagné d'une légende et d'un titre. Pour le professeur, ce moment de réception des productions demande un peu d'intendance, surtout lorsqu'il a inscrit plusieurs classes ou que les élèves ont mal compris les consignes : il reçoit alors des fichiers texte à la place de fichiers jpeg, sans parler de la résolution de l'image, trop grande ou trop petite. Une séance sur les TICE[270] permet d'y remédier, et d'initier les élèves à l'envoi d'une pièce jointe par mail et à la gestion des images numériques. Et pour les élèves qui auraient troqué l'excursion sur le terrain contre une incursion sur internet[271], une explication sur les vertus de *Google image* pour repérer le *« copier-coller »* s'impose … C'est en tout cas ce qu'a fait Camille Lescure avec ses élèves de 4ème, une explication finalement pas inutile puisque « *seuls deux élèves connaissaient* [*Google Image*] »[272].

Et puis ensuite, pour les enseignants toujours, trier les fichiers, classer, renommer parfois, et constituer un diaporama qu'ils présenteront aux élèves, ou encore mettre en ligne, sur un blog ou le site de l'établissement, comme ZA par exemple à Versailles[273] ou D, à Boulogne

[268] Cela dépasse le cadre de cette recherche, mais cette courte analyse pourrait se prolonger d'une analyse plus systématique en vue d'interroger la notion de territoire de proximité : on voit se dessiner en effet ici une métrique permettant de mesurer jusqu'où va le proche dans le cadre scolaire, et les formes de parcours qu'on peut y réaliser.
[269] Voir http://blog.crdp-versailles.fr/geophotographie/index.php/category/Témoignages/Le-collège-Chambertin-à-Asnières-:-les-recettes-du-succès-! Ou annexe II5.
[270] Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
[271] Plusieurs élèves en effet ont présenté à leurs enseignants des photographies qu'ils avaient trouvé sur internet.
[272] Lescure, C., *Ecrit professionnel, le concours GéoPhotoGraphes en classe de 4ème*, 2014-2015, p.9 (annexe II6)
[273] http://blog.crdp-versailles.fr/fhuardhistgeo/index.php/

Billancourt[274]. Mais avant tout profiter du plaisir de découvrir les productions des élèves, car ce n'est pas si fréquent que l'on puisse vérifier dans nos cours d'histoire-géographie l'esprit créatif des élèves, comme le fait remarquer V., du lycée de Sartrouville.

6. Sixième étape : la mise en commun et la réalisation de la production finale

Retour en classe à présent (sixième étape), pour finaliser le travail et choisir la production à envoyer au concours. Pour beaucoup, c'est à ce moment-là que la production devient collective, et que les photographies prises par les élèves individuellement ou en petits groupes deviennent un travail partagé par tous. Pour cela, plusieurs stratégies sont élaborées. La première, choisie par la quasi-totalité des enseignants (95%), est de faire participer les élèves à la sélection de la photo qui sera présentée au concours, à partir de quelques photographies préalablement sélectionnées par l'enseignant (60%) ou sur l'ensemble du corpus (40%). Il peut s'agir, selon les classes, d'un vote à bulletin secret, d'un débat, d'un vote à main levée … et même pour la 1ère STMG de ZA., d'une notation, à poids égal avec l'enseignant : chaque élève, aidé d'une grille d'évaluation, attribue ainsi une note sur cinq à chaque photo. Là aussi, un peu d'intendance au moment de faire la synthèse, mais l'occasion également, pour les élèves, de désacraliser l'évaluation.

La deuxième stratégie, là encore très majoritairement employée (67% des enseignants), est de proposer aux élèves des exercices d'écriture, selon des modalités très variées : travail individuel, par petit groupe ou en classe entière d'une part, exercice d'écriture à partir de la photographie seulement, ou de réécriture de la légende, lorsque celle-ci a déjà été écrite par l'auteur de la photo, d'autre part. Voici par exemple comment procède I., enseignante au lycée de Boulogne-Billancourt : « *j'ai demandé aux élèves cette année d'écrire la légende des 5 photos pré-sélectionnées en leur demandant de se mettre dans la peau de l'auteur, et donc d'écrire à la première personne. Puis j'ai donné à l'auteur de la photographie choisie par la classe les meilleures propositions pour l'aider dans sa réécriture. Version finale validée par la classe. Bilan plutôt satisfaisant ».* Ce travail de réécriture aboutit parfois à des transformations ténues mais décisives, comme dans la classe de K. où le titre « *Transformation de l'espace dans le cadre du projet d'aménagement de la ZAC Seguin-Rives de Seine* » est devenu « *Ligne orange* », ou celle

[274] http://www.lyc-prevert-boulogne.ac-versailles.fr/

de G. où « *Trafic sur une grande avenue de Paris* » est devenu « *Aller-Retour, histoire au rythme des feux d'émeraude* ». Quant à L., enseignant en collège à Conflans-Sainte-Honorine, il n'a pas hésité à se lancer à un exercice d'écriture en classe entière, qu'il décrit ainsi : « *on travaille avec le tableau : on met les mots pour situer, décrire et expliquer. On cherche du vocabulaire spécifique à la géographie et on crée le texte ».*

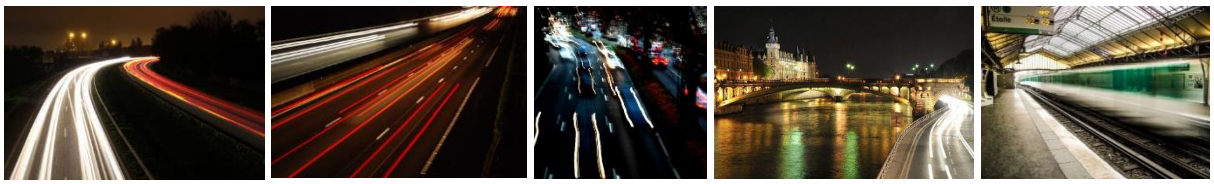
7. Septième étape : envoi de la production finale

Enfin, septième étape, il ne reste plus à l'enseignant qu'à envoyer la production aux organisateurs du concours, aux alentours du 15 décembre.

8. Huitième étape (et début de la deuxième phase) : découverte des productions

A cette première phase, qu'on pourrait qualifier de production, succède alors une deuxième phase, d'exposition. Elle commence dès le 15 décembre, avec la mise en ligne des différentes productions rendues par les différentes classes. Les élèves peuvent ainsi découvrir (huitième étape) les autres participants et leur travail, une bonne activité à la veille des vacances de Noël. On voit ce qu'ont fait les autres, on compare, on s'étonne de certains choix, on en admire d'autres. Et on s'amuse : « *tiens, il y a des photos qui se ressemblent … !* » ; « *Regardez celles-là, elles ont toutes utilisées la même technique pour représenter le mouvement !* »[275]. Et de fait, comme le montre la figure 7[276], la technique du flou de mouvement[277] a inspiré plusieurs classes pour représenter la mobilité[278].

FIGURE 100 LE FLOU DE MOUVEMENT : UNE TECHNIQUE UTILISÉE PAR 8% DES CLASSES POUR ILLUSTRER LA MOBILITÉ



[275] Transcription libre de réactions d'élèves

[276] De la gauche vers la droite : *Aller-retour*, collègue du Bois d'Aulne, Conflans-Sainte-Honorine ; *Vitesse dans la nuit*, Collège International de Saint-Germain-en-Laye ; *Nationale Nuit*, lycée Richelieu, Rueil Malmaison ; *Paris à la vitesse de la lumière*, lycée J.Perrin, St Ouen l'Aumône ; *Paris, 9h57, Bir Hakeim*, lycée Lakanal, Sceaux

[277] On parle aussi de *flou de bougé*, ou en anglais de *motion blur*.

[278] Je reviendrai plus en détail sur l'analyse des photographies dans le chapitre suivant.

9. Neuvième et dixième étapes : participation au prix du public et annonce des résultats

La découverte des productions réalisées par les différentes classes peut être approfondie à deux autres moments : au mois de février, lorsque les classes participantes sont invitées à voter pour leur photographie préférée à l'occasion du prix du public, qu'il serait plus juste d'appeler un prix des participants (neuvième étape). Et puis au mois de mars, après que le jury se soit réuni, pour prendre connaissance des résultats, et connaître, enfin, la stratégie gagnante (dixième étape).

Pourtant, cette phase est moins investie par les enseignants que la précédente. Le chapitre terminé, il est temps de passer à d'autres exercices, d'autres notions, d'autant que l'accès à *Internet* n'est pas toujours aisé, et complique l'accès au blog qui permettrait d'aller voir ce qu'on fait les autres classes. C'est alors aux organisateurs[279] d'imaginer des médiations pour favoriser l'échange entre les classes. Ces médiations ont pris différentes formes : en 2013-2014, il s'est agi d'un jeu en réseau conçu spécialement pour l'occasion et accompagné d'un jeu de carte (Figure 101) qui a été envoyé à chaque classe participante.

FIGURE 101 LE JEU DE CARTES ENVOYÉ AUX CLASSES PARTICIPANTES EN 2013-2014

[279] En l'occurrence moi, organisatrice de ce concours.

L'objectif du jeu était de trouver la provenance de la carte mystère glissée dans le jeu de cartes[280], et se jouait en quatre manches[281] :

TABLEAU 41 LE JEU « GÉOPHOTOGRAPHES »

Les 4 manches	**Le but du jeu**
1ère manche : deviner	Un élève doit faire deviner au reste de la classe quelle est la photographie parmi les cinq affichées, en mimant, en dessinant, en produisant un son.
2ème manche : associer.	Les élèves doivent associer l'une des 5 photos avec la légende correspondante.
3ème manche : décrypter.	Parmi un choix de 5 cartes mystères, les élèves doivent trouver celle qui correspond à la photographie affichée.
4ème manche : résoudre une énigme.	Il s'agit de trouver par un jeu de devinette une localisation Ex : « *les initiales de ma commune sont les mêmes que celles de Brigitte Bardot. J'ai longtemps abrité les usines Renault. Je suis …* »

Les figures ci-dessous donnent quelques exemples de la mise en œuvre de ce jeu.

[280] Les 25 cartes mystères du jeu ont été réalisées à ma demande par une classe de troisième du collège Le Cèdre au Vésinet, sous la direction de leur professeur d'arts plastiques Thierry L., dont j'ai évoqué le travail dans le chapitre 1 de la deuxième partie. L'expérience a été reconduite en 2015 – 2016 où Thierry L. a fait à nouveau réaliser à sa classe 39 cartes mystères correspond aux 39 productions proposées par les classes de l'Académie de Versailles sur le thème « connectés ».

[281] Le jeu est accessible à cette adresse : http://blog.crdp-versailles.fr/geophotographie/public/expo_jeu/jeu_GPG.swf et le mode d'emploi à celle-ci : http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/09/03/2014/L-expo-jeu-%3A-le-but-du-jeu-et-le-mode-d-emploi ou annexe III1.

FIGURE 102 PREMIÈRE MANCHE : FAIRE DEVINER EN MIMANT.

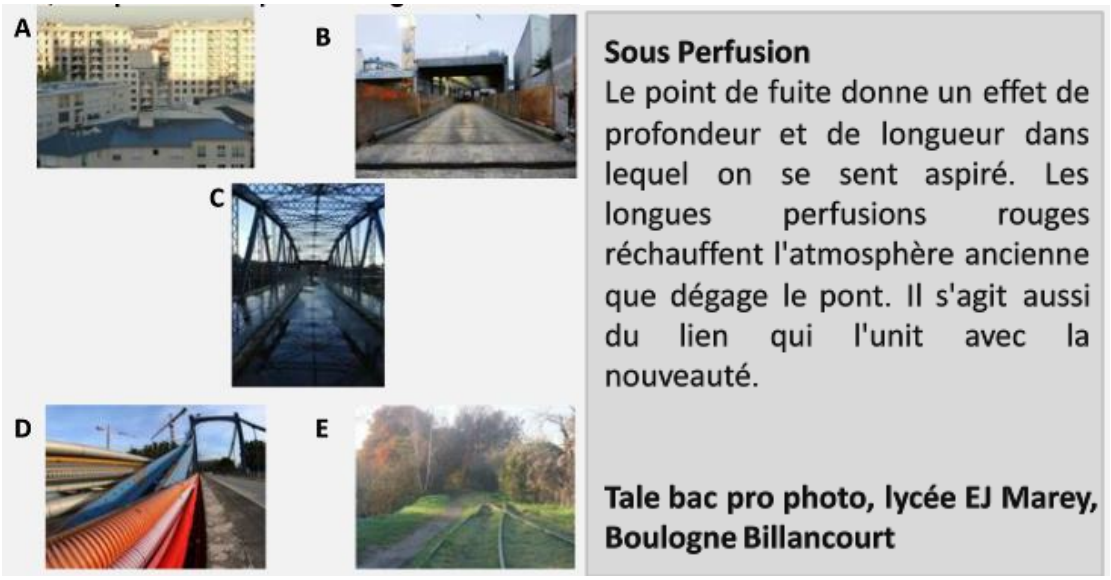
Photographie à faire deviner

Elève mimant la photographie

La classe en train de jouer

FIGURE 103 DEUXIÈME MANCHE : ASSOCIER UNE PHOTOGRAPHIE À UNE LÉGENDE.

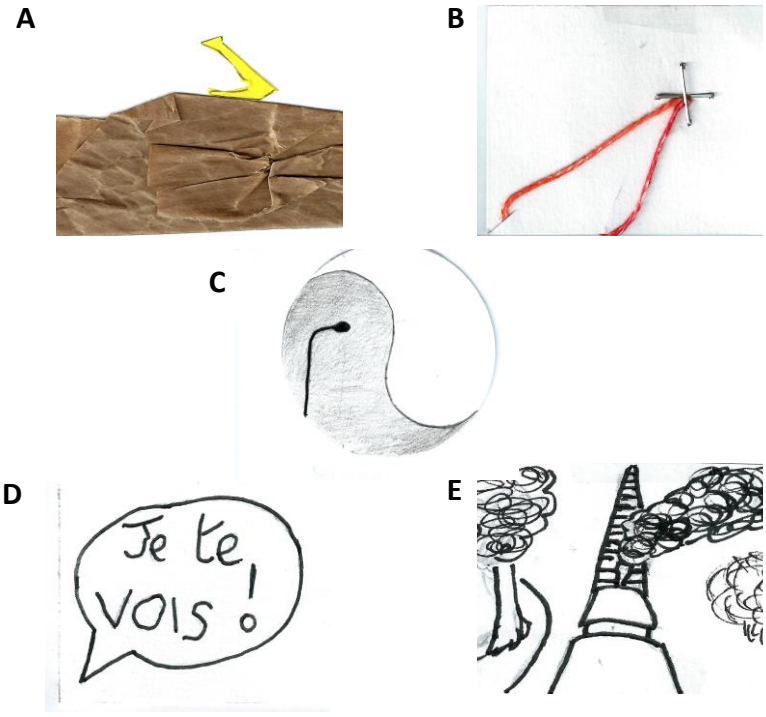
A quelle photographie correspond la légende « sous perfusion » ?



= réponse D

FIGURE 104 TROISIÈME MANCHE : ASSOCIER UNE PHOTOGRAPHIE À UNE CARTE MYSTÈRE

A quelle carte mystère correspond la photographie réalisée par la classe de 3ème7 du collège Pierre de Coubertin de Chevreuse ?



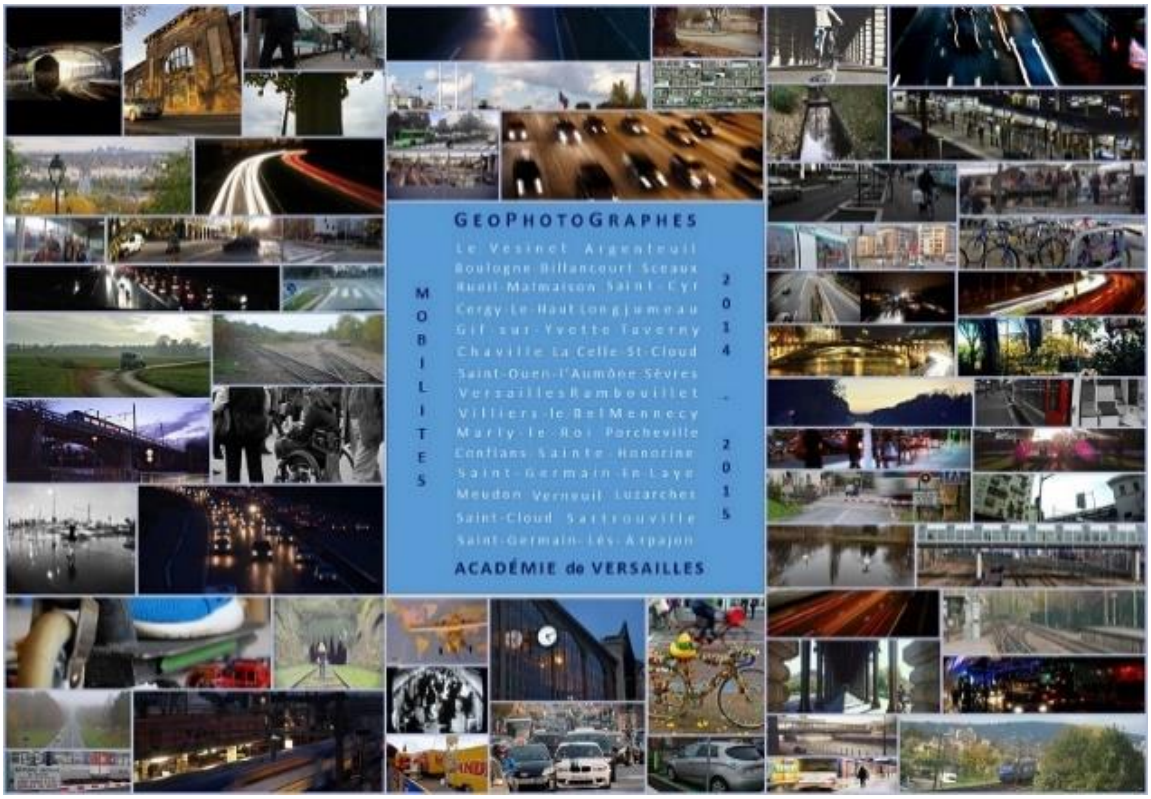
3ème7, collège Pierre de Coubertin, Chevreuse

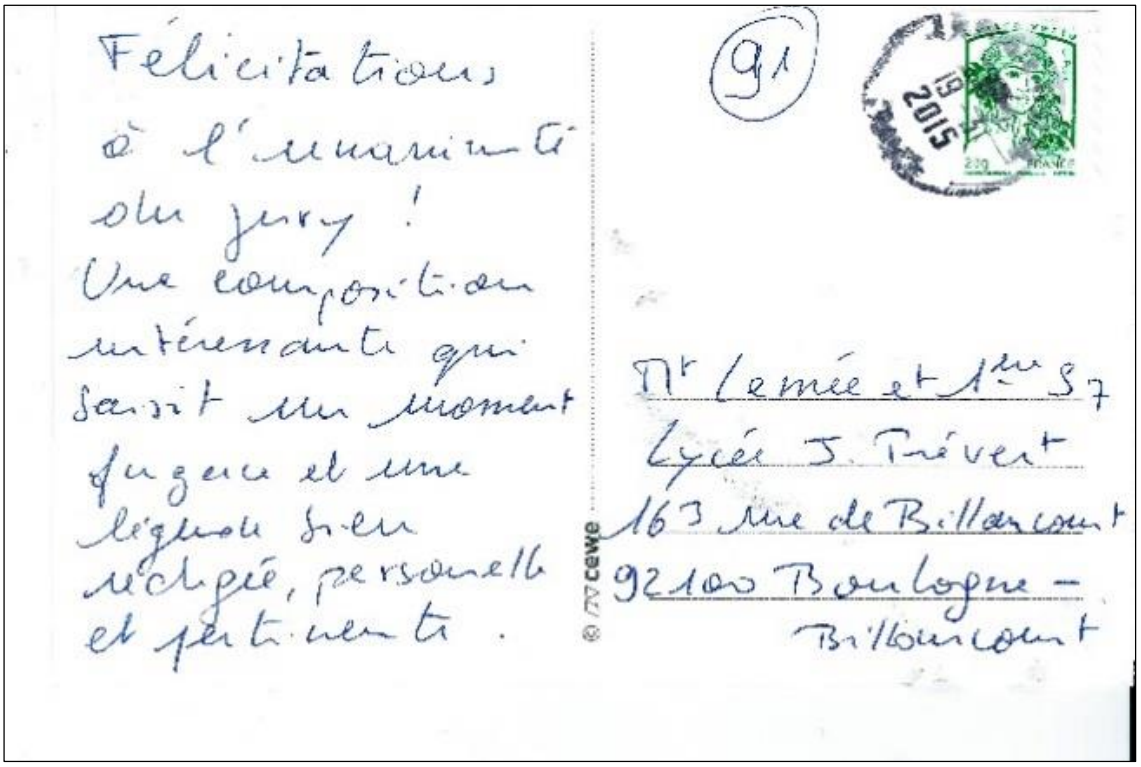
= réponse E.

Les résultats de cette médiation sont probants : 40% de participation au prix du public en 2013-2014, contre 15% en 2014-2015 où aucun jeu n'a été proposé.

Pour la session 2014-2015, une autre médiation a été imaginée : l'envoi au mois de mars à tous les participants d'une carte postale (figure 9) représentant l'ensemble des photographies réalisées par les élèves (au recto) et annonçant les résultats (au verso). Son accrochage par certains professeurs dans la salle de classe a sans doute permis, l'air de rien, aux élèves de s'approprier le travail réalisé et de mesurer sa dimension collective.

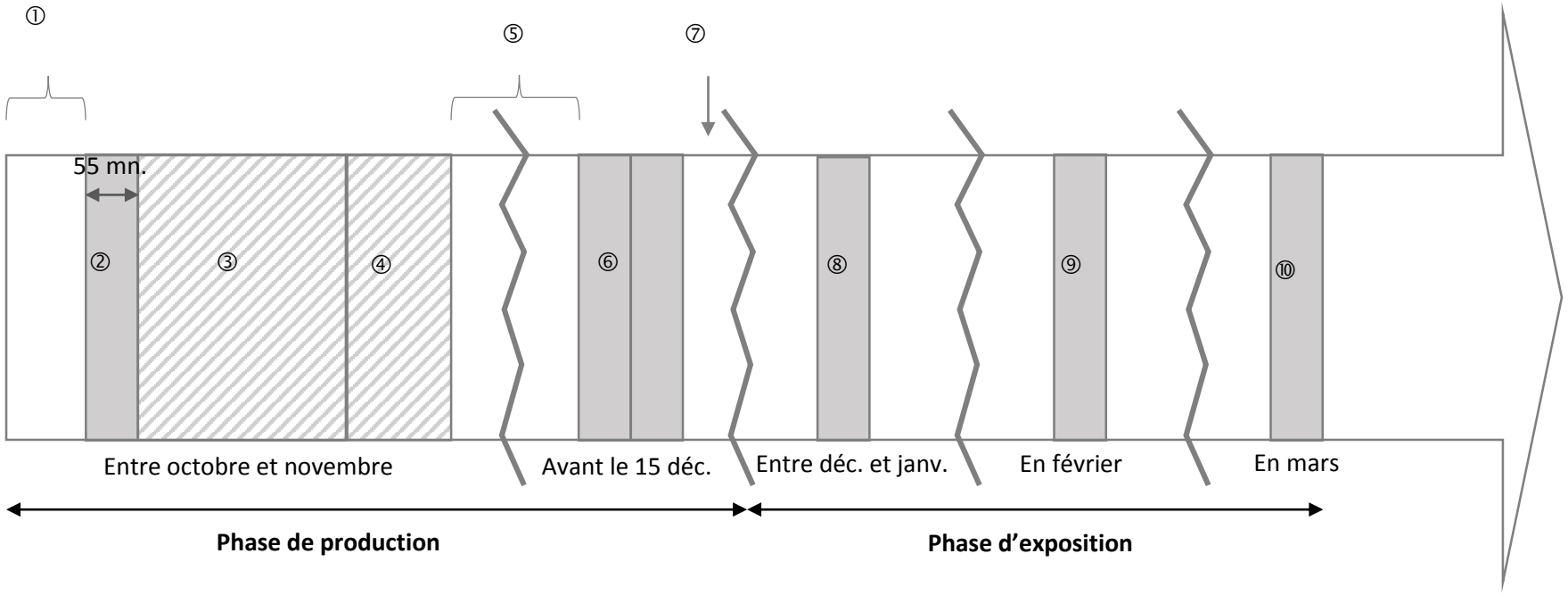
FIGURE 105 LA CARTE POSTALE ENVOYÉE AUX CLASSES PARTICIPANTES (RECTO-VERSO)





Cette première partie de notre enquête dans « les pratiques de profs » nous a ainsi conduits à distinguer des étapes, chacune d'entre elles donnant lieu à différentes stratégies de la part des enseignants. La figure 106 les résume, sous forme de frise.

FIGURE 106 LES PRINCIPALES ÉTAPES DU CONCOURS PHOTO



Temps (maximum) consacré au concours photo

La thématique du concours photo, fil conducteur du chapitre et de la sortie sur le terrain

Les étapes

① Choix de chapitre et du niveau

② Présentation du concours aux élèves

③ Réalisation du chapitre

④ Sortie sur le terrain

⑤ Réalisation des photos par les élèves et réception par le professeur

⑥ a.Sélection
b. (re)travail de la légende

⑦ Envoi de la production finale

⑧ Découverte du travail des autres classes

⑨ Participation au prix du public

⑩ Annonce des résultats

B. DES PRATIQUES PAS ORDINAIRES …

Voilà pour les principales étapes. Elles nous dévoilent des pratiques pas ordinaires. En tout cas, des pratiques qui font écart au cours[282] d'histoire-géographie normal et en bouscule, en douceur, le fonctionnement ordinaire que j'ai présenté dans la première partie (chapitre 2). C'est ce que je m'attacherai à démontrer dans cette deuxième partie en montrant comment le concours photo s'itègre dans le déroulement normal du cours d'histoire-géographie tout en le bousculant, en douceur.

Son intégration dans le déroulement normal du cours d'histoire-géographie tout d'abord. Tel qu'il est mis en œuvre par les enseignants, le concours photo s'intègre au déroulement normal du cours de géographie : avec un peu d'astuce, on peut en effet s'arranger pour qu'il ne distraie que très peu d'heures sur le volume horaire fixé[283]. Seule l'explication des consignes, dont nous avons vu que les enseignants y consacrent généralement 1 heure, vient s'ajouter au volume horaire dédié au chapitre. Pour le reste, le concours photo n'est pas un exercice à part, mais intégré dans le chapitre en tant que fil conducteur. Pour 65% des enseignants, il est également le sujet de l'évaluation, ce qui permet, en faisant faire l'évaluation en dehors du temps scolaire, de gagner 1 heure, qui vient s'ajouter à celle de la correction et permet consacrer deux heures à la sélection et au (re)travail de la légende. Seule la sortie de terrain, qui se fait difficilement en moins de 2 heures, peut mettre en péril cet équilibre. C'est d'ailleurs le manque de temps qui est invoqué par les enseignants qui ne la font pas[284]. Et en cas de débordement, l'Accompagnement Personnalisé, pour ceux qui en bénéficient, sert de variable d'ajustement.

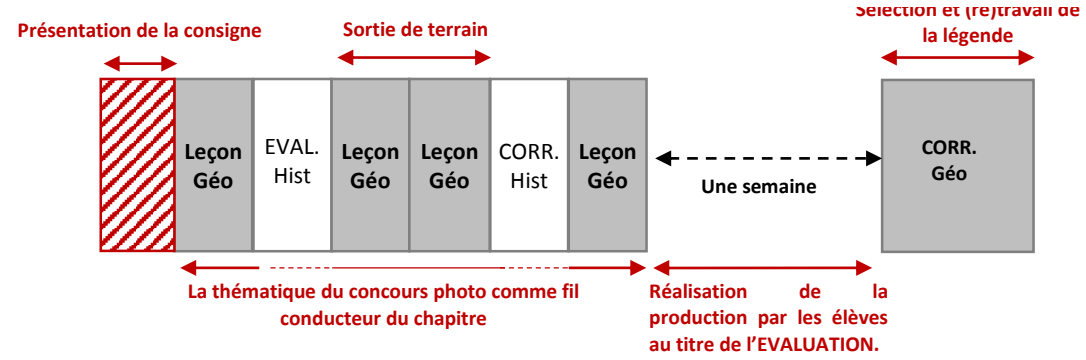
Autrement dit, le concours photo vient se « clipser » sur le chapitre en cours, sans apparemment en perturber le déroulement. Sur la Figure 107, j'ai tenté de représenter ce clipsage, en représentant en rouge tout ce qui relève du concours photo.

[282] Par « cours », j'entends ici enseignement. On parle également de l'heure de cours. Pour éviter toute ambiguïté, j'utiliserai le mot « leçon » pour désigner cette dernière.

[283] Soit 5 heures en 6ème pour l'étude de « mon espace proche » et 6 heures pour les territoires de proximité, voir note n°18.

[284] Ce qui conduit certains enseignants à l'organiser en dehors du temps scolaire, le mercredi après-midi par exemple.

FIGURE 107 LE CONCOURS PHOTO, UN MODULE QUI VIENT SE « CLIPSER » SUR LE DÉROULEMENT NORMAL DU COURS DE GÉOGRAPHIE.



Légende

Le déroulement normal du cours d'histoire-géographie

Le concours photo « clipsé » sur le déroulement normal du cours de géographie

C'est encore ce souci de ne pas se mettre en retard sur la progression qui explique le moindre succès de la phase « exposition » : une fois le chapitre terminé, le concours photo se loge dans les interstices, et ceux-ci sont peu nombreux, si ce n'est une veille de vacances par exemple, où il permet d'occuper la classe.

Et pourtant, mine de rien, le concours photo modifie ce fonctionnement normal. S'il n'en remet pas en cause le déroulement, il remet en cause son contenu : loin du modèle théorique des 4R énoncé par François Audigier en 1993, le concours photo invite en effet les élèves à vivre la géographie autant qu'à l'apprendre, à s'intéresser au processus de fabrication du savoir autant qu'au résultat, à envisager la pluralité des points de vue et à en débattre ensemble, à développer une approche sensible de la géographie, sans pour autant sacrifier au registre scientifique. Loin aussi des classes bloquées entre quatre murs, voilà les élèves qui sortent sur le terrain.

Il remet également en cause son cloisonnement, à différentes échelles : à l'intérieur de la classe par exemple, l'écriture d'un texte qui passe progressivement d'une production individuelle à une production collective est une opération peu banale, même si les adeptes de la pédagogie Freinet en ont déjà donné de nombreux autres exemples, comme Janou Lemery

qui en 1976 déjà proposait ses recettes pour la mettre en œuvre[285]. Mais d'autres barrières encore sont franchies, entre les classes, entre les groupes d'âge, parfois même entre les établissements. C'est ainsi que Y, enseignante en 1ère et X, enseignante en 4ème, toutes deux dans la commune de Sceaux, ont fait travailler leurs classes ensemble au moment de ce que nous avons identifié comme l'étape 6, la classe de l'une sélectionnant les productions de l'autre. Cela a ainsi permet un travail inter degré, comme en témoigne X : « *durant la séance du mardi 2 décembre, j'ai donc présenté à mes classes les travaux de leurs camarades lycéens. A propos de cette séance deux éléments, peuvent être mis en lumière. La classe était très curieuse de prendre connaissance de la production de leurs condisciples : durant les quelques jours précédents, chacun s'était confronté au travail de prise de vue et de réflexion géographique, il y avait une sorte de communauté d'expérience qui les poussait à l'attention voire, pour certains, à agir en amateur. Mais la limite de l'exercice fut la compréhension de la pertinence des légendes accompagnant les prises de vue. En effet, ces récits pouvaient employer un lexique géographique inconnu pour mes élèves, ou, surtout, pointer des enjeux peu compris* »[286]. On retrouve un travail inter degré du même type à Boulogne-Billancourt ou à Marly-le-Roi, entre respectivement des classes de collège, de lycée général et technologique et de lycée professionnel, et des classes de de primaire et de collège. La rencontre se fait alors entre deux catégories d'acteurs, les enseignants d'abord, qui se constituent en jury pour choisir la photo gagnante, puis entre les classes, lors d'une exposition, pour les uns à l'Hôtel de Ville, pour les autres dans le CDI du collège et lors de la fête de fin d'année. Ce n'est toutefois pas au moment de la sélection que se fait lors de la rencontre, comme à Sceaux mais un peu plus tard dans l'année. Ces échanges entre les classes peuvent aussi tout simplement concerner les classes d'un même établissement, dans lequel sont constituées de mini-exposition, parfois au fond de la classe, et de mini-jury, comme au collège J.Auriol à Boulogne Billancourt ou J.Zay à Verneuil.

Autre forme de décloisonnement enfin, entre les disciplines, le concours photo donnant lieu à un travail interdisciplinaire, comme B., à Asnières[287] ou X. à Sceaux, avec leurs collègues

[285] Voir J.Lemery, *le texte collectif*, in *la Brèche*, n°16, février 1976, , http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/32003

[286] Extrait du mémoire professionnel de Camille Lescure, *le concours GéoPhotoGraphes en 4ème*, p.8

[287] Témoignage sur le blog, http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/09/03/2014/T%C3%A9moignages-%3A-comment-gagner-le-concours-%21

d'arts plastiques, même si les résultats sont parfois mitigés, comme en témoigne X. : « *J'ai proposé à ma collègue d'Arts plastiques d'intervenir ; cette dernière accepta. Initialement, je pensais à deux éléments à propos de l'interdisciplinarité Géographie-Arts plastiques. D'une part, j'envisageais que ma collègue initie les élèves au medium photographique par le biais, notamment, de l'histoire de la photographie. En effet, je songeais en particulier au travail de Etienne-Jules Marey (1830-1904) et dans son sillage, celui de Eadweard Muybridge (1830-1904), tous deux utilisant les instantanés photographiques pour décomposer le mouvement. La chronophotographie en cette fin du XIXe siècle permet en effet de « linéariser » le mouvement, en dissociant et en figeant chaque pose et capture ainsi, au mieux, le déplacement, l'élan ou l'envolée. Cette approche par l'histoire de la photographie me semblait pertinente au vu du thème à traiter, « Mobilité(s) ». De surcroît, les organisateurs du concours avaient précisé que les qualités esthétiques de la production seraient évaluées. D'autre part, je projetais d'impliquer les Arts plastiques dans la réalisation des prises de vue selon des modalités qui restaient à définir avec ma collègue. Si, selon Nicole Allieu-Mary, l'interdisciplinarité est une « interaction existant entre deux ou plusieurs disciplines pouvant aller de la communication des idées jusqu'à l'intégration des concepts, des terminologies ou des méthodes », je souhaitais originairement que cette interdisciplinarité ne se limite donc pas à la « communication » mais puisse aller plus loin. Malheureusement, deux éléments firent obstacle à cela. D'une part, ma collègue m'informa que dans le cadre de sa discipline il ne lui était pas possible de mener un propos ayant pour objet l'histoire de l'art, la pratique artistique devant être privilégiée. Surtout, les contraintes d'emploi du temps de ma collègue, firent barrage à une collaboration avancée. Il n'en reste pas moins que ma collègue plasticienne consacra une séance d'une heure, avec les 4ème 4, au sujet de la mobilité. Elle proposa aux élèves de travailler le sujet suivant : « Se déplacer, vite ».* [288]

A Sartrouville, Q. en lettres, et Q', en histoire-géographie, sont parvenues à mettre en place cette interdisciplinarité, qui y prend même des allures de transdisciplinarité : ces deux enseignantes ne se sont pas contentées en effet de mener des cours en parallèle sur le même sujet – ce qui serait déjà peu ordinaire – mais ont proposé à leurs élèves des cours en commun,

[288] Extrait de l'écrit professionnel de Camille Lescure, *op. cit.,* p.7-8 (annexe II6)

ponctués par des temps forts, comme la sortie sur le terrain ou la rencontre avec un photographe.

Peu ordinaires, donc, ces pratiques, d'autant que les années passant, l'expérience venant, elles se modifient, s'enrichissent, que ce soit pour les 9 enseignants (15%) qui ont participé au concours deux années consécutives, ou les autres, qui se projettent déjà dans l'année prochaine. Parmi les retours d'expérience, celui-ci, d'I., qui après avoir testé différentes configurations avec ses élèves, observe que c'est le travail en groupe, tant pour la photographie que pour la légende, qui donne les meilleurs résultats.

C. … VOIRE EXTRAORDINAIRES …

Décloisonnement, échanges, sorties sur le terrain, le concours photo met en œuvre des pratiques pas ordinaires. Pas d'angélisme non plus, ces pratiques ne sont pas si rares dans le quotidien des classes, quotidien que les constructions théoriques ne peuvent qu'imparfaitement théoriser. Elles sont même vivement encouragées par les prescriptions officielles, notamment en ce qui concerne l'interdisciplinarité, nous l'avons dit. Il existe cependant, parmi ces pratiques peu ordinaires mais loin d'être inédites que je viens de décrire, une pratique qui fait un écart considérable par rapport à celles qui ont été décrites jusqu'à présent, pratiques ordinaires de la classe ou pratiques peu ordinaires du concours photo, une pratique que je propose de qualifier d'extra-ordinaire.

Cette pratique, c'est celle du collège Eugénie Cotton, à Argenteuil. Elle est précieuse, car elle montre d'autres chemins possibles, et nous éclaire aussi, en creux, sur les chemins empruntés par les autres. La manière dont les enseignants y ont mis en œuvre le concours en 2014-2015, sur le thème des mobilités, est en effet originale sur plusieurs points : tout d'abord, le projet a réuni plusieurs classes (une Sixième et une Cinquième), plusieurs professeurs d'histoire-géographie (A et A'), plusieurs disciplines (en plus de l'histoire-géographie les arts plastiques avec A'' et la documentation avec A'''). Cela ne devrait pas trop nous surprendre, nous avons vu déjà plusieurs exemples de ce type de décloisonnement dans la partie précédente … mais jamais cependant les trois cas de figure réunis, comme c'est le cas ici.

Autre singularité, qui va avec la première : le travail d'élaboration réalisé par les élèves du collège Eugénie Cotton a été collectif, d'un bout à l'autre du projet. Il ne s'agit donc pas, comme nous l'avons décrit précédemment, de classes qui travaillent en parallèle, chacune réalisant sa propre photo, et se rencontrant ensuite, lors de la sélection, comme à Sceaux, ou d'une exposition, comme à Boulogne-Billancourt mais de deux classes, de deux niveaux différents qui travaillent à l'élaboration d'une même réalisation. Il ne s'agit pas non plus d'une répartition des tâches entre disciplines, l'une s'occupant par exemple de l'histoire de la photographie et l'autre de l'analyse de la mobilité, mais d'une interrogation commune sur le même objet, en transdisciplinarité, à l'image de ce que nous avions observé avec le lycée de Sartrouville.

On peut s'étonner cependant : comment est-il possible de réaliser une photographie collectivement ? Comment une soixantaine d'élèves, issus de deux classes, peuvent-ils prendre ensemble une même photographie ? La réponse est dans l'assemblage. A trois reprises, les deux classes se sont rendues devant l'abribus situé en face du collège (voir Figure 96b) et l'ont photographié, à tour de rôle : « *les 5e3 qui ont commencé les prises de vue ont utilisé une règle pour pouvoir se placer au bon endroit afin que l'autre classe se place exactement au même emplacement. Les 6e4 ont aussi utilisé les premières photos des 5e3 pour se positionner. Les photos ont été réalisées un lundi matin avec toute la classe à l'arrêt de bus devant le supermarché du quartier. On se place en file indienne et chaque élève prend un cliché toutes les 30 secondes. Le tout était fixe pour bien montrer le mouvement du lieu.* » En tout 351 photos sont prises, 351 photos qui ont toutes en commun de photographier le même lieu avec le même cadrage. 351 photos qui sont triées, classées, sélectionnées, jusqu'à n'en garder plus que 56, assemblées par le professeur d'arts plastiques, A'. Et que les inquiets se rassurent : si la démarche requiert une plus grande créativité des enseignants, inversement proportionnelle avec la créativité de chaque élève, ne leur permet-elle pas en même temps de leur montrer des chemins auxquels les élèves n'auraient pas pensé ? Voilà donc une dernière forme de collaboration, que nous n'avions pas évoquée jusqu'ici : celle entre les professeurs et les élèves.

Pour la photo, voilà le résultat :

FIGURE 108 LE DÉFILÉ DE L'ABRIBUS DU QUARTIER, 6ÈME 4 ET 5ÈME 3 DU COLLÈGE E.COTTON À ARGENTEUIL

Et la légende ?

« Les élèves de 6e4 ont travaillé individuellement sur des séries de 6 photos pour écrire des textes sur les mobilités supposées, et probables, des personnes prises en photographie. Les élèves de 5e3 ont quant à eux créé l'architecture de la légende qui a été complétée par les observations des 6e4 après leur travail de rédaction sur les séries de 6 photos. »

Cela aboutit au texte suivant :

« Cette photographie montre un abribus de notre quartier le Val d'Argenteuil. Du début à la fin de la journée l'abribus change d'occupants selon les mobilités du quartier. Ils sont plus nombreux le matin et le soir car ils vont et reviennent du travail. Des gens montent, descendent, patientent, s'impatientent sous la protection de l'abribus. Ils sont immobiles avant d'être mobiles… La mobilité c'est se déplacer mais c'est souvent attendre tous les jours au même endroit. Certaines personnes se déplacent en voiture devant l'arrêt de bus. Elles sont plus rapides que celles qui attendent le bus mais polluent plus. Montage réalisé à partir des clichés pris avec un cadre fixe à intervalle régulier par les élèves de 6ème 4 et 5ème 3 du CLG Eugénie Cotton d'Argenteuil face à l'abribus de la station « Place François Rabelais » situé sur le Boulevard Maurice Utrillo dans le quartier du Val d'Argent Sud à Argenteuil (95100). »

Il n'y a à ma connaissance qu'un autre exemple de production collective parmi les classes participantes : il s'agit de celle proposée par la classe 6ème de P., au collège Gassicourt, à Mantes-la-Jolie, dont l'itinéraire a été présenté dans la première partie (Figure 97a.). Les élèves en décrivent sa fabrique ainsi : « *Il y avait un seul appareil photo. Notre professeur le portait et dès que l'un de nous repérait quelque chose d'intéressant, il pouvait appeler le professeur qui lui prêtait l'appareil et prendre des photos. Nous avons pris des photos à deux endroits : les logements sociaux en construction à côté du collège et l'aménagement des bords de Seine. En tout, nous avons pris 10 photos. La semaine suivante, nous sommes allés en salle informatique. Nous avons regardé les 10 photos et nous avons choisi celle-ci*[289] *car l'angle montrait bien les fondations, la luminosité était bonne et elle symbolisait le mieux l'évolution de Mantes. Mais, nous ne savions plus qui l'avait prise.* »

***

[289] Voir http://blog.crdp-versailles.fr/geophotographie/index.php/category/Photos-2013-2014/Mantes-la-Jolie,-coll%C3%A8ge-de-Gassicourt ; la photographie choisie représente un bâtiment situé en face du collège Gassicourt.

Je concluais cette analyse ainsi dans l'article publié sur le site académique et que j'ai quasiment intégralement reproduite ici :

« *Hasard ou pas ? Les deux établissements font partie des lauréats du concours, l'un en 2013-2014, l'autre en 2014-2015. Pourtant n'y voyez pas de recettes, ce n'est en tout cas pas l'objectif de cet article, qui vise davantage, comme nous vous y invitions en introduction de cet article, à entrer dans nos classes, dans nos pratiques communes, et dans nos pratiques singulières, dans nos pratiques ordinaires, peu ordinaires, parfois extra-ordinaires … Une tentative pour rendre plus lisible les choix opérés par les enseignants, des grilles de lecture, à lire en fonction des usages : participant, futur participant, chercheur … Et un constat, le même pour tous : outre une géographie plus en prise avec le réel, le concours photo favorise les échanges, à toutes les échelles et entre tous les acteurs, depuis les élèves jusqu'à l'inspection, en passant par les enseignants, et les différentes disciplines qu'ils représentent.* »

J'ajouterai ici que l'analyse de ces questionnaires, telle que je l'ai proposée ici, montre l'écart, plus ou moins important, que le concours photo conduit à faire faire aux enseignants par rapport aux pratiques de classe ordinaires, un écart que ce texte, écrit à destination des enseignants participants autant que des lecteurs de cette thèse avait pour vocation de rendre intelligible et de là plus facilement reproductible. Reste néanmoins une question, à laquelle les données que j'ai recueillies ne permettent d'apporter qu'une réponse très partielle : si les pratiques de ces enseignants s'éloignent des pratiques ordinaires, les poussent-elles pour autant à s'éloigner de leurs propres pratiques ? Quelles sont les pratiques ordinaires des enseignants recrutés par le concours photo ? S'il s'agit de professeurs déjà innovants dans leur pratique, et pour lesquels le concours photo aurait permis de prolonger leur pratique, les conclusions ne peuvent être les mêmes que s'il s'agit d'enseignants peu innovants, et qui auraient bousculé leurs habitudes en inscrivant leurs classes à ce concours. Quelques éléments, ténus, me permettent d'esquisser une réponse à cette question : plusieurs mails d'enseignants pour me remercier de l'organisation du concours et qui concluent en disant « ça change ». Un témoignage d'une inspectrice également, qui m'a confié avoir été surprise d'apprendre que plusieurs enseignants dont elle trouvait les pratiques très traditionnelles participer au concours photo…

CHAPITRE 2. L'EXPÉRIMENTATION D'UN DEUXIÈME OUTIL : LA CARTE POSTALE SENSIBLE

Deuxième outil développé dans le cadre de cette thèse, la « carte postale sensible »[290]. Comme le concours de photographie, cet exercice a été conçu en deux temps, qui organiseront ce chapitre et le suivant : le premier temps a été celui de sa conception et de son expérimentation dans une de mes classes, deux années consécutives (2013 et 2014), prenant pour point de départ un bricolage réalisé dans le champ de ma pratique, un voyage virtuel en Guadeloupe. Le deuxième celui de son transfert dans les pratiques enseignantes, sous la forme d'un concours nommé « *CartoGraphie ton quartier* » (année scolaire 2015-2016), depuis ma fonction de professeur-relais à la *Cité de l'Architecture*.

Plus encore que le concours-photo, l'exercice de carte postale sensible est le résultat de la porosité entre différents champs, social, professionnel, scientifique, rendue possible par ma posture de praticienne-chercheure. Je montrerai donc tout d'abord le processus qui a conduit à la conception de cet exercice, avant d'en analyse le fonctionnement et les résultats.

I. Le processus de conception de la carte postale sensible

La conception de l'exercice de carte postale sensible s'est faite progressivement . On peut distinguer trois étapes : un problème surgi dans la pratique, reformulé dans le champ scientifique dans le cadre d'un groupe de recherche, et résolu (ou tenté d'être résolu) à l'aide de la transposition scolaire d'un outil développé dans le champ artistique et analysé dans le champ scientifique, la carte sensible.

[290] Conçue dans le cadre de cette recherche, la carte postale sensible articule deux objets : la carte postale d'une part, objet de communication populaire, composé d'un recto illustré et d'un verso contenant un texte et l'adresse du destinataire avec une cartographie « sensible » du territoire. Je reviendrai plus loin sur la définition de la carte sensible.

A. UN PROBLEME SURGI DANS MA PRATIQUE : L'EVALUATION D'UNE ETUDE DE CAS SUR LA GUADELOUPE

Tout commence dans ma pratique, par un « voyage virtuel » que j'organisais avec mes élèves depuis 2006, en collège d'abord (en classe de 4ème) puis en lycée (en classe de 1ère, à partir de l'année scolaire 2008-2009), dans le cadre de l'étude du chapitre sur les territoires ultramarins. Sous la forme d'un jeu de rôle, chaque groupe d'élèves était ainsi invité à organiser une étape du voyage, qu'il présentait ensuite à l'ensemble de la classe. Ainsi, sous sa forme initiale, le scénario suivant était présenté aux élèves :

> *« Vous êtes élèves au collège Saint John Perse à Pointe à Pitre, vos professeurs d'histoire-géographie et de SVT organisent une sortie. Certains d'entre vous partent visiter une bananeraie, d'autres le volcan de la Soufrière. D'autres choisissent de faire l'école buissonnière. Racontez votre excursion ».*

Aidés d'un dossier documentaire et à l'appui d'une carte IGN, les élèves étaient ainsi chargés d'étudier un aspect de ce territoire ultramarin, et de le présenter ensuite au reste de la classe. Les heures de cours suivantes étaient consacrées à une reprise, puis à une modélisation des territoires ultramarins. Le schéma ci-dessous en présente le déroulé.

FIGURE 109 LA PROGRESSION DU CHAPITRE SUR LES TERRITOIRES ULTRAMARINS

Amorce et étude en groupe	Etude en groupe (suite)	Restitution par les élèves	Reprise par le professeur	Elargissement à l'ensemble de territoires ultramarins	Réalisation d'un croquis modèle sur les territoires ultramarins	Evaluation

Par la suite, malgré les changements de de niveau (collège[291] puis lycée à partir de 2008) et de programme (*BO n°7*, 3 octobre 2002292 puis *BO n°9*, 30 septembre 2010, applicable à

[291] *BO n° 13*, février 1997 « *Les grands ensembles régionaux : en excluant toute analyse exhaustive des régions (mais en accordant une attention particulière à la région parisienne et à la région où se trouve situé l'établissement), il s'agit d'étudier les traits spécifiques principaux qui caractérisent les six grands ensembles retenus : l'Ile-de-France et le Bassin parisien ; les régions de tradition industrielle du Nord et de l'Est ; la région lyonnaise et ses périphéries alpines, bourguignonnes et auvergnates ; les Midis ; l'Ouest atlantique ; les départements et territoires d'outre-mer. L'accent est mis sur les paysages, les activités principales et les métropoles.* »

[292] Qui prévoit dans le troisième thème *« la France et son territoire. Métropole et DOM TOM., étudié à travers le peuplement et la répartition de la population ; des milieux entre nature et société ; l'espace économique ; disparités spatiales et aménagement des territoires ».*

la rentrée 2011[293]), j'ai conservé une trame à peu près identique, en modifiant cependant partiellement le scénario : en lycée, j'ai en effet axé davantage mon cours sur les représentations qu'on se fait de ce territoire, vu comme un paysage de carte postale, et j'ai donc proposé aux élèves de s'identifier non à une classe d'élèves habitants de l'île en sortie de classe mais à une classe d'élèves venus de métropole qui organisent eux-mêmes leur voyage, chaque groupe s'occupant d'une journée. Voici le scénario tel qu'il a été présenté aux élèves :

> *« Cette semaine nous allons faire un voyage en Guadeloupe. Départ dimanche. Nous serons sur place le lundi. Le premier jour, repos et plage ! Le mardi nous partirons en excursion à Basse Terre sur le volcan de la Soufrière. Nous dormirons dans les environs, pour pouvoir aller visiter le lendemain une bananeraie. Le jeudi, nous visiterons la ville de Pointe à Pitre. Vendredi, veille du départ, repos et plage. Samedi, retour en métropole … Pour organiser ce voyage vous allez être divisé en groupes. Le groupe 1 s'occupera du voyage en avion et des transports sur place. Le groupe 2 trouvera un logement et organisera les journées plages. Le groupe 3 sera chargé d'organiser l'excursion dans le volcan et la nuit sur place. Le groupe 4 la visite de la bananeraie. Le groupe 5 la visite de Pointe à Pitre. Pour faire vos recherches, vous pouvez vous aider d'internet. Vous pouvez également vous aider des deux cartes IGN qui sont au tableau ».*

Le tableau ci-dessous récapitule les différents rôles attribués aux groupes d'élèves.

TABLEAU 42 LES MISSIONS ATTRIBUÉS AUX DIFFÉRENTS GROUPES, EN COLLÈGE ET EN LYCÉE

	En collège : une classe de Pointe à Pitre en sortie	**En lycée : une classe de Boulogne Billancourt en voyage**
Groupe 1		J1 -J6 Organisation des transports
Groupe 2		J2 journée farniente à la plage au Gosier
Groupe 3	Sortie dans une bananeraie	J3 Visite d'une bananeraie
Groupe 4	Sortie au volcan de la Soufrière et à l'institut volcanologique	J4 Visite du volcan de la Soufrière et de l'institut volcanologique
Groupe 5	Ecole buissonnière dans les quartiers de Pointe à Pitre	J5 Visite de Pointe à Pitre et plage

Pour ce chapitre que je réalisais en cours ou en fin d'année scolaire, en collège comme en lycée, l'objectif était de remobiliser les savoirs acquis au cours de l'année, et permettre aux

[293] Question : « *les territoires ultramarins des Etats de l'Union Européenne et leur développement* » ; mise en œuvre : « *le développement d'un territoire ultramarin, entre Union Européenne et aire régionale (étude de cas) ; discontinuités, distances, insularité, spécificités socio-économiques* ».

élèves d'en tester à la fois la validité et la résistance, selon un mode d'apprentissage semblable à celui décrit par Piaget (1964). Il s'agissait en effet de permettre aux élèves d'engager un double processus, d'assimilation et d'accomodation : par assimilation il faut comprendre la reconnaissance par les élèves, dans une situation nouvelle, celle de la Guadeloupe en l'occurrence, de connaissances acquises antérieurement au cours de l'année (le tableau ci-dessous en propose un récapitulatif pour le programme de lycée, *BO n°9*, 30 septembre 2010). Par accommodation, il faut comprendre au contraire la résistance que peuvent opposer certaines réalités de l'île aux notions mobilisées pour analyser le territoire métropolitain, et qui font la spécificité des territoires ultramarins.

TABLEAU 43 LIEN ENTRE LES MISSIONS ATTRIBUÉES AUX GROUPES ET LES THÉMATIQUES ÉTUDIÉES PRÉALABLEMENT EN CLASSE

Mission attribuée au groupe	**Thématiques étudiées préalablement en classe**
Groupe 1 : organisation des transports	Ch. 3 Réseaux et flux de communication
Groupe 2 : organisation de l'hébergement et des journées plages au Gosier	Ch. 6 Dynamiques des espaces productifs* (le tourisme)
Groupe 3 : visite du volcan La Soufrière et organisation de l'hébergement pour la nuit	Ch. 4 Des milieux à ménager
Groupe 4 : visite de la bananeraie et retour au Gosier	Ch. 6 Dynamiques des espaces productifs (l'agriculture)
Groupe 5 : visite de Pointe à Pitre	Ch. 5 la France en ville et ch. 2 la région Ile de France

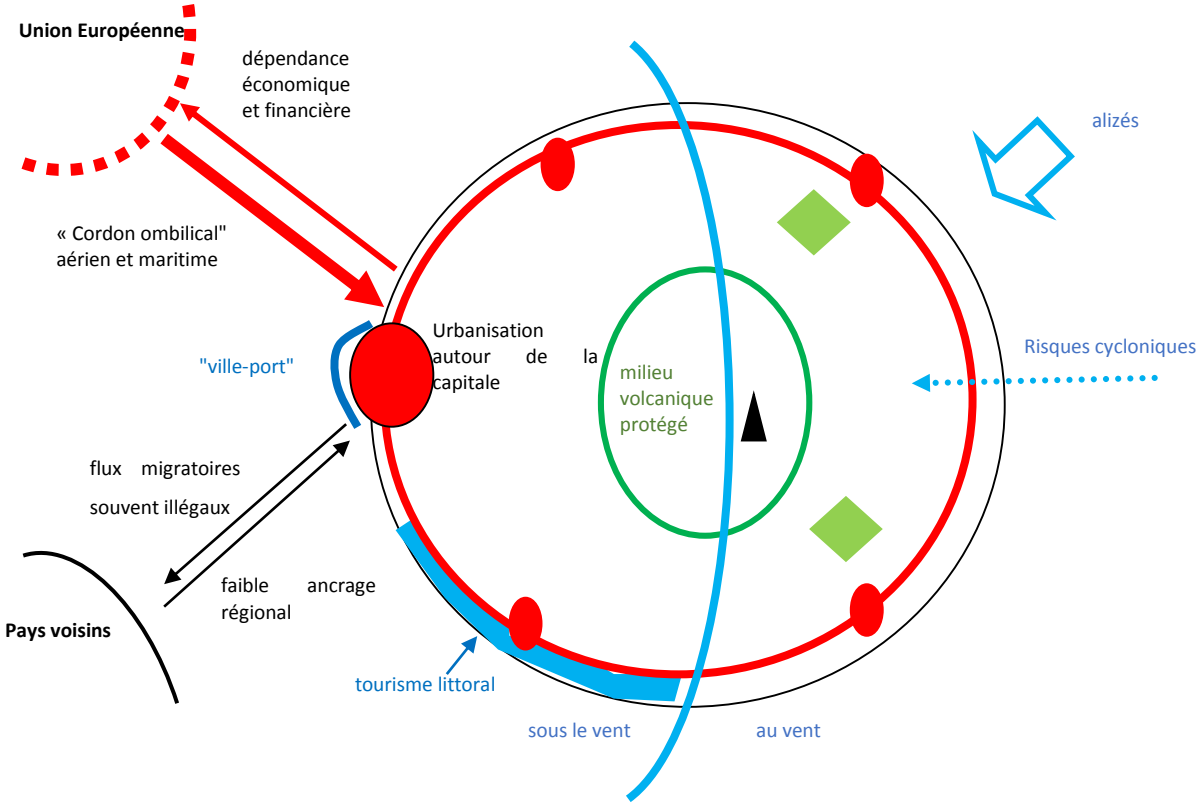
*le programme distingue trois types d'espaces productifs : agricole, industriel, de services incluant le tourisme

Cet objectif de savoir se doublait d'un objectif de savoir-faire : il s'agissait de retravailler avec les élèves la lecture de la carte topographique, auquel ils avaient été entraînés tout au long de l'année, en classe de quatrième comme de première. Munis de deux cartes topographiques de la Guadeloupe (l'une centrée sur Grande Terre et Pointe à Pitre, et l'autre sur Basse Terre), chaque groupe d'élève avait ainsi pour mission de retrouver son itinéraire sur la carte et la distance parcourue, avant d'organiser à l'aide du corpus documentaire mis à leur disposition (pour les collégiens) ou d'*internet* (pour les lycéens) les détails de leur excursion, à la manière d'un tour opérateur : temps de parcours, objectif et intérêt de l'excursion, lieu du pique-nique, interlocuteurs rencontrés, étape pour la nuit, coût etc.

Les trois heures de cours qui suivaient le voyage virtuel (restitution par les groupes, reprise par l'enseignant, généralisation) avaient pour objectif de permettre aux élèves, progressivement, d'articuler cette approche par la géographie spontanée à une géographie

raisonnée. Elles se concluaient par un schéma, modélisant l'organisation spatiale d'un territoire ultramarin de l'Union Européenne.

FIGURE 110 L'ORGANISATION SPATIALE D'UN TERRITOIRE ULTRAMARIN DE L'UNION EUROPÉENNE



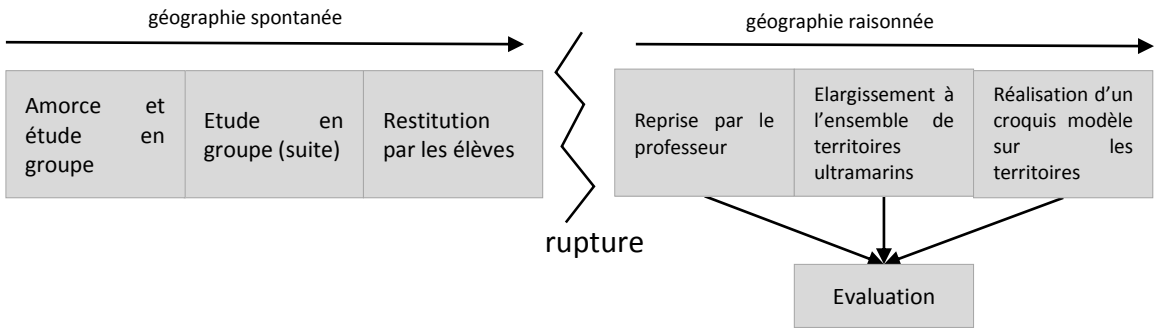
La carte peut aussi être déclinée sous la forme d'une légende organisée, dont le plan serait le suivant :

I/ Des espaces insulaires
Liaisons essentiellement avec la métropole et peu d'échanges avec les pays voisin
Réseau de transport annulaire
Une population littorale
Espace forestier et montagneux, historiquement répulsif
Grande ville caractérisée par sa macrocéphalie
Activité agricole dominante
II/ Un milieu fragile, soumis à des risques naturels
Cône volcanique
Cyclones
III/ Les dynamiques actuelles
Immigration clandestine des pays voisins, pays du Sud attirés par une enclave Nord
Extension de l'espace urbanisé
Tourisme balnéaire
Parc national ; un cœur aujourd'hui attractif pour les touristes

Enfin une dernière heure était consacrée à l'évaluation. Il existe plusieurs formes d'évaluation : l'évaluation diagnostique qui a pour objectif de faire l'état des lieux des acquis des élèves, elle a lieu en début ou en cours de chapitre ; l'évaluation formative permet à l'enseignant et aux élèves de connaître les obstacles auquel ils se heurtent et d'y remédier, au cours du chapitre, par exemple en les faisant travailler en groupe, ou au moment de la restitution par les groupes de leur voyage. L'évaluation sommative a quant à elle pour objectif de dresser un bilan des connaissances et compétence des élèves, à la fin du chapitre. Dans tous les cas, l'évaluation peut aussi être considéré non pas seulement comme une photographie, à un instant t, du niveau d'un élève, mais aussi comme un moment d'apprentissage, aux vertus heuristiques : c'est parfois en réalisant une évaluation qu'un élève, en formalisant un concept ou une notion, peut se l'approprier. En géographie, les formes les plus courantes prises par l'évaluation sont conditionnées par les examens de fin de cycle auxquels les professeurs doivent préparer les élèves : paragraphe argumenté pour le brevet des collèges (qui a depuis pris le nom de développement construit) à l'issue de l'étude de documents, étude de document et réalisation d'un croquis de synthèse pour le baccalauréat. C'est sous ces différentes formes que j'ai évalué mes élèves sur le chapitre des territoires ultramarins de 2007 à 2012.

Je n'étais cependant pas satisfaite par ce choix. En effet, alors que l'étude de cas faisait appel à leur géographie spontanée qu'ils étaient invités à articuler progressivement avec la géographie raisonnée, l'évaluation portait sur la géographie raisonnée seule, ne permettant pas aux élèves d'aller au bout de ce processus d'articulation, et faisant courir le risque qu'ils proposent essentiellement une restitution de leurs connaissances. Il me semblait donc qu'il y avait une distorsion entre l'exercice proposé pour l'étude de cas et celui proposé au moment de l'évaluation.

FIGURE 111 UNE ÉVALUATION EN RUPTURE AVEC LA GÉOGRAPHIE SPONTANÉE MOBILISÉE PAR LE VOYAGE VIRTUEL



C'est ma participation en 2012 à une recherche en didactique de la géographie sur l'étude de cas qui m'a conduite à reformuler ce problème rencontré dans la pratique.

B. LA REFORMULATION DU PROBLEME DANS LE CADRE DU GROUPE DE RECHERCHE SUR L'ETUDE DE CAS

Dans le cadre de cette recherche en effet, notre enquête nous avait conduites[294] à observer que les études de cas étaient majoritairement menées, dans les manuels comme dans les pratiques, sous la forme d'un corpus documentaire étudiant un lieu à une grande échelle, puis d'en attribuer les caractéristiques, sous la forme d'une généralisation souvent abusive, à l'ensemble des territoires à l'échelle mondiale. Il nous semblait voir là une rupture épistémologique entre le singulier et le général peu propice à une compréhension complexe des phénomènes spatiaux. Notre recherche a donc consisté à chercher des moyens pour remédier à cela, en proposant ce que nous avons baptisé le modèle des 4I, déjà présenté dans le chapitre 2 (première partie) : I comme Immersion, Implication, Investigation, Institutionnalisation, autant d'étapes pour permettre aux élèves de s'Immerger dans une situation donnée, d'en devenir acteur sous l'effet d'un jeu de rôle (Implication), d'y rencontrer un problème à résoudre sous la forme d'une Investigation, et de reformuler ensuite ce problème en termes scientifiques, à l'aide des outils conceptuels de la géographie (Institutionnalisation). Le voyage en Guadeloupe a été à la fois un des matériaux qui a servi à la conceptualisation de ce modèle, et le support d'expérimentations pour le tester.

Matériau pour la conceptualiser : c'est en effet l'analyse de la manière dont les élèves s'investissaient dans l'exercice que je leur proposais qui nous a permis de comprendre ce que le voyage virtuel permettait de faire : rendre les élèves acteurs du territoire, y développer des stratégies spatiales en fonction des obstacles et aménités rencontrées, ce qui nécessitait que les élèves s'identifient à la situation proposée. Or j'avais différents documents qui démontraient ce phénomène d'identification. Par exemple, les photographies ci-dessous ont été réalisées par des élèves de Première S en 2009, à l'issue d'un voyage virtuel : de leur propre initiative, alors que le chapitre (et son évaluation) était terminé, ils avaient imaginé,

[294] Au féminin car notre groupe était composé de quatre femmes.

depuis l'appartement boulonnais de l'un d'entre eux, se mettre en scène en Guadeloupe, dans les chutes du Carbet, au Casino de Pointe à Pitre, ou encore sur la plage.

FIGURE 112 CARTES POSTALES METTANT EN SCÈNE DES ÉLÈVES EN VOYAGE À LA GUADELOUPE (2009)

Cette identification était également perceptible dans leurs travaux de restitution, dont le tableau ci-dessous présente un extrait.

TABLEAU 44 EXTRAITS DE TRAVAUX DE RESTITUTION D'ÉLÈVES

Le voyage	Orly / Pointe à Pitre, départ 10h45, arrivée 13h30 (heure locale), 8h45 de vol, 416 euros par personne
J1 repos et plage	Nous nous rendons de l'aéroport à notre hôtel situé à 13 km en bus, nous empruntons la N4. L'hôtel est une auberge de jeunesse, E.Gwada, équipée de dortoirs pour 8 personnes, 27 euros par personne, située à Mare Gaillard entre la ville du Gosier et la station balnéaire de Saint Anne. Nous passons le premier jour sur la plage de Saint Félix, sable fin, cocotier, baignade, bronzage + sieste. Il y a beaucoup de moustiques.
J2 Visite de la Soufrière	Départ à 5h du matin. Arrivée au pied du volcan à 7h. Il y a 1h30 de marche pour rejoindre les chutes du Carbet. Baignade. Déjeuner vers 12h30. Durée de la randonnée. Nous nous rendons ensuite par la 30 et la D9 à la ville de Saint Claude pour aller visiter l'observatoire vulcanologique qui est recommandé par tous les guides. [...] Après avoir beaucoup cherché, on décide de loger dans la ville de Saint Claude, dans le domaine les cycas, on a négocié un tarif de groupe à 50 euros la nuit, il a une capacité d'accueil de 40 personnes.

Mais autant qu'un matériau d'analyse, le voyage en Guadeloupe est devenu le support de nouvelles expérimentations, qui avaient un double objectif. Le premier était didactique : nous voulions faire de l'évaluation une étape de plus dans l'apprentissage par les élèves de la

complexité des notions et territoires étudiés et leur appropriation, et pas seulement une phase de restitution des connaissances. Il nous fallait donc trouver un moyen d'évaluer le voyage en Guadeloupe. La deuxième était instrumentale : nous avions besoin, dans le cadre de notre recherche, de constituer un corpus nous permettant d'établir la validité de notre démarche, et les documents produits par les élèves au cours de l'évaluation nous semblaient un matériau propre à répondre à cet objectif.

C'est ainsi que le problème que j'avais rencontré dans la pratique, est devenu un questionnement dans le cadre de notre recherche sur l'étude de cas. C'est la recherche que j'entamais en thèse, et des premières hypothèses que j'y avais formulées, qui m'a permis d'y répondre.

C. LA RESOLUTION DU PROBLEME DANS LE CADRE DE MA RECHERCHE DE THESE

A l'automne 2012, lorsque j'ai commencé ma recherche, mes premières hypothèses étaient qu'une pratique artistique peut permettre aux élèves d'articuler géographie spontanée[295] et géographie raisonnée, et donc s'approprier des concepts de géographie. Ces hypothèses avaient été formulées / reformulées à l'aide des lectures théoriques que je faisais dans le même temps, notamment les travaux d'Anne Volvey, et qui sont devenues par la suite le cadre théorique de cette thèse.

Encore fallait-il que je définisse la nature de cette pratique artistique : mon enquête se limitait-elle à la photographie ou pouvait-elle intégrer d'autres médias ?

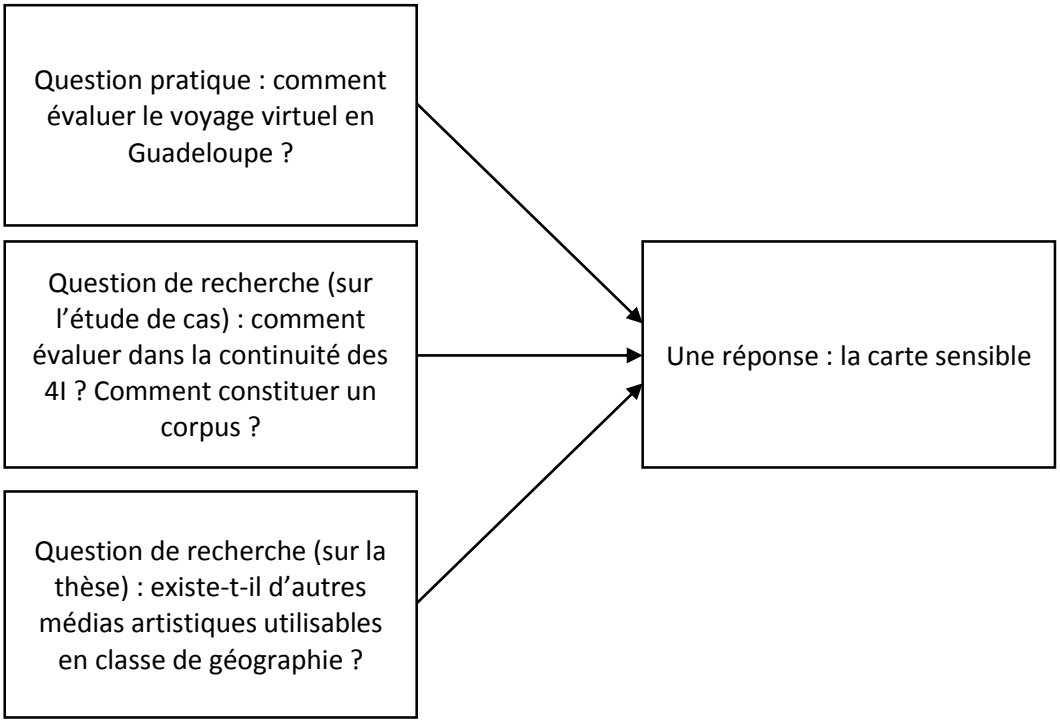
L'une des réponses à ce questionnement m'a été apportée par une rencontre, celle d'Elise Olmedo, à l'occasion de ma participation au séminaire sur le sensible qu'elle organisait[296]. Ses travaux portaient en effet sur la carte sensible, objet à l'interface entre œuvre d'art et cartographie des lieux, entre pratique artistique, savoir spatial sur les lieux et savoir géographique. J'y ai vu une alternative possible à la photographie, et une réponse à mon questionnement, pratique puis scientifique, sur l'évaluation du voyage virtuel en Guadeloupe : quoi de mieux en effet qu'une carte sensible pour permettre aux élèves de

[295] J'ai défini la « géographie spontanée » dans la première partie. Elle concerne les pratiques spatiales que peuvent avoir des individus au quotidien, et que les concepts élaborés par la géographie raisonnée permettent d'éclairer.

[296] La première séance a eu lieu le 14 décembre.

rendre compte de leur expérience (virtuelle) des lieux, mobilisant les attributs de la cartographie (représentation d'un espace, articulée à une légende) sans ses contraintes formelles ? Ainsi, les différentes questions que je me posais, qui émanaient de différents pôles, ma pratique, ma recherche sur l'étude de cas, ma recherche de thèse, ont toutes convergé vers une même réponse, et un même objet : la carte sensible[297].

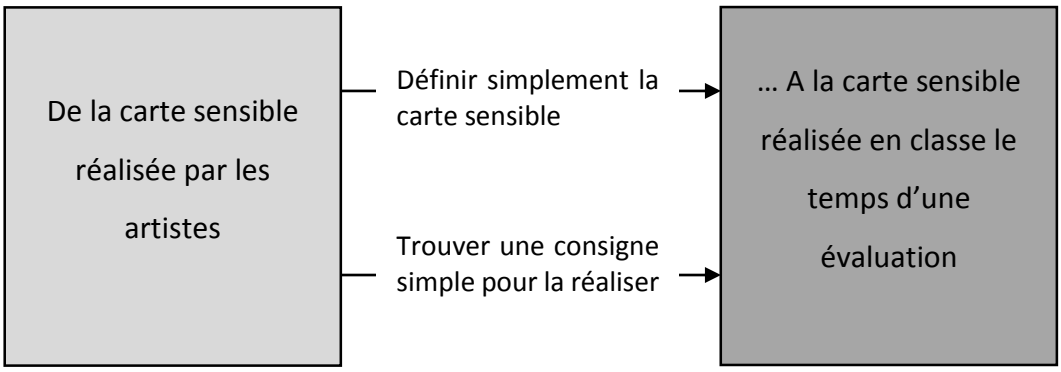
FIGURE 113 LA CARTE SENSIBLE, UNE MÊME RÉPONSE À UN FAISCEAU DE QUESTIONNEMENTS



Il me restait à définir les règles de cet exercice que je m'apprêtais à proposer aux élèves. La transposition de la carte sensible dans la forme scolaire sur le temps court d'une évaluation (1 à 2h maximum) supposait en effet d'imaginer une consigne qui puisse être expliquée simplement et être appliquée dans le temps imparti.

[297] Nous verrons cependant dans un prochain chapitre que la carte sensible n'est pas la seule réponse que j'ai apportée à mon questionnement de thèse : dans le même temps où je me tournais vers la carte sensible, j'expérimentais un autre medium encore : l'installation artistique.

FIGURE 114 LA TRANSPOSITION DE LA CARTE SENSIBLE DANS LA CLASSE DE GÉOGRAPHIE



Deux cartes m'ont servi de points d'appui : celle de Mathias Poisson et celle de Florent Chavouet, présentées ci-dessous, et qui se complétaient l'une l'autre : celle de Mathias Poisson me permettait en effet de définir la carte sensible comme une carte qui s'affranchit de la vue satellitale pour privilégier une figuration par le dessin, sous différents angles de vue : vue de haut, vue de face, vue oblique, proposant une représentation du quartier du Vieux Colombier à Rennes très différente de la carte topographique sur laquelle j'avais habitué les élèves à travailler. Ce choix permet de rendre compte d'une troisième dimension, information importante pour ce quartier construit dans les années 1970 selon les principes de l'urbanisme de dalle. Cependant, cette représentation reprend différents moyens de la cartographie qui font qu'on l'assimile d'emblée à ce medium, comme le codage et le légendage. Cette dernière surprend néanmoins, par le choix des critères retenus : lieu de sieste, lieu de drague, environnement sonore à écouter… : il s'agit ici pour l'artiste avant tout de présenter un point de vue sur le lieu, une expérience du lieu[298].

[298] Une analyse très complète de cette carte est proposée par Elise Olmedo (Olmedo 2012b), *cartographier les interstices de la ville*, Revue Strabic, https://strabic.fr/Mathias-Poisson-Cartographier-les-interstices-de-la-ville .

FIGURE 115 MATHIAS POISSON, LE QUARTIER DU VIEUX COLOMBIER À RENNES, 2009 © MATHIAS POISSON

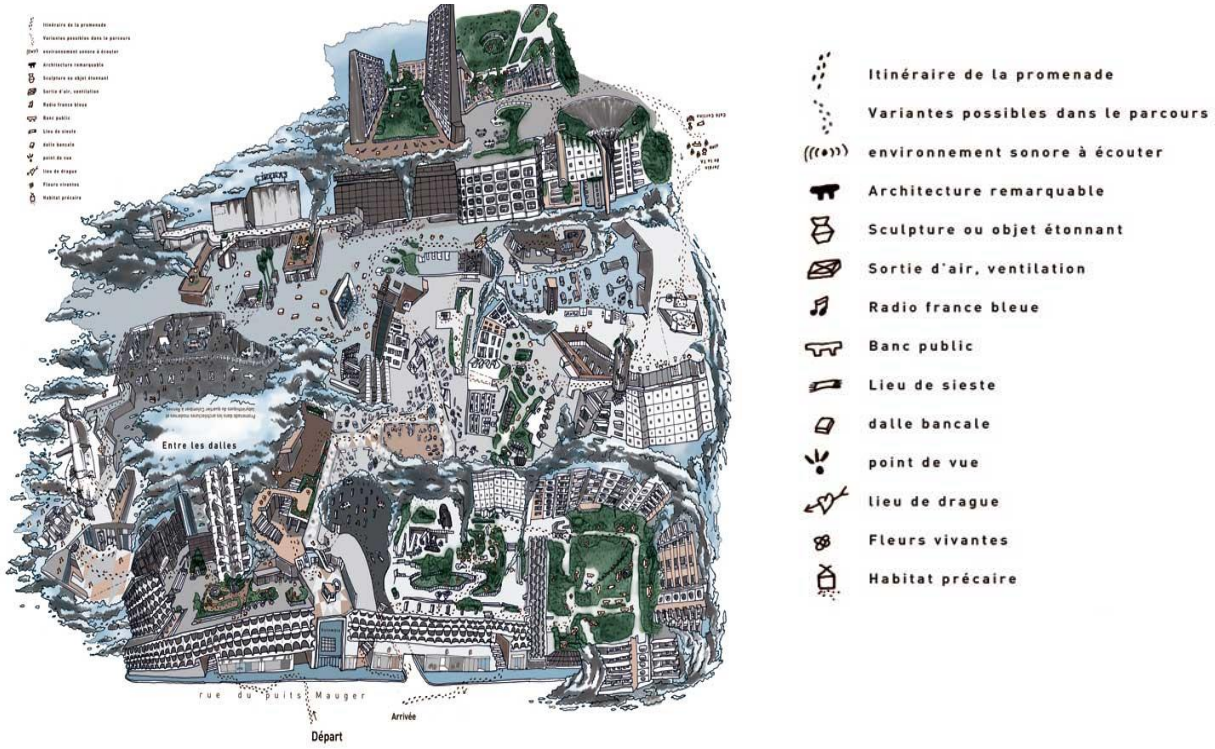
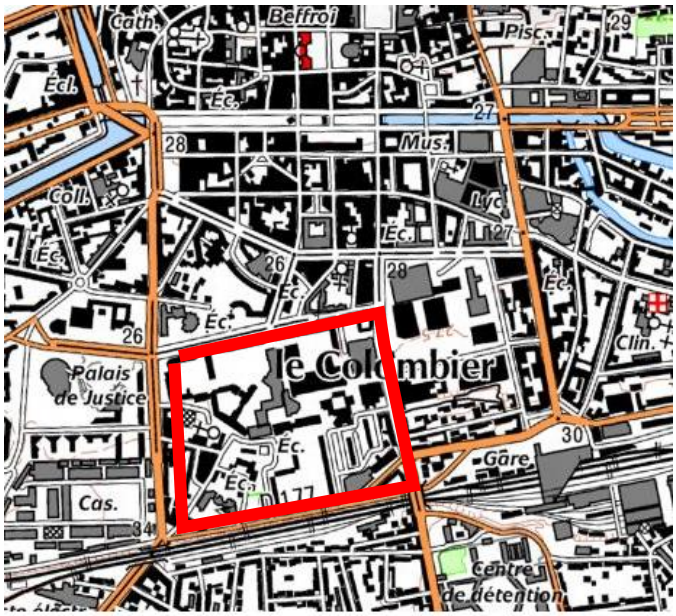


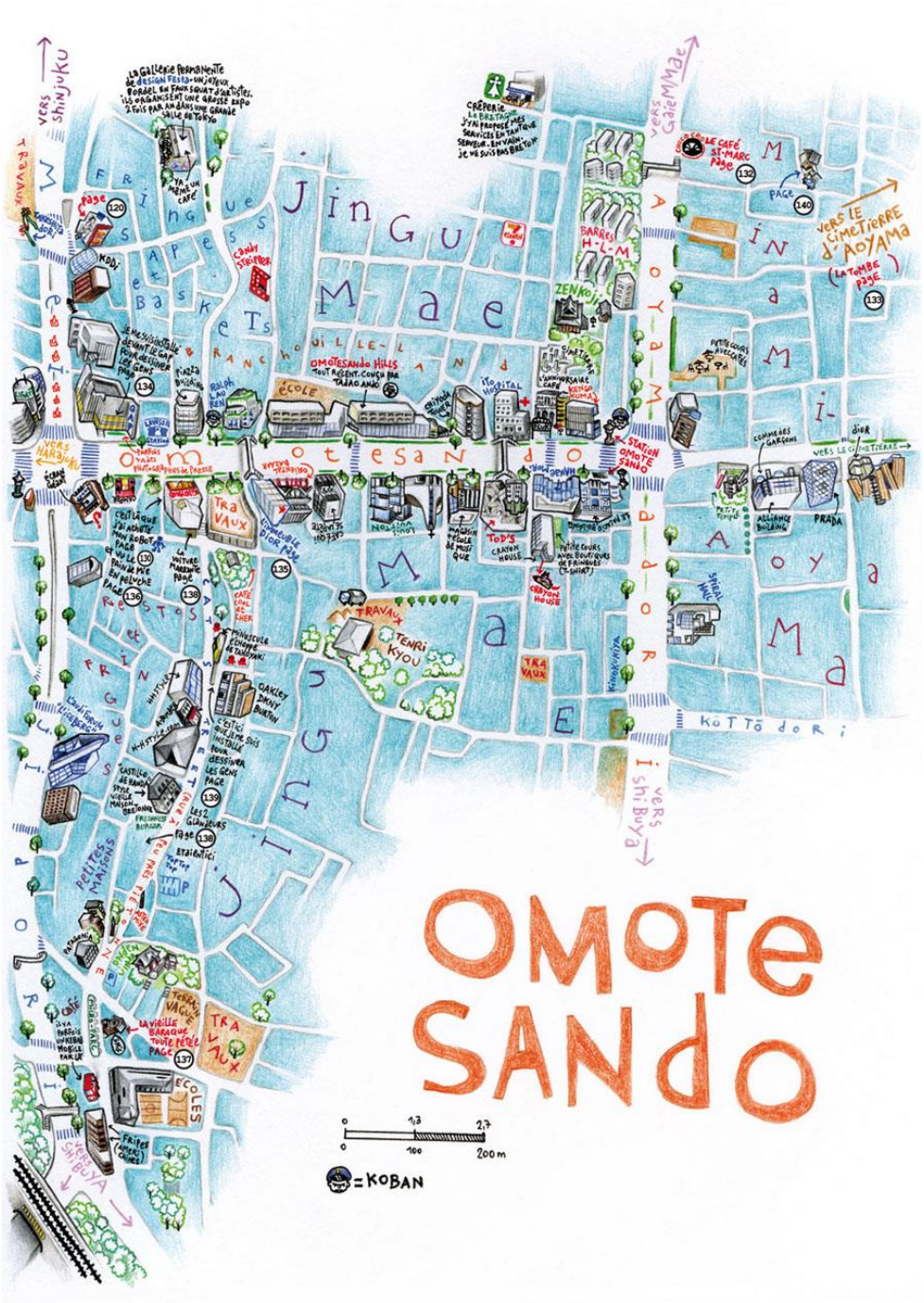
FIGURE 116 LE QUARTIER DU VIEUX COLOMBIER À RENNES, EXTRAIT DE LA CARTE TOPOGRAPHIQUE (IGN)



On retrouve certaines de ces caractéristiques dans la carte de Florent Chavouet, publiée la même année (2009). La trame urbaine d'ensemble et le tracé des îlots offrent certes un mode de représentation plus conventionnel, mais on retrouve la figuration par le dessin, qui permet de faire surgir certains bâtiments en élévation. S'il n'y a pas de légende à part, la

nomenclature très développée peut s'y apparenter, et comme celle de Mathias Poisson rend compte d'une expérience du lieu, leur fonction (par exemple « la *galerie permanente de design festa. Un joyeux bordel e, faux squat d'artistes. Ils organisent une grosse expo deux fois par an dans une grande salle de Tokyo* »), ses habitants (par exemple « *les deux glandeurs page 156 étaient ici* »), des formes urbaines (« *barres HLM* »), des dynamiques urbaines (la mention de « t*ravaux* » apparait cinq fois sur cette planche).

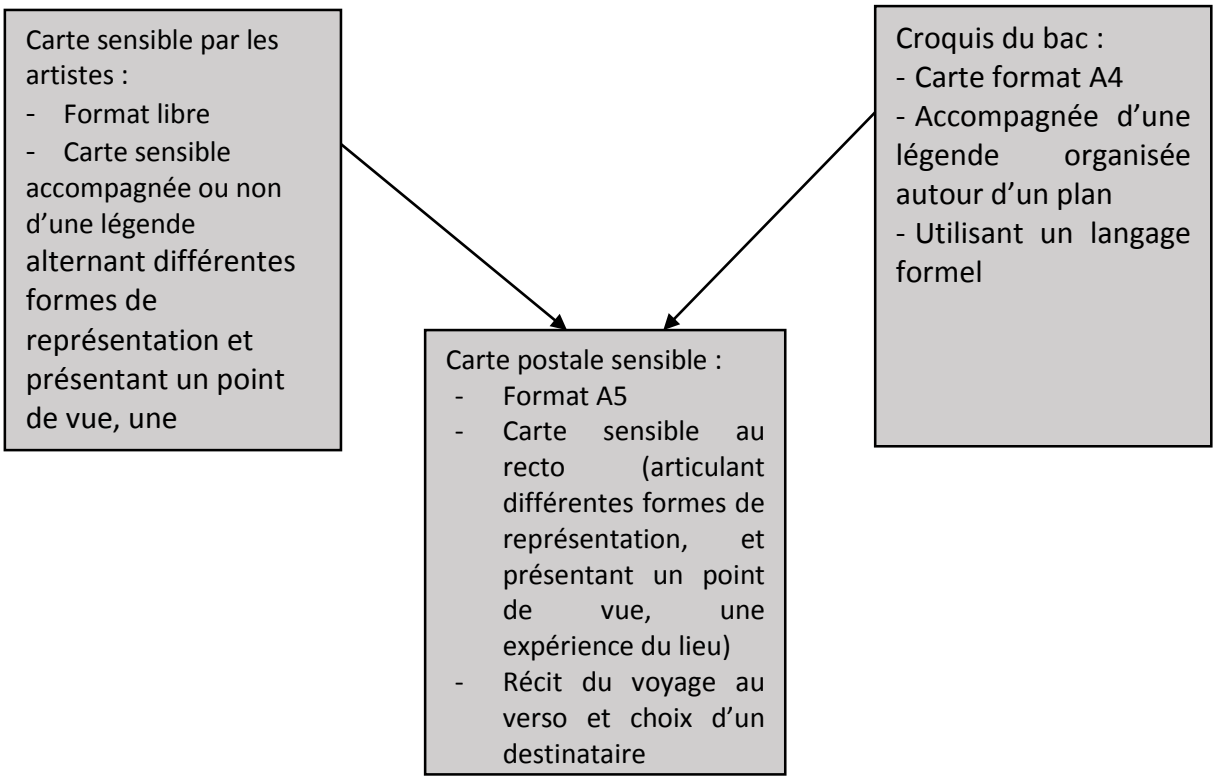
FIGURE 117 *OMOTE SANDO*, IN *TOKYO SANPO*, FLORENT CHAVOUET, 2009, P.148-149, © FLORENT CHAVOUET.



Quant à la consigne que j'ai donnée aux élèves, c'était la suivante : « *Votre voyage en Guadeloupe est sur le point de s'achever. Envoyez une carte postale à la personne de votre choix, pour lui faire part de votre expérience des lieux. Au recto, faites une carte sensible à l'échelle de votre choix (un quartier, toute l'île). Au verso, racontez votre voyage. Vous disposez d'1h30. N'oubliez pas le timbre et le destinataire !* ».

La carte sensible était ainsi devenue une carte *postale* sensible, au format A5, un objet recto-verso, articulant texte et dessin, pour présenter l'organisation spatiale d'un lieu, à travers un récit de voyage. L'exercice se situait ainsi à mi-chemin entre deux formes : la carte sensible des artistes et le croquis tel qu'il est proposé au bac.

FIGURE 118 LA CARTE POSTALE SENSIBLE À MI-CHEMIN ENTRE UNE PRATIQUE ARTISTIQUE ET UN EXERCICE SCOLAIRE



II. Les résultats

J'ai proposé l'exercice de carte postale sensible pendant deux années consécutives, en 2013 et 2014, selon des modalités similaires, à ceci près que les premières ont été réalisées lors d'un devoir sur table, alors que les deuxièmes ont été réalisées par les élèves à leur domicile[299]. Cela m'a permis de constituer un corpus d'une soixantaine de cartes environ (annexes IV2 et IV3), dont je propose ici de faire l'analyse.

A. LA METHODE D'ANALYSE

L'hypothèse sur laquelle repose l'exercice de carte postale sensible était qu'il pouvait permettre aux élèves de formaliser les connaissances apprises au cours du voyage virtuel, en articulant leur géographie spontanée avec la géographie raisonnée. Pour la valider, il fallait donc vérifier si cet exercice permettait aux élèves, via une pratique artistique, comprise comme un moyen et non comme un but, de faire émerger un savoir, au même titre qu'une évaluation classique, de développer une pensée complexe et pour cela de dégager des critères, une grille d'analyse.

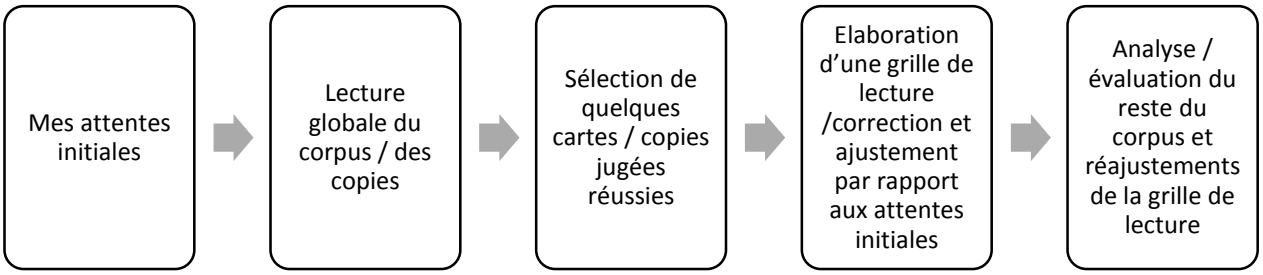
Pour cela j'ai procédé, une fois de plus, à tâtons, par un va-et-vient entre le particulier et le général, de manière symétrique au procédé que j'utilise dans le champ de la pratique pour corriger une évaluation : j'ai pris connaissance de l'ensemble du corpus, j'ai sélectionné quelques cartes postales qui me semblaient particulièrement réussies, et j'ai dressé la liste des arguments qu'elles proposaient, et en creux, des arguments manquants et que j'aurais attendu de trouver. Cela m'a permis de constituer une grille d'analyse / évaluation[300] que j'ai ensuite appliquée à l'ensemble du corpus.

[299] Pour distinguer ces deux séries, je préciserai entre parenthèses leur date (2013) ou (2014).

[300] Analyse pour la recherche, évaluation pour la pratique, ici confondues par ma posture de praticienne-chercheure, qui m'a conduite à d'abord corriger ces copies, avant d'en faire l'analyse depuis le champ de la recherche.

Ma grille d'analyse s'est donc constituée sous l'effet d'une co-construction, entre mes attentes initiales et les réponses des élèves, qui me conduisaient à la fois à réajuster mes attentes et à les reformuler[301].

FIGURE 119 L'ÉLABORATION DE LA GRILLE DE LECTURE, PAR RÉAJUSTEMENTS SUCCESSIFS.



B. L'ELABORATION DE LA GRILLE DE LECTURE

Je présenterai ici chaque étape du processus décris ci-dessus.

Tout d'abord **mes attentes initiales**. J'ai précisé plus haut ce qu'on peut attendre en général d'une évaluation : à la fois une nouvelle occasion pour l'élève de s'approprier les connaissances du cours, et une photographie, à un instant t, du point auquel est parvenu l'élève dans ce processus d'apprentissage, dans des conditions d'évaluation données. C'est ce deuxième point que je souhaitais évaluer : au terme du chapitre sur les territoires ultramarins, et d'un voyage virtuel en Guadeloupe, quel savoir l'élève était-il parvenu à assimiler ? Trois points me semblaient importants :

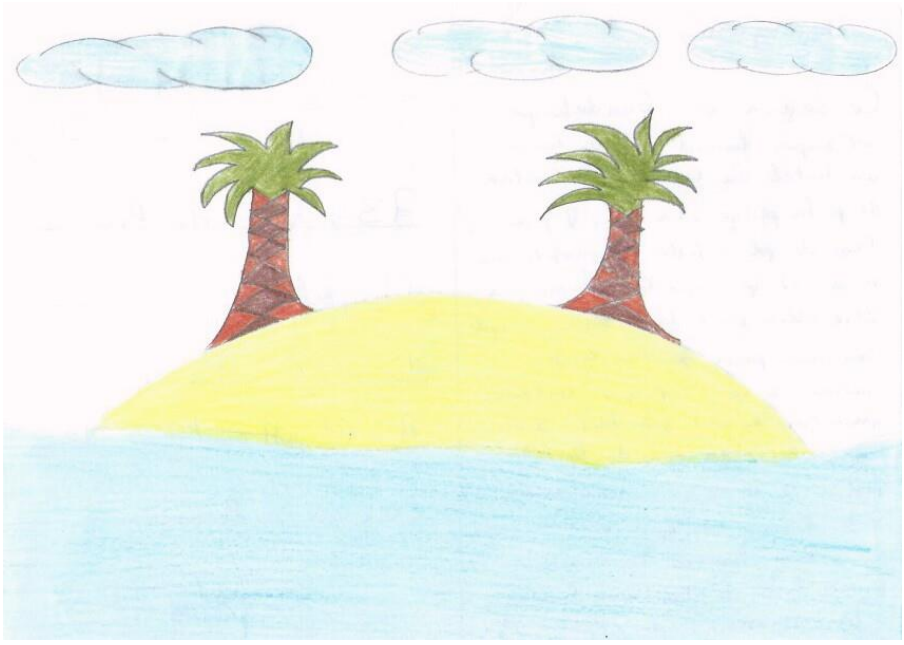
1. La structuration interne de l'île, caractérisée par une forte dissymétrie entre l'intérieur et le littoral (qui concentre les activités, le peuplement et les axes de transport), ainsi que par le déséquilibre du réseau urbain, marqué par la domination de Pointe-à-Pitre, et du réseau de transport, unimodal et annulaire.
2. A plus petite échelle, l'intégration de cette île perçue comme lointaine à la métropole française et à l'Union Européenne, et son paradoxal isolement de la région caribéenne.

[301] C'est particulièrement vrai pour cet exercice, que j'inaugurais, et dont je ne savais pas comment les élèves s'en emparerait. Mais je procède de même pour chaque évaluation, même pour un format plus classique. Je n'ai cependant pas trouvé d'ouvrage de didactique d'ouvrage qui décrive ce type de processus.

3. A une échelle plus fine encore, les différents paysages qu'on trouve en Guadeloupe, qu'il s'agisse des plages, aménagées pour les touristes dans quelques endroits restreints de l'île (Le Gosier notamment), des paysages agricoles (la bananeraie), du volcan de la Soufrière, du parc naturel national de Guadeloupe … autant de paysages associés à l'insularité et à la tropicalité, facteurs d'aménités et de contraintes, des espaces fragiles à ménager. Mais aussi différents paysages urbains qui s'apparentent à ceux qu'on trouve en métropole, et qui connaissent des inégalités socio-spatiales analogues.

Ensuite **une première lecture, globale, du corpus**. Cette première lecture m'a permis de sélectionner quelques cartes / copies me semblant répondre particulièrement à ces critères, et qui ont servi d'étalon pour analyser les autres cartes / copies. Cela m'a permis également de découvrir quelques cartes / copies (20%) du corpus qui n'avaient pas respecté la consigne, comme celle-ci-dessous de Massinissa (2013) qui propose au recto non pas la carte sensible demandée mais un simple dessin.

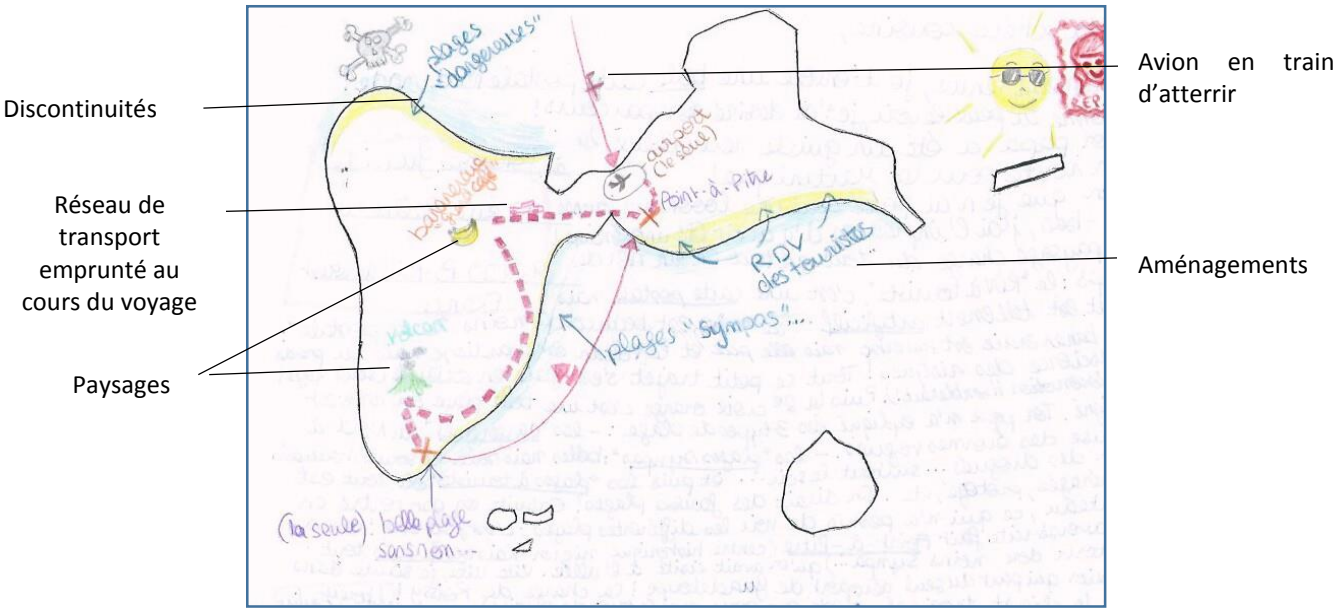
FIGURE 120 UNE CONSIGNE MAL COMPRISE : UN DESSIN PLUTÔT QU'UNE CARTE, MASSINISSA (2013)



C'est ainsi que j'ai sélectionné la carte d'Emeline (2013), sur laquelle j'ai noté au recto différents éléments qui correspondaient à mes attentes. On y voit ainsi un avion en train d'atterrir, qui évoque le lien qu'entretient l'île avec le reste du monde et plus précisément

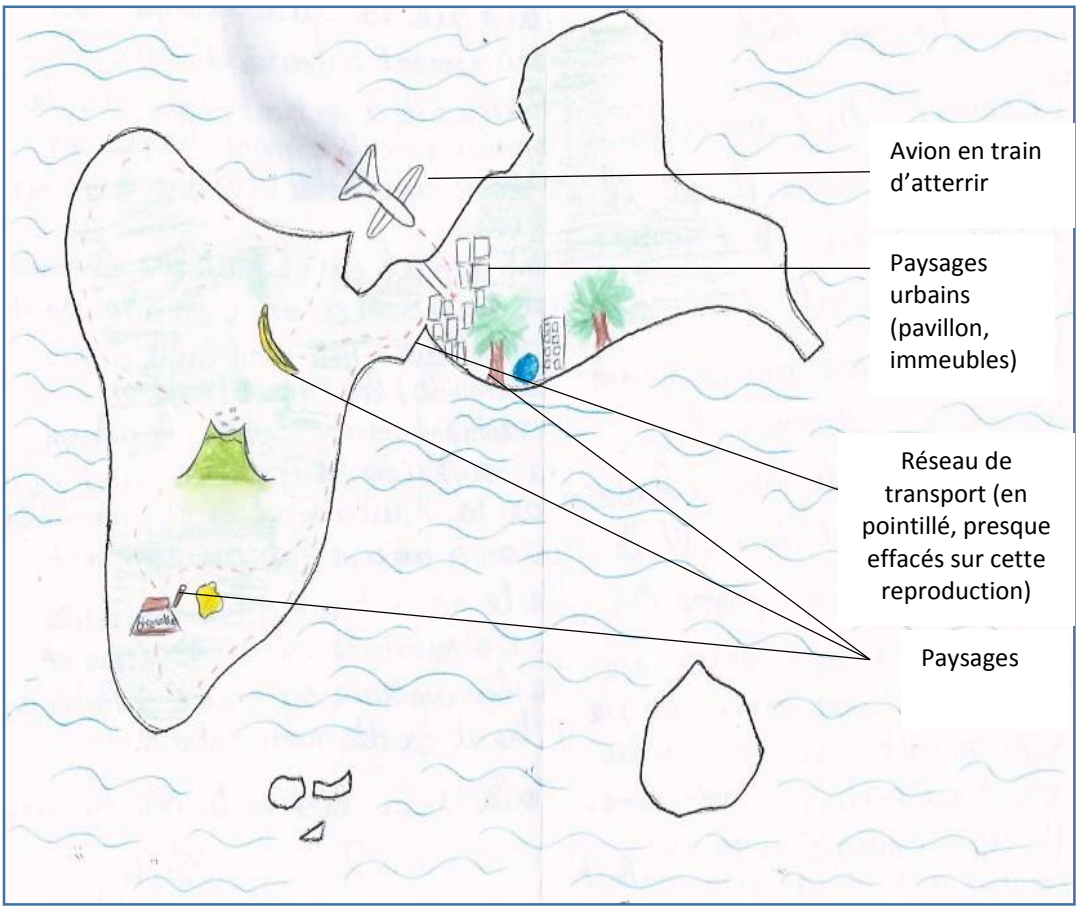
avec la lointaine métropole, ainsi que l'aéroport, dont la nomenclature précise : « *airport : le seul* ». Le réseau de transports est également représenté, sous la forme de pointillés qui rendent compte uniquement du trajet réalisé par les élèves, et sur lesquels la présence d'une voiture précise le mode de transports, routier, précisant ainsi l'absence d'alternative, comme des voies ferrées. Les différents paysages visités sont également représentés : la bananeraie, le volcan de la Soufrière, les plages, et la capitale de l'Ile, Pointe à Pitre. Elle propose enfin une typologie des différentes plages de la Guadeloupe, qui met en évidence les aménagements réalisés sur l'île pour accueillir les touristes (le « RV des touristes » au Gosier, les plages sympas) mais aussi les discontinuités avec la mention d'une « plage dangereuse » accompagnée d'une tête de mort.

FIGURE 121 LA CARTE D'EMELINE, RECTO (2013)



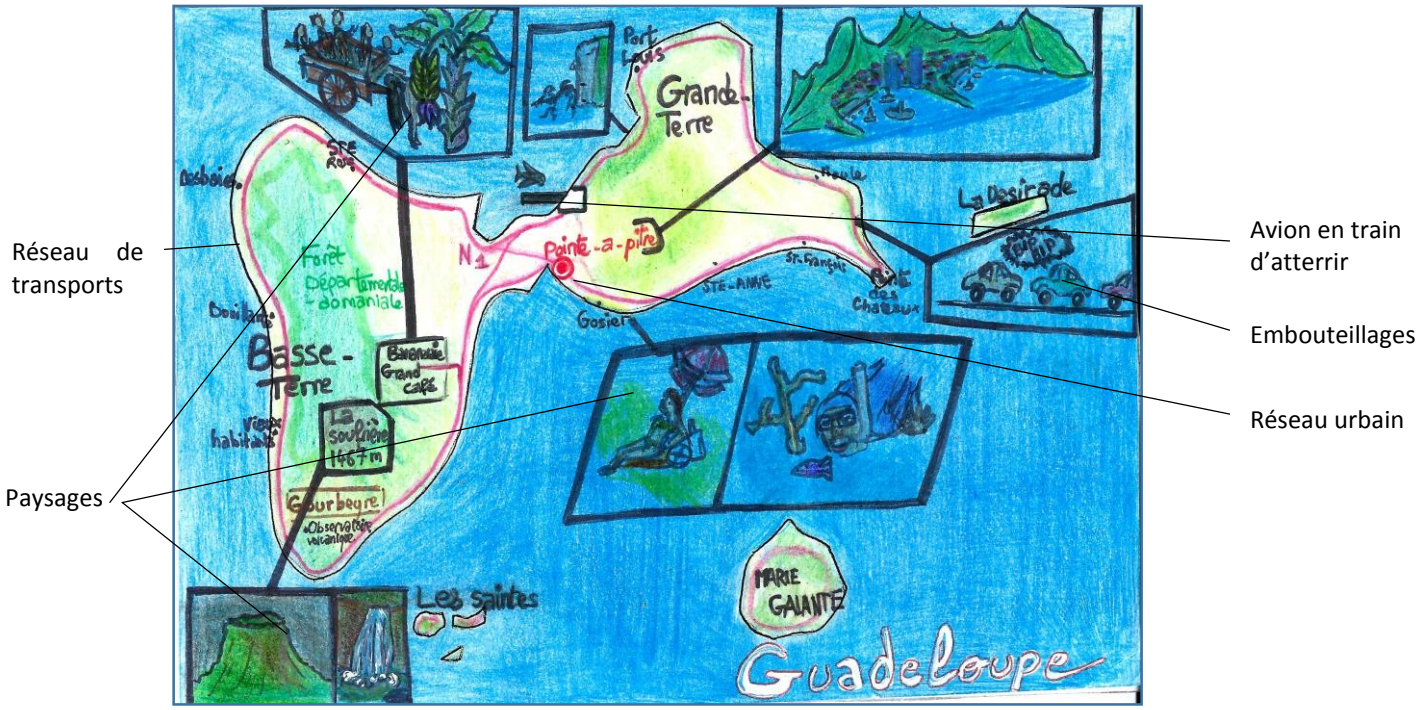
J'ai ensuite cherché d'autres cartes s'apparentant à celle d'Emeline. Ci-dessous, celle de Valentine (2013) reprend les mêmes types de figuré, mais propose une nomenclature moins riche.

FIGURE 122 LA CARTE DE VALENTINE, RECTO (2013)



La carte de Sabrina, réalisée en 2014 (à la maison), présente elle aussi le même type de figurés : avions en train d'atterrir, variété des paysages, réseau de transport. L'approche est cependant plus systématique, le réseau de transport est nommé (N1) et sa saturation apparait avec la mention d'embouteillages sur Grande Terre. Le réseau urbain, s'il fait apparaître la macrocéphalie de Pointe à Pitre, apparaît cependant plus dense que sur les autres cartes, avec la mention d'autres villes. De même, on voit apparaître une nette dissymétrie entre l'intérieur des terres (matérialisée par la forêt domaniale) et le littoral.

FIGURE 123 RECTO DE LA CARTE POSTALE DE SABRINA



A partir de ces quelques cartes postales, j'ai ainsi pu dresser une liste des figurés souhaitables en regard des attentes que j'avais préalablement formulées. Ils sont synthétisés dans le tableau 45.

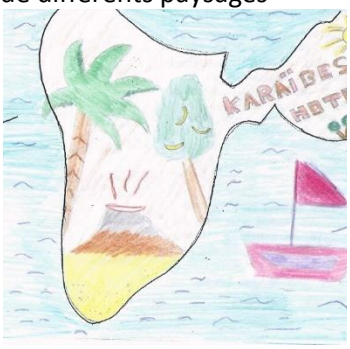
TABLEAU 45 LES FIGURÉS IMAGINÉS PAR LES ÉLÈVES POUR TRADUIRE LES NOTIONS DU COURS

Mes attentes	Exemple de figurés possibles
1. La structuration interne de l'île	
Dissymétrie intérieur/littoral	Délimitation du parc national, avec au centre le volcan.
Macrocéphalie de Pointe-à-Pitre	Ville de Pointe à Pitre, figurée par un point rouge, soit unique, soit d'un diamètre plus important
Le réseau de transport annulaire	Trait rouge représentant soit l'itinéraire réalisé par la classe, soit le réseau dans son ensemble.
Saturation du réseau	Représentation d'embouteillages
2. **Les différents paysages** : bananeraie, volcan de la Soufrière, plages du Gosier associés à la tropicalité, et paysages urbains confrontés à des problématiques analogues à celles de la métropole.	Figurations de : - bananes - volcan fumant - transat et parasol - immeubles et pavillons
… des milieux aménagés	« Rendez vous des touristes »
… Facteurs d'aménités et de contraintes	« Plages dangereuses »
… des paysages fragiles à ménager	« Parc naturel »
3. Les liens qu'entretient l'île avec la métropole	Avion en train d'atterrir

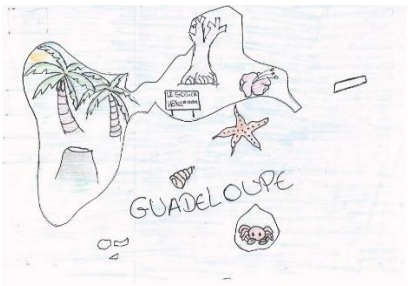
J'ai ensuite appliqué cette grille de lecture à l'ensemble du corpus. J'ai ainsi pu observer que tous les élèves[302] ont représenté différents paysages. La plupart d'entre eux (plus des 2/3) y associent un ou plusieurs des critères attendus (voir tableau ci-dessous). 25% (dont Emeline, Sabrina et Valentine) parviennent à une représentation complexe, associant ces différents éléments.

FIGURE 124 EXTRAITS DU CORPUS DE CARTES POSTALES SENSIBLES 2013

Céline : la représentation de différents paysages



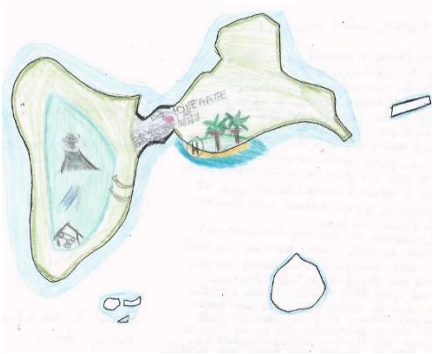
Noëlle : la repréentation de différents paysages



Akim : « zoom » sur un paysage et ses aménagements

Julia : différents paysages et lien avec la métropole

Maud : différents paysages, le lien avec la métropole, les embouteillages, la domination de Pointe à Pitre



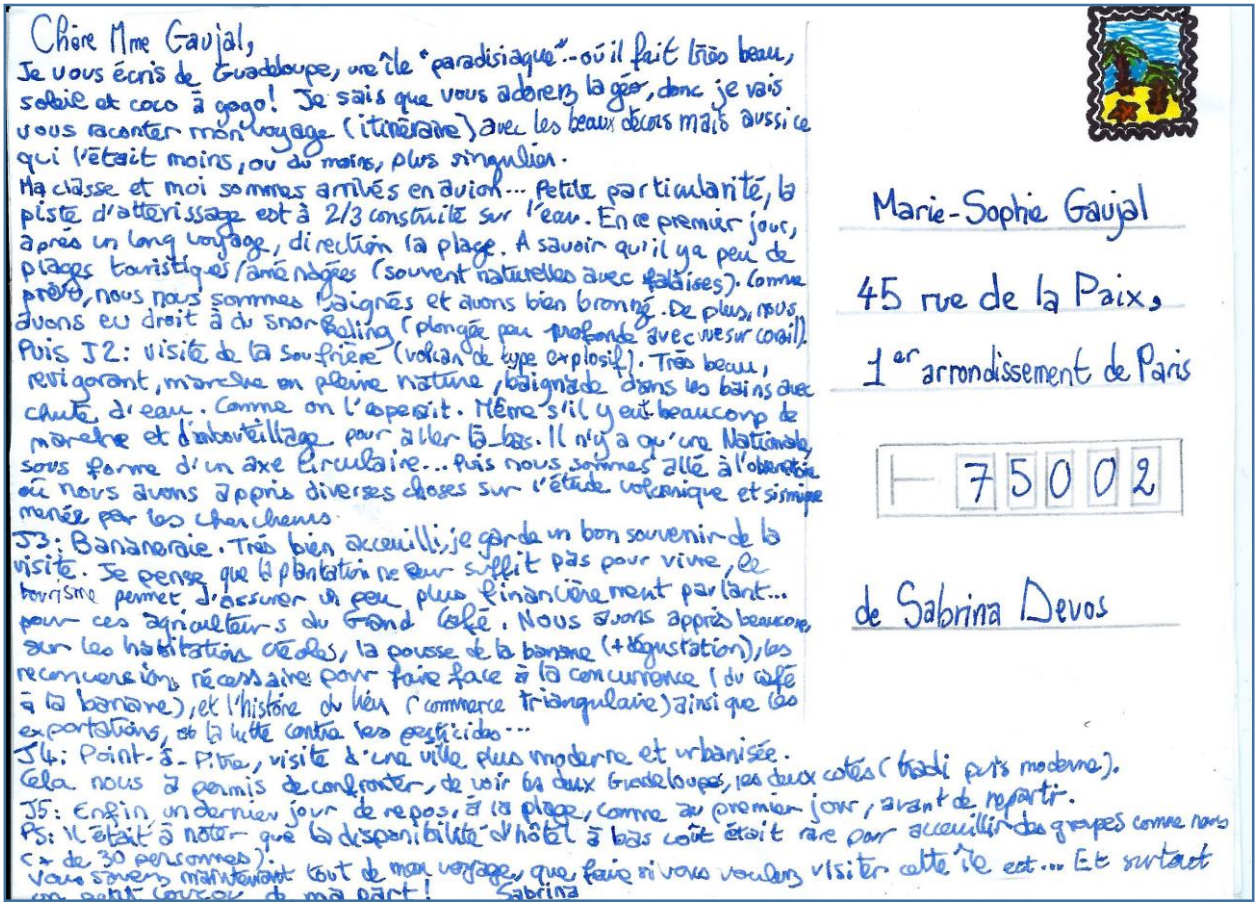
Kevin : la domination de la métropole, Pointe à Pitre

Les textes viennent en appui de la carte postale, avec plus ou moins de légèreté, selon que l'élève y utilise un style concis, qui est celui qu'on attendrait d'une carte postale, ou y

[302] Hormis les 20% qui avaient fait un dessin et non une carte

propose un long développement, plus proche d'un devoir scolaire, comme la carte de Sabrina (2014).

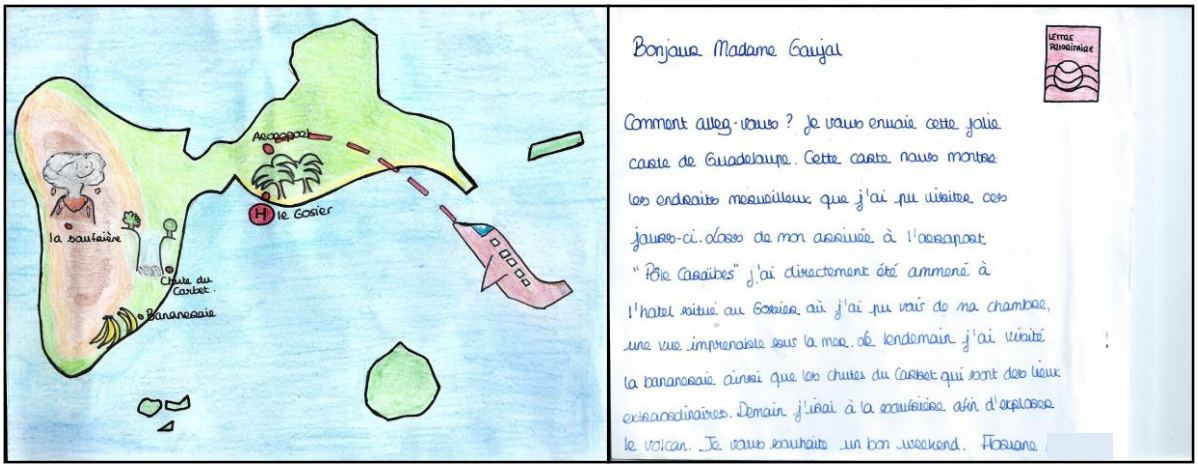
FIGURE 125 CARTE POSTALE SENSIBLE DE SABRINA (2014), RECTO



Ils varient également en fonction de la nature des informations qu'ils apportent. Certains sont très descriptifs. Par exemple, après avoir réalisé au recto une carte de la Guadeloupe représentant les différents paysages et le lien avec la métropole, Floriane (2014) propose au recto un texte très descriptif[303], énumérant les différents paysages qu'elle a pu observer au cours de son voyage.

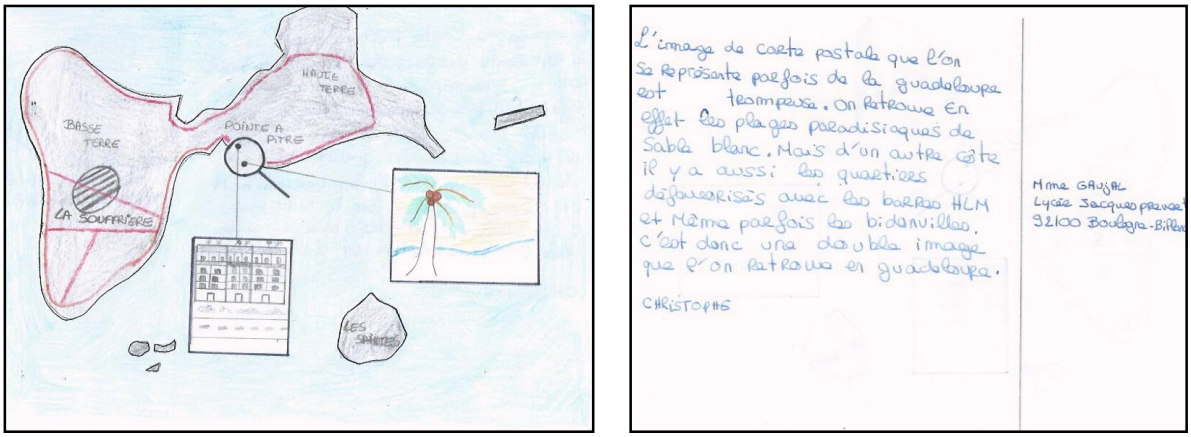
[303] « *Bonjour Madame Gaujal, comment allez-vous ? Je vous envoie cette jolie carte postale de Guadeloupe. Cette carte nous montre les endroits merveilleux que j'ai pu visiter ces jours-ci. Lors de mon arrivée à l'aéroport « Pôles Caraïbes », j'ai directement été amenée à l'hôtel situé au Gosier où j'ai pu voir de ma chambre une vue imprenable sur la mer. Le lendemain, j'ai visité la bananeraie ainsi que les chutes du Carbet qui sont des lieux extraordinaires ; Demain j'irai à la Soufrière afin d'explorer le volcan. Je vous souhaite un bon week-end.* »

FIGURE 126 LA CARTE POSTALE DE FLORIANE , RECTO / VERSO (2014)



D'autres sélectionnent seulement certains éléments saillants, utiles à leur démonstration. Si le contenu s'appauvrit en termes de quantité d'informations, il gagne en qualité et en efficacité. Il ne s'agit plus alors de présenter un inventaire du monde, mais d'en faire une analyse. Ainsi, Christophe (2013) représente au recto une carte sur laquelle figurent le réseau de transport, le volcan de la Soufrière, la ville de Pointe-à-Pitre. Sur cette dernière, il a dessiné une loupe, qui lui permet de faire un zoom sur un quartier défavorisé d'une part, la plage du Gosier de l'autre (l'un et l'autre sont dessinés). Au recto, un texte, très court, oppose les plages paradisiaques de sable blanc aux quartiers défavorisés[304].

FIGURE 127 LA CARTE POSTALE SENSIBLE DE CHRISTOPHE, RECTO / VERSO (2014)



[304] « L'image de carte postale que l'on se représente parfois de la Guadeloupe est trompeuse. On retrouve en effet des plages paradisiaques de sable banc. Mais d'un autre côté, il y a aussi les quartiers défavorisés avec les barres HLM et même parfois des bidonvilles. C'est donc une double image que l'on retrouve en Guadeloupe. Christophe. »

D'autres enfin sont mixtes, alternant des informations factuelles, apportant des éléments de repère sur la Guadeloupe, et décrivant la diversité des paysages observés, avec des éléments d'analyse.

Cette lecture des textes m'a permis d'affiner à nouveau ma grille de lecture, et de prendre en compte de nouveaux critères : le texte est-il long ou court ? Est-il descriptif ou exprime-t-il un point de vue ? Fait-il référence à la carte au verso ou en est-il déconnecté ?

La prise en compte de l'ensemble de ces critères m'a ainsi permis de construire progressivement une typologie, qui est aussi un classement, distinguant trois groupes d'élèves, plus ou moins en réussite face à l'exercice proposé.

C. PROPOSITION DE TYPOLOGIE

L'analyse du corpus m'a permis de remarquer que les élèves ont adopté trois types d'attitude possibles.

L'élève consommateur. Les paysages sont perçus comme un décor contribuant au plaisir du voyageur, le volcan de la Soufrière comme la possibilité de ressentir des sensations fortes. C'est le cas de 20% des élèves (souvent les mêmes que ceux qui avaient fait un dessin) Certains ont des difficultés à prendre leur distance avec leurs représentations initiales (la Guadeloupe comme un paysage de carte postale). La vision idyllique semble alors s'imposer, comme pour Céline qui écrit à ses parents : « *la Guadeloupe est un pays magnifique, presque paradisiaque* ». La carte, ornée de palmiers, d'un bateau, d'un soleil dardant ses rayons sur l'ensemble de l'île, et d'un volcan fumant qui ajoute au pittoresque, accompagne cette vision.

L'élève routard. Le décor de rêve est nuancé, sa dimension aménagée est perçue, des inconvénients sont pointés (embouteillages, moustique, certaines plages inhospitalières …). C'est le cas de 50% des élèves. Après avoir décrit leur voyage, ils ajoutent une précision, une nuance au tableau idyllique qu'ils viennent de décrire, donnant à leur interlocuteur les trucs et astuces pour ne pas rater leur voyage, une sorte de conseil de routard à routard. Ils mettent ainsi en garde contre les moustiques, les embouteillages, les quartiers mal famés, les plages dangereuses.

FIGURE 128 LA REPRÉSENTATION D'UN EMBOUTEILLAGE

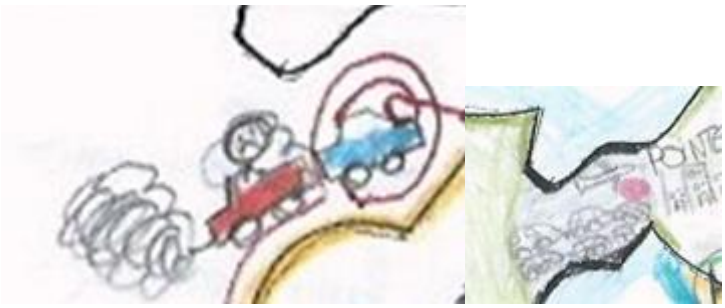


FIGURE 129 REPRÉSENTATIONS D'UN QUARTIER "MAL FAMÉ" / D'UNE PLAGE "DANGEREUSE"

Ils racontent des évènements surprenants comme la présence d'un iguane sur la route. Ils préviennent des risques causés par le volcan de la Soufrière, mais ils se font rassurants : ça ne craint rien, il y a une bonne gestion du risque. Et bien sûr, il y a les quartiers à éviter, mal fréquentés… mais précise une élève "j*e n'y suis pas allée, ça m'aurait donné une mauvaise image de ce pays*". Autant d'éléments qui rendent compte de l'expérience qu'ils ont "vécue" lors de leur voyage virtuel.

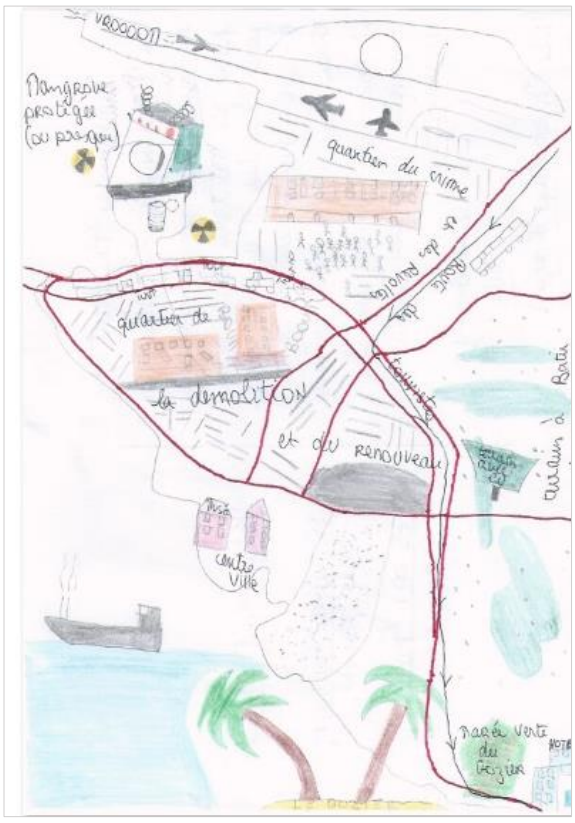
L'élève écotouriste voire citoyen : l'élève part à la rencontre des habitants, tente de découvrir une autre réalité, que le décor de rêve qui lui est spontanément montré. Des discontinuités sont mises en évidence. Le point de vue est distancié. C'est le cas de 30% des élèves qui se montrent soucieux de faire découvrir un autre aspect de la Guadeloupe : "*quelques copains et moi on a lâché le groupe pour aller voir vraiment la ville*" dit Antoine, "*j'ai voulu voir par moi-même*" pour Valentine. Leur discours, tant graphique que textuel, met alors l'accent sur les discontinuités : les nomenclatures se font inquiétantes "*quartier du crime*" ou "*quartier de la démolition*" sur la carte de Jules. L'accent est mis sur un élément qu'on veut mettre en avant, et qui est colorié par exemple d'une couleur plus foncée. La carte ne cherche plus alors à être décorative. Au verso, le texte est court. Les élèves parlent de "*dichotomie*",

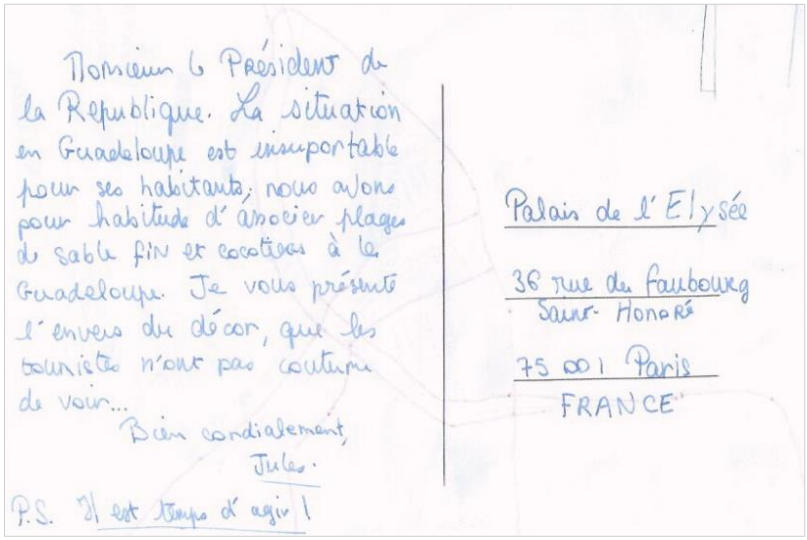
"*d'envers du décor*", de "*contraste*", voire "*d'enfer*". Les élèves prennent leurs distances par rapport à leurs représentations initiales mais aussi par rapport au voyage virtuel qui leur a été proposé. Par exemple, la carte d'Emeline (2013) (présentée ci-dessus) intègre ces représentations (le soleil à gauche représente une des aménités de l'île) et le voyage virtuel (elle choisit de représenter son trajet plutôt que le réseau de transport dans son ensemble). Mais à regarder de plus près, l'approche est plus complexe : ainsi, elle se livre à une véritable typologie des différentes plages de la Guadeloupe : "*plages dangereuses*" avec une tête de mort dessinée à côté, *"belle plage sans rien*" ; "*plages sympas*" et enfin "*rendez-vous des touristes*" qui désigne les plages du Gosier, qu'elle prolonge d'une explication au verso : "*ton papa m'a expliqué les trois types de plage : les dangereuses au Nord à cause des énormes vagues, les plages "sympas", belles mais souvent occupées par des drogués surtout le soir … et puis les plages à touristes, où tout est aménagé, protégé… On dirait de fausses plages !*" A cette première distinction s'ajoute une différenciation entre les différents espaces de la Guadeloupe : le volcan, la bananeraie, la ville de Pointe à Pitre. Enfin, on voit apparaître une dimension réticulaire, avec la représentation des différents moyens de transports, à différentes échelles : bateau, voiture, et avion, avec cette mention : seul aéroport, destiné à marquer le caractère insulaire de l'île, et dont elle note, dans son texte : "*ça change de Roissy !*". La lecture d'Emeline articule ainsi plusieurs niveaux d'échelle, selon une vision de l'espace qui conjugue une approche réticulaire (un réseau de transport multimodal) et une approche topologique (différents espaces et différents usages en Guadeloupe).

Quant à Jules, il choisit d'associer deux modes de représentation graphique, une vue du ciel, qui présente le littoral de la Guadeloupe, de l'aéroport de Pointe-à-Pitre jusqu'à la station balnéaire du Gosier, et une vue de face, dans la partie inférieure de la carte, qui représente une plage tropicale. Ce choix formel apporte une réponse dialectique à la question posée : par la vue de face, illustrée par des palmiers, du sable, la mer, il signifie le point de vue du touriste. Par la vue aérienne, conforme à une projection cartographique, il adopte un point de vue critique, celui du citoyen. Il présente l'envers du décor, une Guadeloupe soumise à des risques et des nuisances multiples : atteinte à l'environnement causée par la pollution sonore de l'aéroport ou par la déchetterie installée dans un milieu fragile et protégé, la mangrove ; insécurité liée à des zones de relégation urbaine, coincées entre les grands axes, l'aéroport, les usines et la déchèterie ; ou encore la progression tentaculaire de la ville, grignotant sans

cesse les terrains agricoles. Des moyens graphiques et la nomenclature mettent ces idées en évidence : « *le quartier du crime* », le « *vrooom* » des avions ou encore le dessin d'une machine à laver et de boîtes de conserve abandonnées au milieu de la mangrove. Des dynamiques et des conflits d'acteurs sont associées : dynamique de protection du littoral contrariée par l'extension urbaine (« *mangrove protégée ou presque* »), dynamique de rénovation urbaine et son lot de démolition (« *quartier de la démolition et du renouveau* »), axes partagés par les riverains qui en subissent les nuisances et les touristes qui en apprécient l'efficacité (la route vers le Gosier est celle « *des touristes et des révoltes*»). Le texte de la carte postale entretient une relation dialogique avec la carte : adressée au président de la République, elle est l'interpellation d'un citoyen à un acteur placé au plus haut sommet de l'Etat, le président de la République, pour lui faire part des paradoxes de ce territoire ultramarin et le sommer d'agir.

FIGURE 130 LA CARTE POSTALE DE JULES (2013), RECTO / VERSO




Monsieur le Président de la République. La situation en Guadeloupe est insupportable pour ses habitants, nous avons pour habitude d'associer plages de sable fin et cocotiers à la Guadeloupe. Je vous présente l'envers du décor, que les touristes n'ont pas coutume de voir...

Bien cordialement,
Jules.

P.S. Il est temps d'agir !

Palais de l'Elysée
36 rue du Faubourg Saint-Honoré
75 001 Paris
FRANCE

Au fil de l'analyse, par le multiple va-et-vient entre les propositions singulières de chaque élève rapportées à l'ensemble du corpus et mises en relation avec mes attentes, se dégage progressivement du sens. L'analyse devient ainsi plus fluide, et permet de distinguer trois types de carte postale, facilement identifiables.

TABLEAU 46 LES TROIS TYPES DE CARTES POSTALES SENSIBLES.

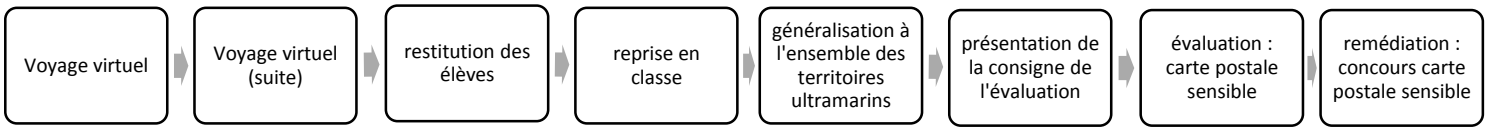
Le discours	**Les choix cartographiques**
Touristes consommateurs	Le dessin d'une plage de rêve / une carte très décorative faisant apparaître une variété de paysages, ainsi que quelques repères élémentaires. Le texte est descriptif, souvent court, adressé à un membre de la famille, dans le but de raconter le voyage.
Les routards	Le même type de carte que précédemment, avec en plus représentation d'embouteillages, mise en garde contre les quartiers dangereux ou mal famés. Le texte reste descriptif, généralement long. Il est adressé à l'enseignant (moi) ou à une personne extérieure à la famille.
Les éco-touristes	L'accent est mis sur la discontinuité et le contraste, entre différents quartiers ou différents espaces de l'île, en jouant sur les couleurs par exemples. Le texte est généralement court, et présente un point de vue. Il est adressé indifféremment à un membre de la famille ou à quelqu'un d'extérieur, dans le but d'alerter, de prévenir.

Quant à la hiérarchie que sous-tend cette typologie, elle peut gêner. Elle est sans doute liée à ma double posture de professeur qui corrige des copies et cherche à établir un barème, et de chercheur qui analyse un corpus, et cherche à définir des stratégies adoptées par les élèves, des manières de faire l'exercice. Surtout, elle ne présume pas de la suite : elle ne fait que formaliser un résultat temporaire, obtenu à un moment donné, avec une classe d'élèves. Pour l'enseignant, les réponses apportées par les élèves « en réussite » deviennent des points d'appui pour la correction[305] de l'exercice en classe. C'est ainsi qu'en 2013 et en 2014, j'ai proposé aux élèves, pour cet exercice réalisé en toute fin d'année, de se constituer en jury et de définir pour chaque carte postale un critère de réussite : si certaines l'ont emporté sur des critères esthétiques (la plus jolie carte postale, le plus joli palmier) d'autres ont convaincu par leur pertinence géographique, comme celle de Jules, élue meilleure carte postale. Ce faisant, l'exercice a permis aux élèves, à leur tour et le temps d'une heure de cours, de s'approprier le

[305] On parle aussi de remédiation.

corpus, de mesurer le chemin restant à parcourir, et d'en parcourir une distance supplémentaire. Ce processus peut se schématiser de la manière suivante :

FIGURE 131 DU COURS À LA REMÉDIATION : LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE



III. Un processus spiralaire

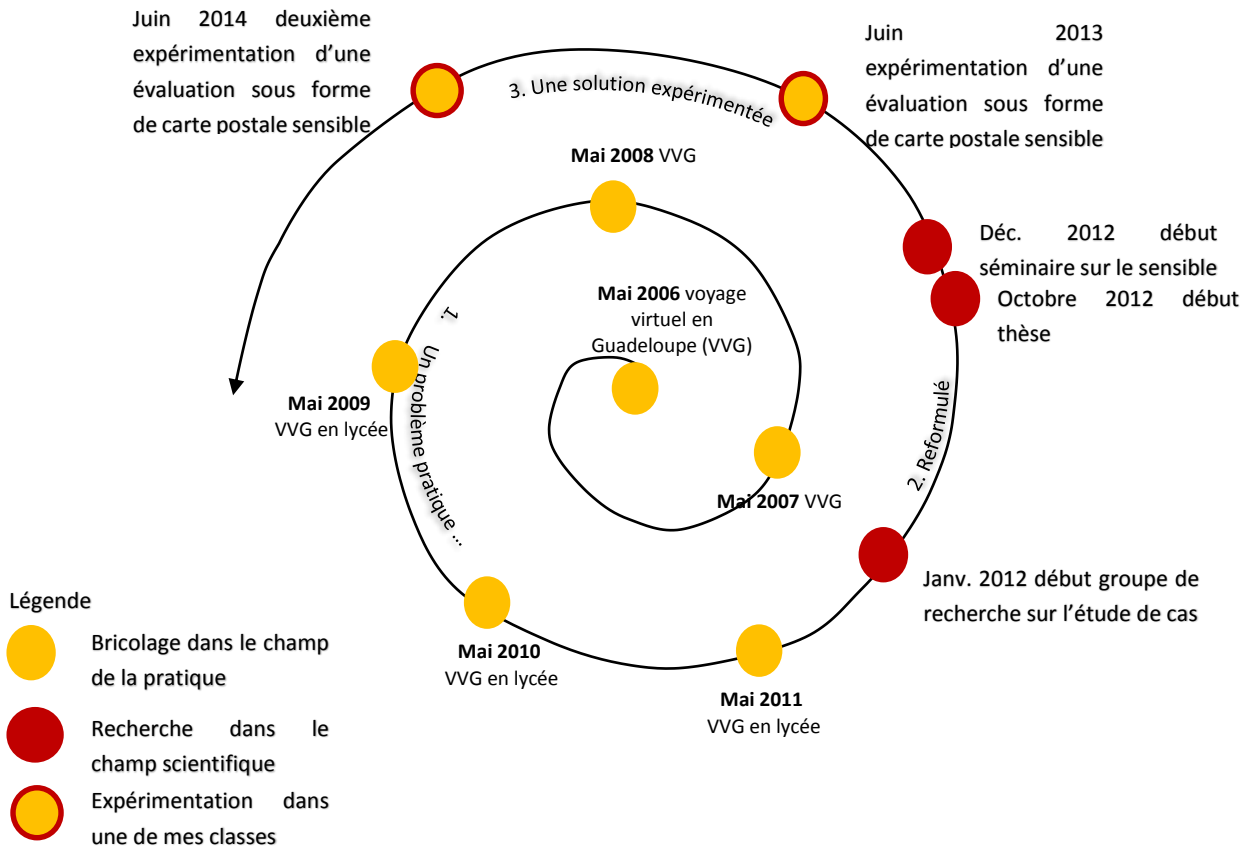
Du voyage virtuel à l'invention de la carte postale sensible à son analyse, le processus que j'ai décrit dans les parties précédentes est complexe. Avant d'aller plus loin et de montrer dans le chapitre suivant de quelle manière j'ai tenté de transférer cet exercice dans les pratiques enseignantes, je propose ici de le modéliser, en comparant ce processus avec celui que j'ai suivi pour le concours-photo. La forme retenue pour cette modélisation est celle d'une spirale, conformément aux conclusions auxquelles j'étais parvenue au terme du chapitre 2, dans lequel j'avais fait apparaître la dimension spiralaire, ou tout au moins itérative de ma recherche, faite d'allers retours constants entre les différents pôles de mon activité : activité d'enseignante, activité de chercheure, engagée dans un groupe de recherche sur l'étude de cas, et dans une recherche doctorale. Ce sont trois spirales successives que je propose ici de construire. Celle qui correspond au mouvement décrit dans ce chapitre, du voyage virtuel à l'invention de l'exercice de carte postale sensible. Celle qui correspond à celui que je présenterai dans le chapitre suivant, et qui a conduit de l'exercice de carte postale sensible au concours de carte postale sensible. Celle enfin qui a conduit du concours-photo au concours de carte postale sensible, dont je comparerai le fonctionnement, avant de montrer comment l'un a pris appui sur l'autre.

A. DU VOYAGE VIRTUEL A L'INVENTION DE L'EXERCICE DE CARTE POSTALE SENSIBLE

La spirale ci-dessous rend compte du processus décrit dans ce chapitre : tout a commencé par un bricolage dans la pratique (2006) (figuré en jaune), et d'un questionnement

pratique (première étape) qui s'est progressivement recomposé sous l'effet des différentes recherches (en rouge) que j'ai entreprises quelques années plus tard, et qui m'ont permis d'envisager une solution à ce problème (deuxième étape), puis de les expérimenter dans mes classes (troisième étape). J'ai figuré cette dernière étape en orange cerclé de rouge pour indiquer que cette expérimentation a été menée depuis ma double posture de praticienne (en orange) et de chercheure (en rouge).

FIGURE 132 DU VOYAGE VIRTUEL BRICOLÉ À L'EXPÉRIMENTATION DE LA CARTE POSTALE SENSIBLE



B. DE L'EXERCICE DE CARTE POSTALE SENSIBLE AU CONCOURS DE CARTE POSTALE SENSIBLE

A cette première étape a succédé une deuxième, que je présenterai dans le prochain chapitre : le transfert dans les pratiques enseignantes. Par rapport au précédent, le processus s'inscrit dans un temps plus court (2013-2015). Au cours de cette période, il s'est agi de passer d'un exercice correspondant à une situation particulière (un voyage virtuel sur les territoires ultramarins avec mes classes de Première) à sa généralisation à d'autres pratiques que la

mienne, dans d'autres niveaux, sur d'autres chapitres, avec d'autres modalités. Je poursuivais donc différents objectifs :

- Définir d'autres situations que l'évaluation pour mettre en œuvre la carte postale sensible
- Trouver d'autres chapitres que les territoires ultramarins
- Tester d'autres manières que le travail individuel pour mettre en œuvre la carte postale sensible
- Tester d'autres formes que le voyage virtuel pour expérimenter les lieux
- Diffuser la pratique de la carte postale sensible dans les pratiques enseignantes.

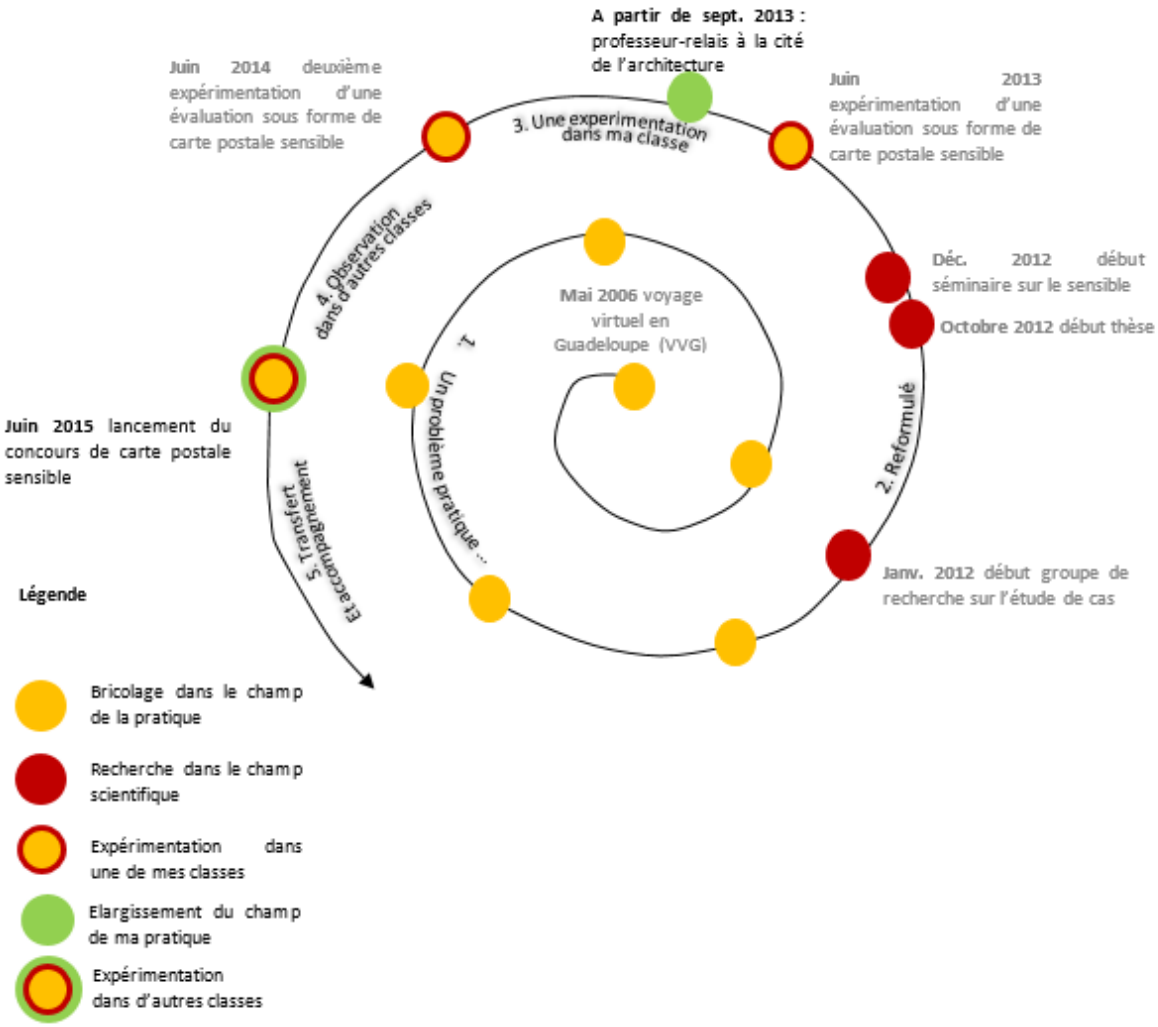
Ce processus s'est déroulé en deux temps : un premier temps au cours duquel j'ai recensé les différentes modalités de mise en œuvre de la carte sensible (et non postale sensible) dans les pratiques enseignantes, dans le cadre d'une observation participante. Cela m'a conduite notamment à observer la pratique de trois de mes collègues[306] dans le lycée dans lequel j'enseigne[307] et qui s'étaient lancés dans la réalisation d'une carte sensible grand format de Boulogne-Billancourt. Un deuxième temps dans lequel j'ai pris appui sur ma posture de professeur relais à la Cité de l'Architecture pour y proposer de mettre en place un concours de carte postale sensible, ce qui correspondait à une demande de médiation auprès des publics scolaires de leur part. L'étude de la ville correspond en effet à un des grands axes de la politique de la *Cité de l'Architecture* défini par son président, Guy Ansellem. Ce concours a pris le nom de *CartoGraphie ton Quartier*. Cette opération de transfert de l'exercice de carte postale sensible a été accompagnée d'un carnet de bord auquel chaque classe était invitée à participer, qui visait autant à « partager les secrets de fabrique »[308] qu'à recueillir un matériau pour l'analyse, dans le cadre de cette recherche.

Le schéma ci-dessous rend compte de ce processus, en reprenant et complétant les principales étapes présentées précédemment (grisées), en y ajoutant un figuré vert, qui matérialise l'élargissement de ma posture (d'enseignante à enseignante et professeur relais) qui a rendu possible la mise en place du concours de carte postale sensible, ainsi qu'un figuré orange cerclé de rouge et de vert, pour indiquer la posture depuis laquelle j'ai mené cette expérimentation : en tant qu'enseignante dans la cadre d'un exercice avec ma classe, mais aussi en tant que chercheure dans le cadre d'une expérimentation, et enfin en tant que

[306] Dont Ariane J.
[307] Lycée J.Prévet de Boulogne Billancourt
[308] C'est ainsi qu'a été formulé l'appel à participation

professeur relais, dans le cadre d'une opération de médiation ayant trait à l'architecture et à l'urbanisme.

FIGURE 133 DU VOYAGE VIRTUEL BRICOLÉ À L'EXPÉRIMENTATION DE LA CARTE POSTALE SENSIBLE



C. DU CONCOURS-PHOTO AU CONCOURS DE CARTE POSTALE SENSIBLE

Si on considère à présent le concours de carte postale sensible à l'échelle de l'ensemble de la recherche menée dans le cadre de cette thèse, et qu'on le rapproche du concours-photo, qui nous avait occupé jusqu'à présent, trois points sont à noter.

- la complémentarité entre le concours de carte postale sensible et le concours-photo. Il a en effet été mis en place en 2015-2016 alors que j'avais déjà organisé cinq sessions du concours-photo[309]. C'est donc l'expérience du concours-photo

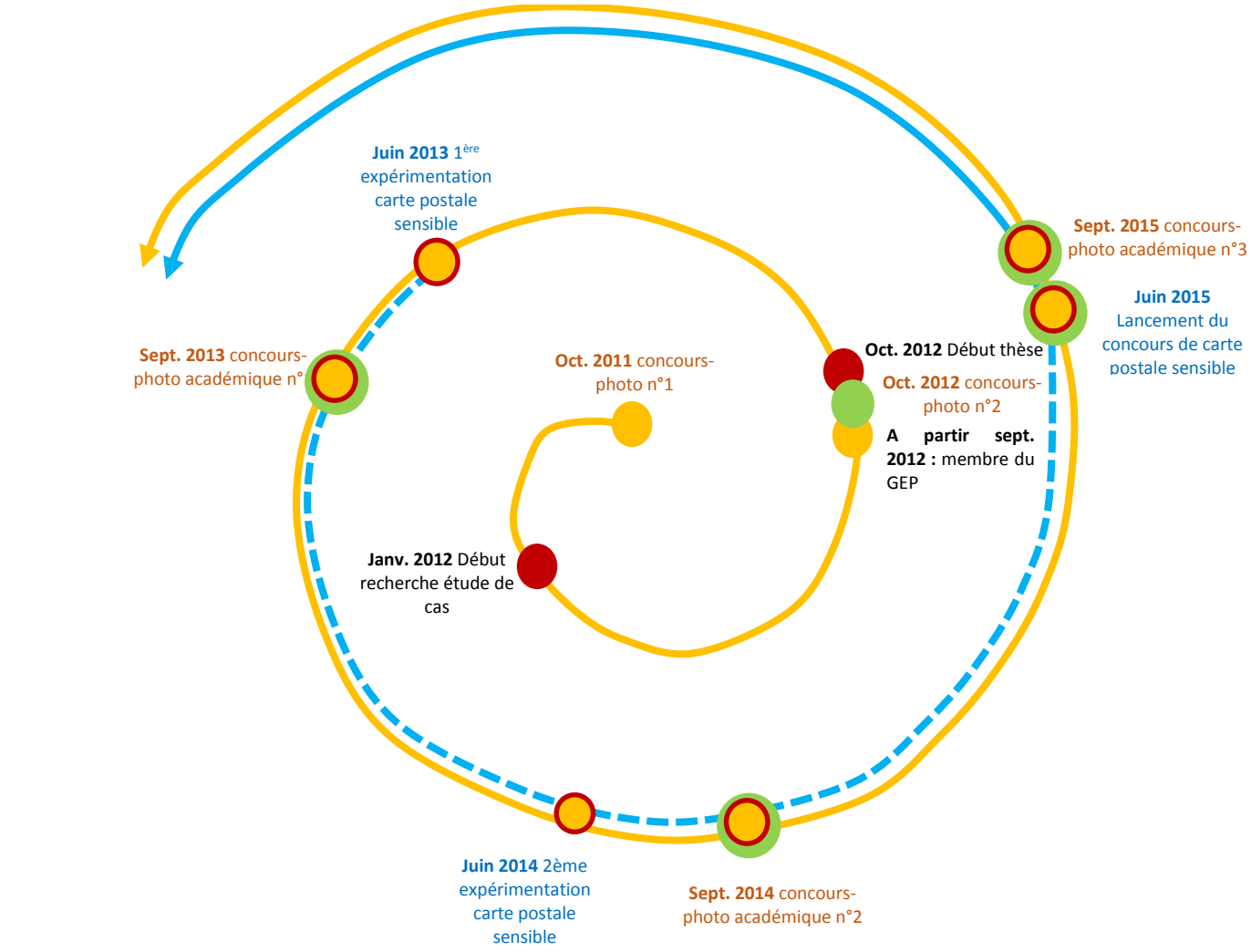
[309] Dont trois à l'échelle académique sous le nom de GéoPhotoGraphes.

qui a rendu possible le concours de carte postale sensible, dont j'étais désormais capable de penser l'ensemble du processus, en tant qu'organisatrice, mais dont je mesurais aussi les potentialités, en tant que chercheur, et au terme de l'analyse que j'ai présentée dans le premier chapitre de cette thèse (première partie).

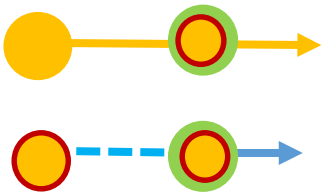
- la différence d'origine entre les deux : alors que l'un a été mis en œuvre dans le cadre d'un bricolage, réponse pratique à un problème surgi dans la pratique, le deuxième a été mis en place dans le cadre d'une recherche, réponse scientifique à un problème surgi dans la pratique et reformulé dans le champ scientifique.
- Leurs trajectoires analogues : bricolé dans la pratique ou expérimenté dans mes classes depuis le champ de la recherche, je n'aurais pas cherché à les diffuser dans les pratiques enseignantes si je n'avais pas mené cette recherche, et si dans le même temps, cette recherche ne m'avait pas permis d'élargir ma posture, de professeur à professeur membre du GEP et professeur-relais à la Cité de l'Architecture.

Ce sont ces trois aspects que le schéma suivant tente de représenter. J'y distingue le concours de carte postale sensible du concours-photo par deux couleurs différentes. On y voit alors autant les chevauchements, que le rôle joué par le concours-photo auprès du concours de carte postale sensible, qu'il initie, tandis que la différence d'origine est visible par les figurés différents avec lesquels sont représentés les points de départ de ces deux objets.

FIGURE 134 D'UN CONCOURS À L'AUTRE



Légende



Le concours-photo issu d'un bricolage dans la pratique et transféré dans les pratiques enseignantes via un élargissement de ma posture d'enseignante

Le concours de carte postale sensible issu d'une expérimentation dans le champ de la recherche et lancé du fait d'un élargissement de ma posture d'enseignante

***

Ce chapitre annonce le suivant : à l'invention de l'exercice de carte postale sensible succède en effet sa tentative de transfert dans les pratiques enseignantes, sous la forme d'un concours de carte postale sensible, intitulé *CartoGraphie ton Quartier*. La mise en œuvre de celui-ci invite à reconsidérer, rétrospectivement, l'exercice proposé aux élèves à propos de la Guadeloupe : il apparait en effet lié à une situation d'apprentissage, l'évaluation, et à un voyage virtuel, dans le cadre d'un chapitre en particulier, les territoires ultramarins, avec un type de classe, une Première Economique et Sociale. Après avoir imaginé cet exercice, j'ai donc été amenée, dans les étapes qui ont suivi, à le déconstruire, le décortiquer, pour en interroger les variants et les invariants. C'est cette opération que je décrirai dans le prochain chapitre

CHAPITRE 3. OBSERVATION D'AUTRES MÉTHODOLOGIES AUTOUR DE LA CARTE SENSIBLE ET TRANSFERTS DE LA CARTE POSTALE SENSIBLE

J'ai présenté, dans le chapitre précédent, la manière dont j'ai transposé une pratique à l'interface entre la géographie et l'art, la carte sensible, dans le cadre de la géographie scolaire, sous la forme d'une carte postale sensible. Mon initiative n'était cependant pas isolée, comme je le montrerai dans une première partie : d'autres enseignants se sont intéressés à la carte sensible, ce qui s'est traduit par d'autres modalités de mise en œuvre : non pas carte postale sensible en format A5 comme je l'avais proposé, mais grand format ; non pas réalisations individuelles mais réalisations collectives ; non pas territoire lointain de la Guadeloupe mais espace proche. L'observation de ces pratiques en 2015-2016 pour en dégager les variants et les invariants m'a conduite ensuite à expérimenter une nouvelle modalité, hybridant les précédentes, la mienne et celle de mes collègues, et à tenter son transfert dans les pratiques enseignantes. L'hypothèse sur laquelle reposait cette expérimentation était, à nouveau, qu'un tel exercice pouvait favoriser en classe de géographie l'articulation de la géographie spontanée et de la géographie raisonnée. J'ai ainsi conçu un concours de carte postale sensible, intitulé *CartoGraphie ton Quartier*, que j'ai lancé depuis la *Cité de l'Architecture* en 2015-2016 et auquel j'ai fait participer une de mes classes, afin d'en tester la faisabilité, et d'en rendre compte via un carnet de bord publié sur le blog *GéoPhotoGraphes*[310]. Je présenterai les résultats de ces expérimentations dans une deuxième et troisième partie, analysant la fabrique de ces cartes postales sensibles, dans ma classe puis dans celles des autres enseignants, et les différents registres de savoir que cela a permis d'introduire.

[310] Pour l'occasion rebaptisé « *GéoPhotoGraphes&Carto* »

I. L'observation d'autres modalités de la carte sensible à l'école, 2014-2015

Tel que je l'avais imaginé, l'exercice de carte sensible décrit dans le cha^pitre précédent était singulier, et lié au contexte dans lequel il était apparu : sous la forme d'une carte postale, sur un format A5, portant sur un territoire lointain à l'issue d'un voyage virtuel, au cours d'une évaluation. D'autres modalités étaient possibles, comme j'ai pu m'en rendre compte lors des observations que j'ai menées auprès d'autres enseignants d'histoire-géographie au cours de l'année 2014-2015. Ce sont ces modalités que je présenterai : celle proposée par trois de mes collègues du lycée dans lequel j'enseigne, à Boulogne-Billancourt, Elisa C., Ariane J., Emmanuel L. ; celle proposée par une enseignante en collège à Champtoceaux (Maine et Loire), Marie M.. J'en dégagerai ensuite, dans un troisième temps, les principales caractéristiques, en comparant leurs modalités avec la mienne.

A. Une cartographie sensible de Boulogne-Billancourt par des eleves de Seconde

En septembre 2014, l'équipe des professeurs d'histoire géographie du lycée Jacques Prévert à Boulogne-Billancourt reçoit une « commande » : présenter des productions d'élèves à l'occasion d'un colloque sur la Seine qui devait se dérouler à Boulogne Billancourt en mars 2015[311]. C'est le troisième volet de cette exposition[312] que je présenterai ici, et qui a consisté en la réalisation d'une carte sensible de Boulogne-Billancourt sous la direction de mes collègues d'histoire-géographie Ariane J., Elisa C. et Emmanuel L. avec leurs classes de Seconde.

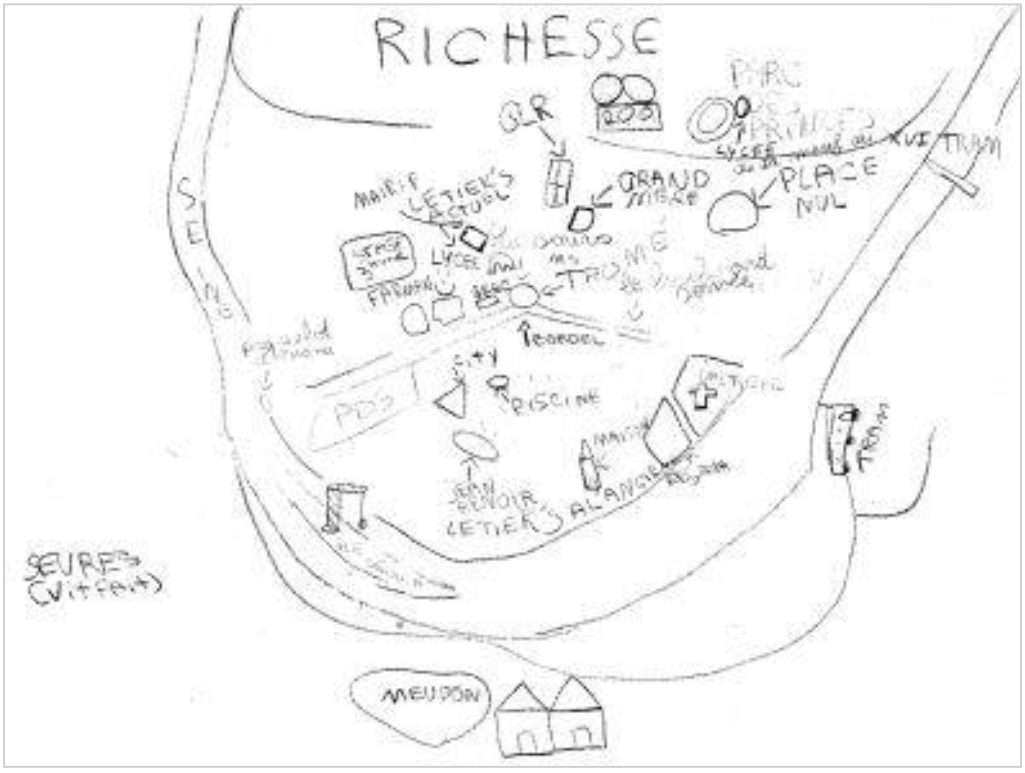
[311] Intitulé « *mise en Seine des changements climatiques* » et organisé par l'IDFE (Ile de France Environnement), il s'est déroulé le 30 mars 2015 à l'espace Landowski à Boulogne Billancourt.

[312] L'exposition a été composée de trois volets : le premier présentant des photographies prises par les élèves en réponse à un défi que nous leur avions lancé avec Ariane J. : « *toucher la Seine* » ; le deuxième intitulé « *Qui a corrigé mes croquis de géographie ?* » mettant en scène des copies d'élèves sur la Seine. (Exposé sur le blog *GéoPhotoGraphes&Carto*, rubrique explorer http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/20/05/2015/Qui-a-corrig%C3%A9-mes-croquis-de-g%C3%A9ographie-sur-la-Seine)

Le projet s'est déroulé de novembre à mars, et a mobilisé trois classes de seconde, en demi-groupe, sur le temps de l'Accompagnement Personnalisé[313]. Il s'est déroulé en plusieurs étapes.

La première étape a consisté à demander à chaque élève de présenter sa vision du territoire. A partir de calques superposés sur des extraits de cartes IGN, ils ont ainsi réalisé des croquis, sur lesquels ils ont dessiné, placé des annotations rendant compte de leur usage des lieux, comme par exemple sur le croquis ci-dessous l'emplacement de la piscine, le lycée, le « *tromé* » ou la maison de leur grand-mère, mais aussi leur ressenti des lieux : « *place NUL* », « *bordel* » (pour désigner l'important trafic de voitures), voire leur inexpérience des lieux : « *Sèvres, vit fait* ». Des sous-ensembles se dessinent également, comme l'opposition Boulogne Nord (« *richesse* ») et Boulogne Sud[314].

FIGURE 135 CROQUIS PRÉPARATOIRE RÉALISÉ PAR UN ÉLÈVE DE SECONDE.*



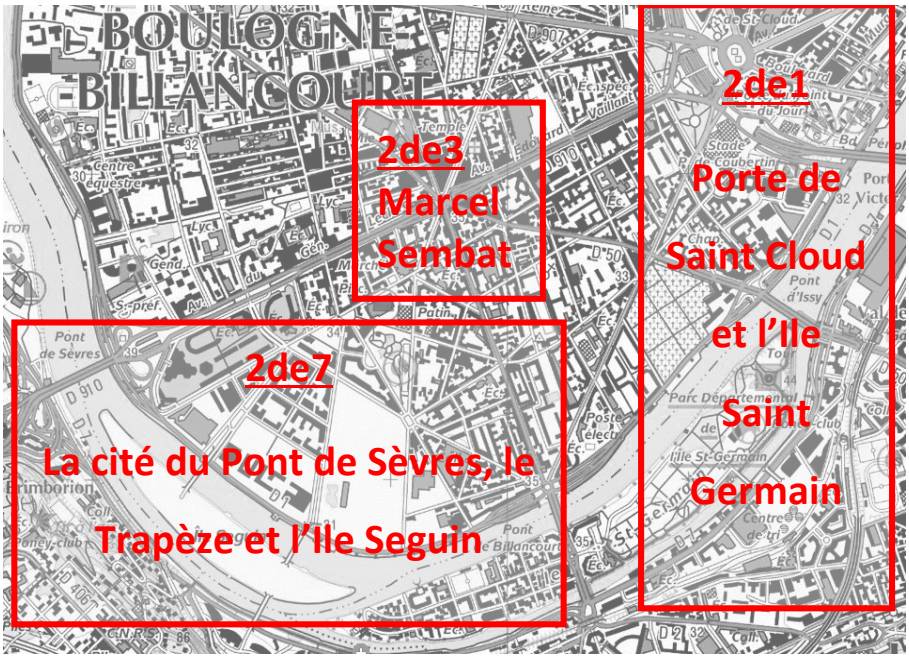
*Certaines illustrations présentées dans ce chapitre sont de qualité médiocre. Elles sont en effet issues de travaux d'élèves, parfois réalisés au crayon. Elles sont accessibles dans une meilleure résolution en annexe IV5.

[313] J'ai présenté cet enseignement dans la première partie, et l'ai caractérisé comme un enseignement à sigle. Décidé au moment de la réforme des lycées, en 2010, il est mis en place en 2011, et une de ses finalités est l'approfondissement des contenus disciplinaires. Il rend envisageable une pédagogie du projet. Il peut se dérouler selon le projet de l'enseignant en petits groupes, demi-groupes ou classe entière.

[314] Reflet de l'histoire de la ville, séparée jusqu'en 1926 en deux villes, l'une bourgeoise (Boulogne), l'autre ouvrière (Billancourt).

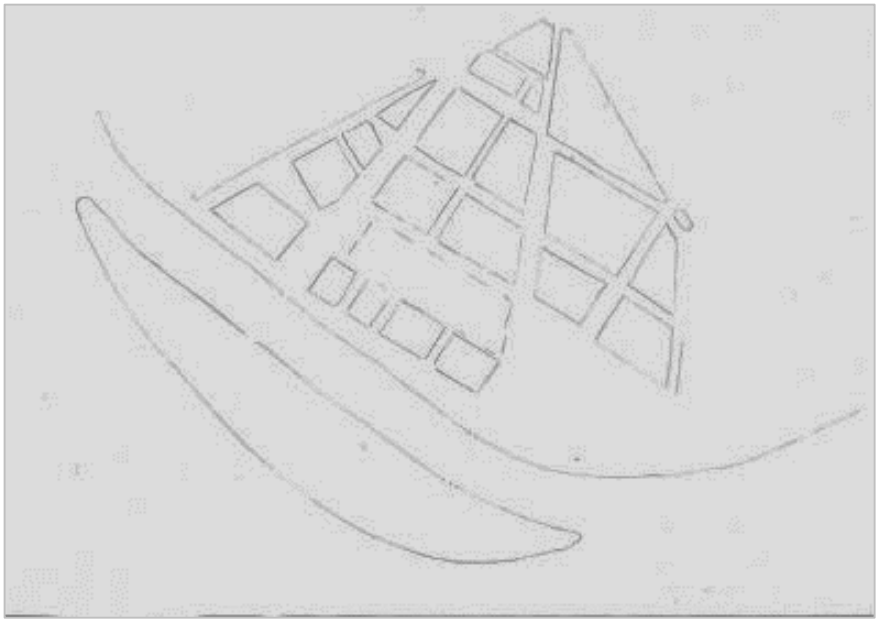
La deuxième étape a consisté à partir de ces représentations à élaborer un croquis collectif. Chaque classe a été chargée de s'occuper d'un quartier de la ville : Marcel Sembat pour l'une, le Trapèze, le Pont de Sèvres et l'île Seguin pour l'autre, la Porte de Saint Cloud et l'île Saint Germain pour la dernière.

FIGURE 136 LA RÉPARTITION DU TERRITOIRE ENTRE LES CLASSES



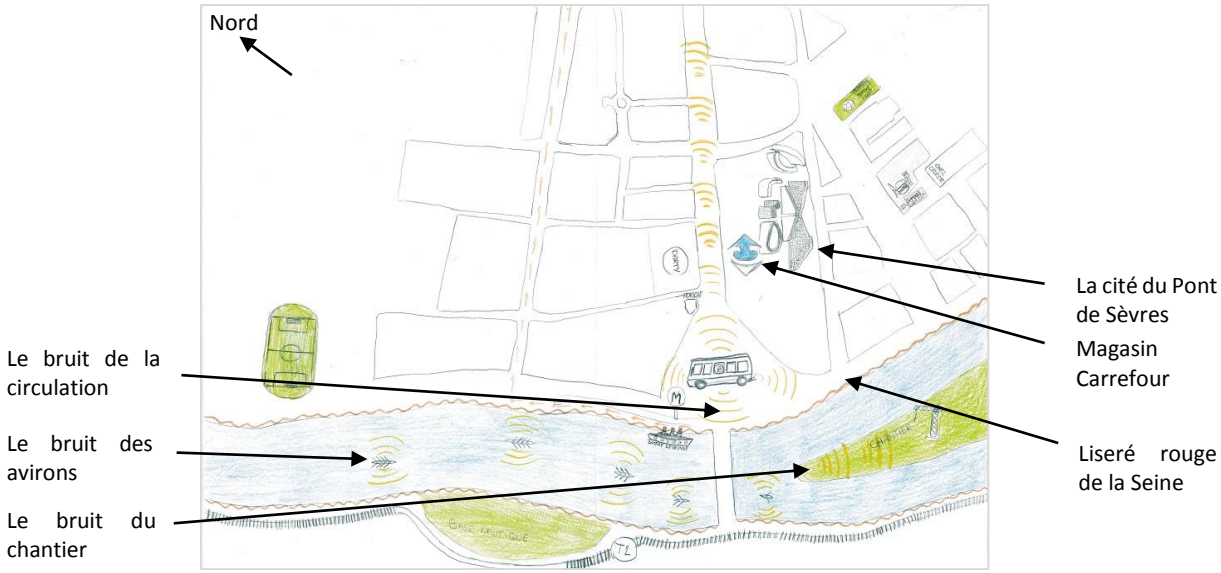
Chaque classe a ensuite travaillé sur son propre fond de carte, réalisé à la même échelle que les autres par les enseignants, à partir du tracé des îlots principaux.

FIGURE 137 LE FOND DE CARTE DU TRAPÈZE



Les croquis préparatoires réalisés par les élèves ont alors servi de base à la réalisation de différentes cartes, chaque carte s'enrichissant progressivement des trouvailles de chacun. Ainsi, sur la figure ci-dessous est figurée la cité du Pont de Sèvres, dans une vue en élévation, juxtaposée au symbole *Carrefour*, pour figurer la présence d'une grande surface commerciale, sans que le rapport d'échelle entre cet ensemble de bâtiments et le magasin, situé en sous-sol, ait été respecté. Un bus schématise la gare routière située à la sortie du Pont de Sèvres. La dimension sonore est également matérialisée, bruit de la circulation mais aussi bruit des avirons sur la Seine, bruit des travaux sur l'île Seguin. Elle est le résultat d'un travail mené par la classe en enseignement d'exploration[315] « arts du son » avec leur professeur, Sébastien B.[316], et qui a consisté en une sortie dans le quartier, jusqu'à l'Ile Monsieur sur l'autre rive, à l'écoute des bruits de la ville. La Seine est bordée d'un liseré rouge, pour indiquer son inaccessibilité.

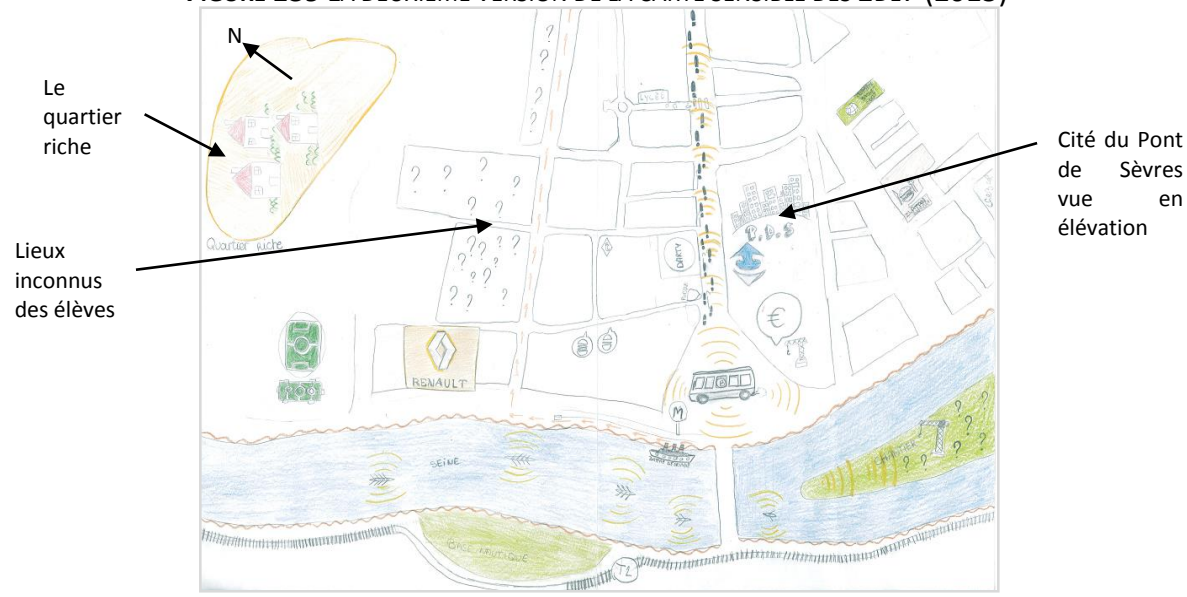
FIGURE 138 LA PREMIÈRE VERSION DE LA CARTE SENSIBLE DE LA CLASSE DE 2DE 7 (2015)



Sur la version suivante, d'autres éléments ont été ajoutés : comme le quartier riche et ses pavillons qu'on avait déjà vu apparaître sur le croquis préparatoire. Différents lieux inconnus des élèves ont également été placés sous la forme de points d'interrogation. La cité du Pont de Sèvres a été redessinée, troquant la vue en trois dimensions en simple vue en élévation.

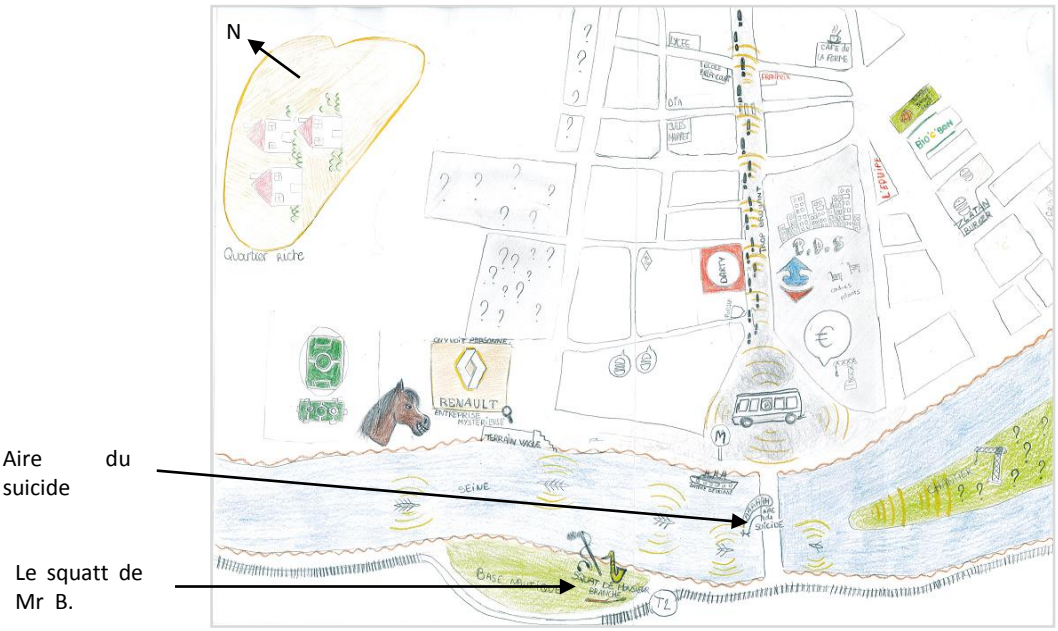
[315] Un autre enseignement à sigle évoqué dans la première partie
[316] Dont j'ai évoqué le travail dans le chapitre 1 de cette deuxième partie ;

FIGURE 139 LA DEUXIÈME VERSION DE LA CARTE SENSIBLE DES 2DE7 (2015)



La dernière version voit apparaître d'autres éléments encore : « *le squatt de Mr B.* » matérialisé par un saxophone, un micro et une branche, et qui rappelle la sortie des élèves sur l'*Ile Monsieur*, mais aussi un homme qui se jette à l'eau, sur le Pont de Sèvres rebaptisé « aire des suicides ». D'autres commerces (*Darty*, *Zlatan Burger*) et lieux connus des élèves (le lycée) sont également représentés.

FIGURE 140 LA TROISIÈME VERSION DE LA CARTE SENSIBLE DES 2DE7 (2015)



Trois croquis ont ainsi été élaborés, chacun sur une feuille A3.

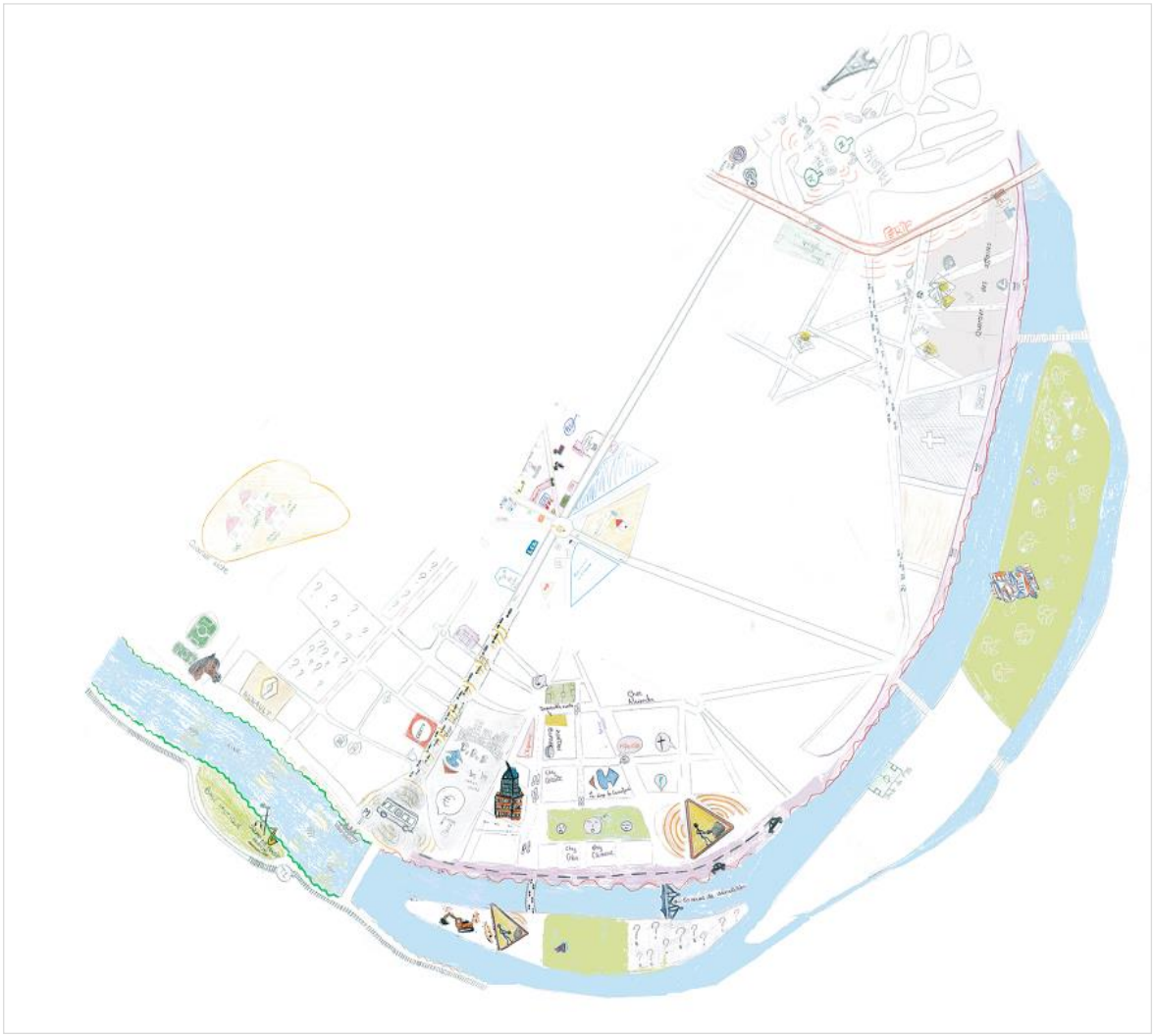
FIGURE 141 LES CROQUIS ÉLABORÉS PAR LES TROIS CLASSES

Enfin une des enseignantes, Elisa C., s'est chargée de l'assemblage final des trois croquis, ajoutant quelques retouches à l'aide du logiciel *Gimp*.

FIGURE 142 AVANT / APRÈS LA RETOUCHE.

Cela aboutit à une carte finale, de 1 m x 1 m.

FIGURE 143 LA CARTE SENSIBLE DE BOULOGNE BILLANCOURT (2015)



Dernière étape, la légende. Là encore chaque élève, dans chaque classe, a proposé des éléments de légende, qui ont ensuite été mis en commun pour aboutir à une légende collective, organisée en quatre axes, « les espaces likés », « I hate », « les espaces de tous les jours », « là où on passe ».

FIGURE 144 LES LÉGENDES PROPOSÉES PAR CHAQUE ÉLÈVE

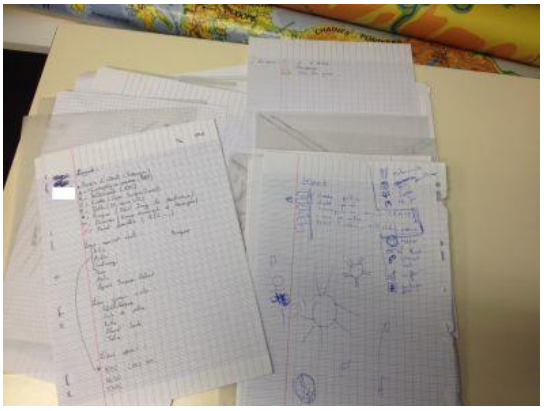
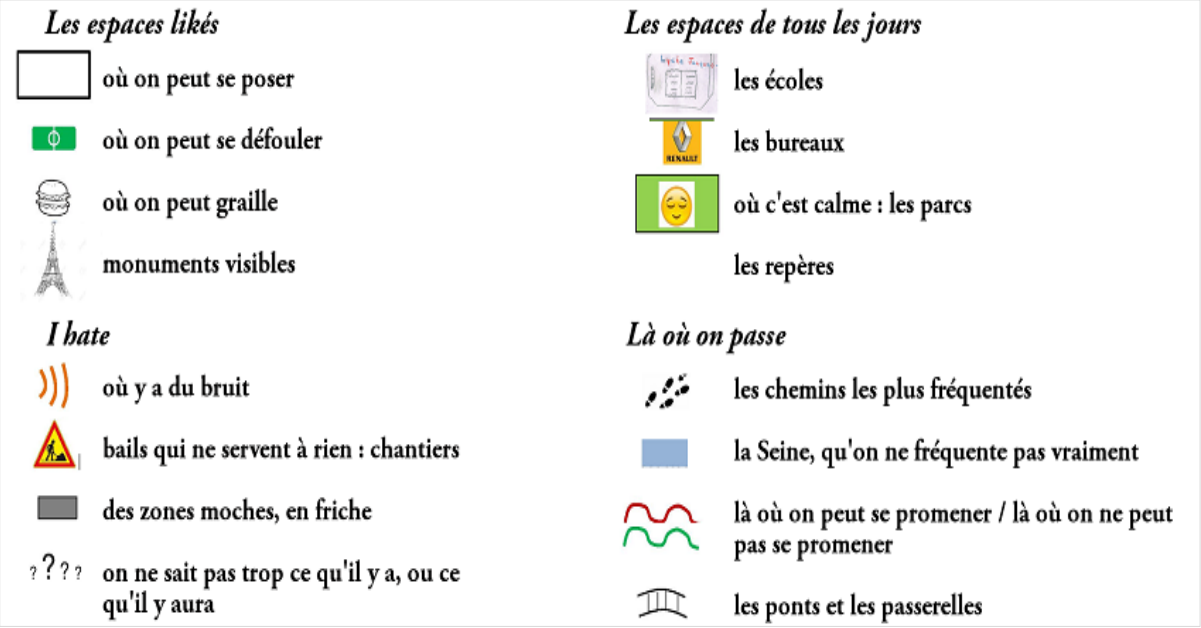


FIGURE 145 LA LÉGENDE DE LA CARTE SENSIBLE



La carte est ensuite exposée, fin mars, à l'espace Landowski de Boulogne Billancourt, avant de faire l'objet d'une exposition virtuelle, réalisée par mes soins, en mai 2015, et visualisable sur le blog *GéoPhotoGraphes&Carto*[317].

Avant de dégager les principales caractéristiques de ce travail, et de les rapprocher d'une part de la modalité que j'avais pour ma part proposée à mes élèves et que j'ai présentée dans le chapitre précédent et d'autre part du travail de cartographie des artistes contemporains, je propose d'examiner une autre modalité de mise en œuvre de la carte sensible, par Marie M., à Champtoceaux, près de Nantes.

B. UNE CARTOGRAPHIE SENSIBLE DU COLLEGE GEORGES POMPIDOU A CHAMPTOCEAUX PAR UNE CLASSE DE SIXIEME.

La carte sensible du collège Georges Pompidou de Champtoceaux trouve la même origine que celle de Boulogne Billancourt : c'est en effet la découverte d'une carte subjective de Nantes exposée dans la rue en 2013[318] et réalisée par Catherine Jourdan qui inspire à Marie M., professeur d'histoire géographie[319] l'idée d'en faire réaliser une par ses élèves. C'était le

[317] Rubrique « explorer » (http://blog.crdp-versailles.fr/geophotographie/index.php/category/Explorer/Entrez-dans-la-carte-sensible-de-Boulogne-Billancourt)
[318] Carte qualifiée par Catherine Jourdan de « subjective » plutôt que de « sensible ».
[319] Et férue de cartographie, puisqu'elle est à l'origine, avec Olivier Godard, du concours cartographier au collège, dont la première session a eu lieu en 2010. http://concourscarto.blogspot.fr/

cas également d'Ariane J., après avoir découvert le travail de Catherine Jourdan dans les rues de Valenciennes.

FIGURE 146 CARTE SUBJECTIVE DE NANTES RÉALISÉE PAR CATHERINE JOURDAN ET EXPOSÉE DANS LA RUE ©CATHERINE JOURDAN.

Avant de mettre cette réalisation en perspective de celle de Boulogne Billancourt, et de la mienne, voici un descriptif, proposé par Marie M., de la manière dont s'est déroulée la mise en œuvre de la carte sensible du collège Georges Pompidou de Champtoceaux.

1ère séance[320] : étude du plan du collège : distribution du plan vierge. Apprendre à s'orienter, reconnaitre les salles, manipuler le plan. Tracer un plan du collège en fonction des salles où l'on va le plus, les lieux qu'on aime le plus.

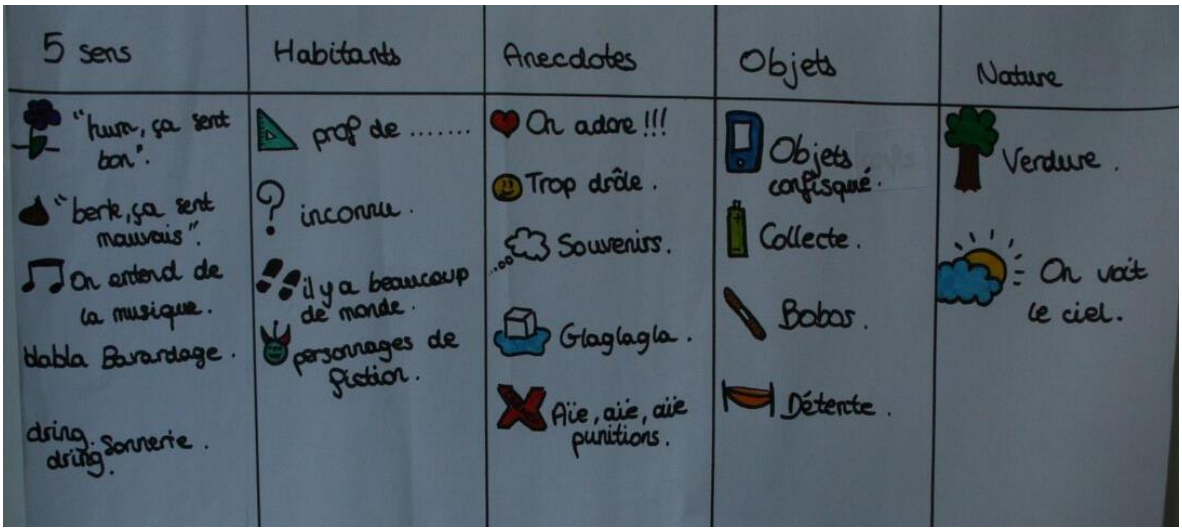
2ème séance : en petit groupe, les élèves se déplacent accompagnés d'un adulte dans les différents lieux du collège avec des fiches (Doc 1). Ils doivent pour chaque lieu travailler sur des anecdotes (raconter) et les sensations (vocabulaire des 5 sens). Mise en commun.

3ème et 4ème séance Travail en atelier avec un professeur référent (professeur d'histoire-géographie, de français ou de mathématiques) sur :

- Les échelles : établir une relation entre la taille des lieux et les sensations.
- La légende : lecture des fiches (2ème séance) / tri des informations / choix des figurés / organisation de la légende
- Les anecdotes : raconter des anecdotes avec un vocabulaire clair et adapté.

[320] Les 8 séances ont été réalisées en demi-groupe, dans le cadre de l'Itinéraire Personnalisé.

FIGURE 147 LA LÉGENDE ÉLABORÉE PAR LA CLASSE © MARIE M.

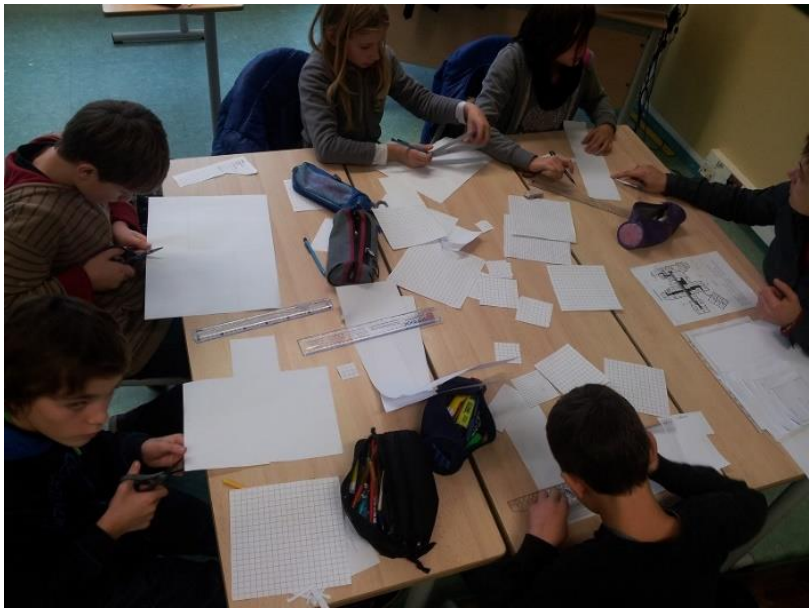


5ème séance Mise en commun : chaque atelier explique son travail. Choix en commun des tailles de chaque lieu en fonction du critère : « plus on y va, plus c'est grand »

6ème et 7ème séance Fabrication du plan subjectif en petits ateliers :

- Préparation des figurés (dessin, découpage, collage)
- Des élèves tracent le plan (disposition des salles, choix de faire des « rond-point » pour la circulation des élèves)

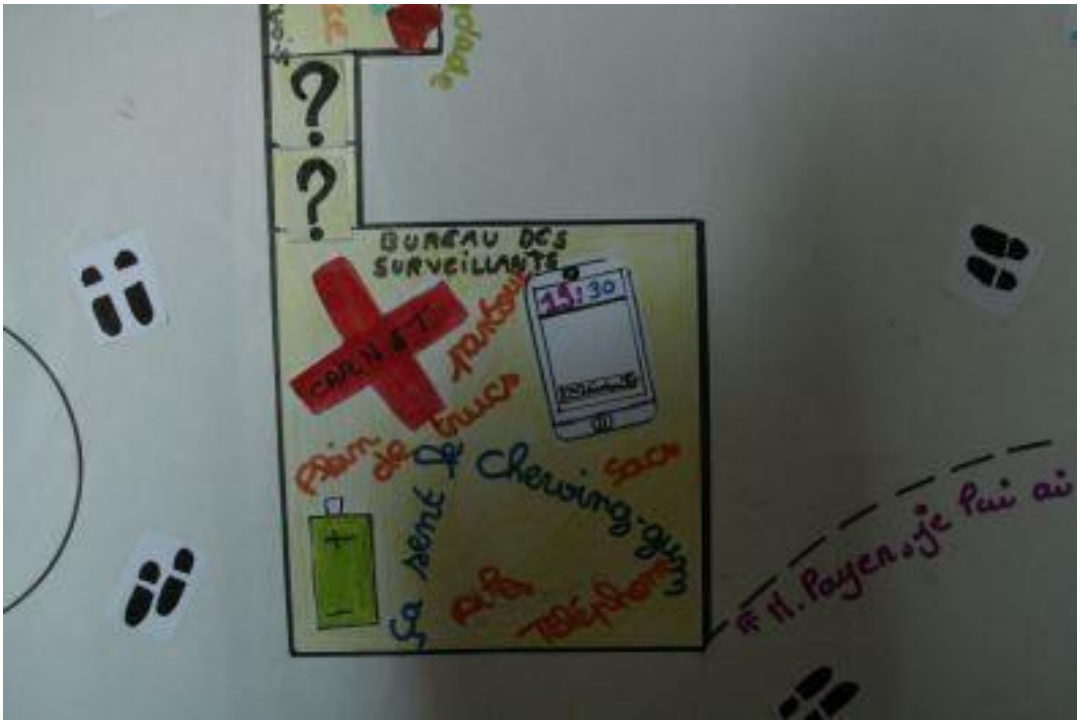
FIGURE 148 RÉALISATION DU PLAN PAR LA CLASSE ET PRÉPARATION DES FIGURÉS © MARIE M.



8ème séance Les élèves disposent les figurés dans les salles, écrivent les anecdotes. Ils décident de colorier les salles (après un débat sur la lisibilité du plan)

Figure 149 Réalisation de la carte sensible © Marie M.

FIGURE 150 UN DÉTAIL DE LA CARTE SENSIBLE RÉALISÉE PAR LES ÉLÈVES © MARIE M.

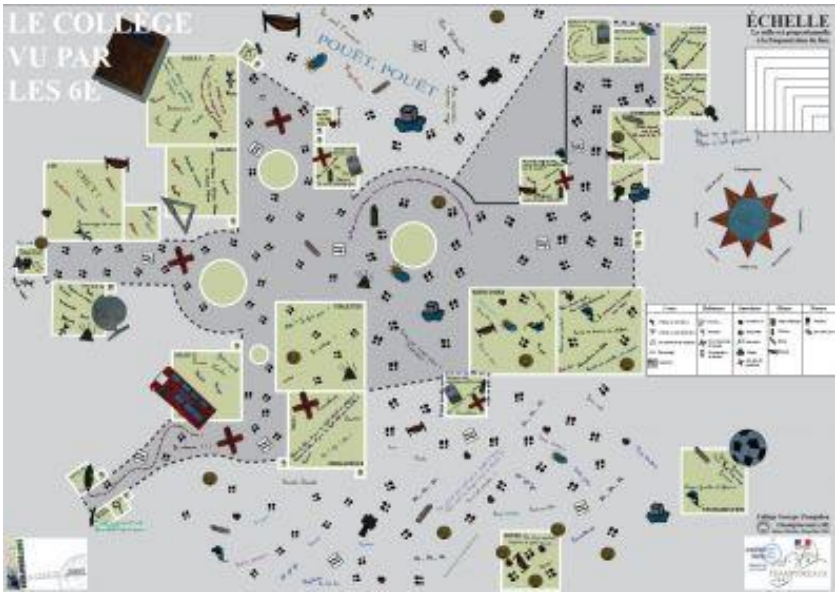


A ce travail d'élaboration succède ensuite l'exposition de la carte, dans le collège.

FIGURE 151 EXPOSITION DE LA CARTE DANS LE COLLÈGE © MARIE M.

La carte a ensuite été reproduite et imprimée sous un format numérique par un cartographe professionnel, Julien Miralles[321].

FIGURE 152 LA CARTE REPRODUITE PAR UN CARTOGRAPHE PROFESSIONNEL, JULIEN MIRALLES © MARIE M.



[321] http://mapamia.free.fr/

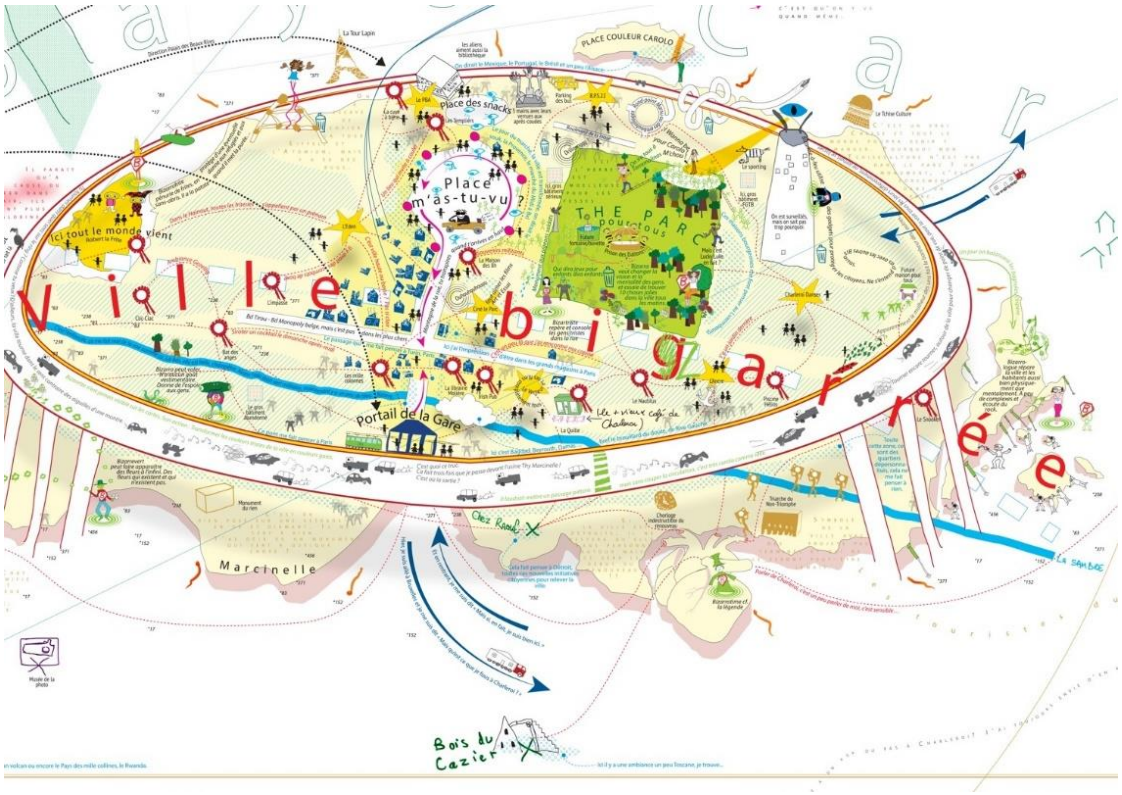
C. MISE EN PERSPECTIVE

La comparaison entre ces deux manières de mettre en œuvre la carte sensible et la mienne appelle plusieurs remarques.

Tout d'abord, les trois cartes sensibles sont inspirées de propositions d'artistes : dans mon cas Mathias Poisson (via Elise Olmedo) et Florent Chavouet, dans les deux autres cas, Catherine Jourdan. Elles en reprennent les mêmes formes dessinées, l'alternance de points de vue (vue de dessus, vue aérienne, vue oblique), et prennent les mêmes libertés avec l'échelle. Comme celles des artistes, les cartes sensibles réalisées par les élèves ont recours aux perceptions du lieu, qui se traduisent, sur la carte et dans la légende, par des anecdotes. Comme elles, le ton est familier, et les espaces sont désignés par les sentiments qu'ils inspirent, ou leur usage : Mathias Poisson parle *« des lieux où on drague »* (*Entre les dalles*, quartier Colombier à Rennes, 2009) tandis que les cartes de Boulogne Billancourt et Champtoceaux évoque les « *lieux où on graille* » ou ceux « *où on voit le ciel* ». Les cartes postales sensibles réalisées sur la Guadeloupe échappent à cette règle puisqu'elles substituent la forme épistolaire à la légende. Néanmoins, c'est bien le registre du récit et de l'intime qui y est également sollicité.

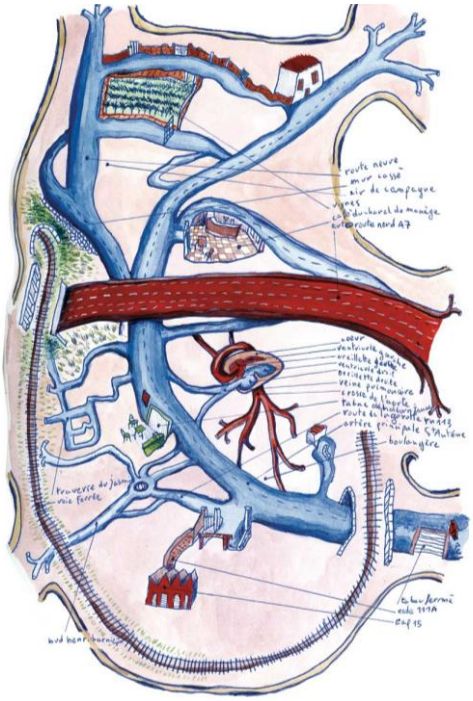
Si on compare le tracé de la carte, les trois cartes scolaires se rapprochent davantage des cartes de Florent Chavouet, en s'appuyant toutes les trois sur un fond de carte reproduisant le tracé des rues / des routes / des bâtiments. Elles se distinguent en cela de celles de Mathias Poisson ou de Catherine Jourdan, qui n'hésitent pas dans leurs cartes sensibles à recourir à des formes très simplifiées (le rond), voire à l'analogie (le corps humain).

FIGURE 153 CATHERINE JOURDAN, CARTE SUBJECTIVE DE CHARLEROI, 2014 © CATHERINE JOURDAN



« Le Rinkk (comme on le prononce, met 2 k) ou autoroute. C'est une ronde qui couronne notre ville. Notre ville tourne dans le sens contraire des aiguilles d'une montre. Ou alors, on peut dire que c'est une muraille de pollution. On l'oublie, à force. »

FIGURE 154 MATHIAS POISSON, QUARTIER DES PEINES, MARSEILLE, 2003, 21.4 X 13.8 CM © MATHIAS POISSON



Si on compare à présent les trois cartes entre elles, la différence apparait d'emblée entre les cartes de Boulogne Billancourt et Champtoceaux d'une part et la carte postale sensible d'autre part, et concerne leur format : 1 x 1 m et plus d'un côté, format A5 de l'autre. Cette différence n'est pas seulement formelle. Elle est le résultat de deux procédés très différents : d'une part, pour les deux premières, il s'agit d'un projet, mené dans le cadre d'une pédagogie du projet telle que je l'ai définie dans la première partie : l'activité est menée sur une partie de l'année scolaire (une dizaine de séances, à raison d'une par semaine soit 3 à 4 mois), en demi-groupe, hors du cadre disciplinaire strict, dans un dispositif particulier (accompagnement personnalisé à Boulogne Billancourt et itinéraire personnalisé à Champtoceaux), et aboutit à une production finale qui peut être ensuite valorisée par une exposition. Ce projet présente une dimension collective, à la fois entre les élèves mais aussi entre les classes et les disciplines que l'on peut rapprocher des démarches participatives proposées par Mathias Poisson et Catherine Jourdan : Mathias Poisson qui construit ses cartographies à l'issue de marches sensibles, comme par exemple les promenades floues[322] qu'il propose aux marseillais, ou Catherine Jourdan, qui élabore ses cartes avec les habitants, en partant de leurs représentations et en les conviant à intervenir directement sur la carte qu'elle construit au fur et à mesure, par ajustements successifs.

Au contraire, la carte postale sensible telle que je l'avais imaginée jusqu'alors repose sur un travail individuel, réalisé en classe et en temps limité, à l'issue d'un chapitre, dans le cadre d'une évaluation. Les deux moments collectifs se situent en aval et en amont de cette réalisation, au moment du voyage virtuel, réalisé par groupe et partagé ensuite collectivement au moment de la restitution, puis lors de la constitution de la classe en jury, au titre de la remédiation de cet exercice.

[322] Munis d'une paire de « lunettes floues », par groupe de 10, les participants sont guidés en silence à travers un itinéraire défini par Mathias Poisson.

TABLEAU 47 DEUX MODALITÉS DE MISE EN ŒUVRE DE LA CARTE SENSIBLE À L'ÉCOLE

	Carte postale sensible	**Carte Boulogne Billancourt et Champtoceaux**
Format	Petit format. A5.	Grand format. Minimum 1 x 1m
Cadre	Cadre disciplinaire	Pédagogie du projet
Durée	Sur 1 séance	Sur 8 à 10 séances (3 ou 4 mois)
Objectif	Evaluation	Exposition
Individuel / collectif	Réalisation individuelle. Dimension collective avant et après.	Réalisation collective. Dimension interdisciplinaire (Champtoceaux) ou interclasse (Boulogne Billancourt)
Sortie	Voyage virtuel	Sortie sur le terrain (Champtoceaux) ou appel aux représentations des élèves mises en commun en classe (Boulogne Billancourt)
Espace cartographié	La Guadeloupe	L'espace proche de l'établissement (le collège, le quartier).
Conclusion	Modalité « version courte »	Modalité « version longue »

Ainsi, cette enquête sur les modalités de la carte sensible scolaire m'a permis d'observer d'autres manières de faire que la mienne, qui permettaient, en travaillant de manière collective et sur le temps long de l'année scolaire, de mobiliser et faire circuler des registres de savoirs variés. J'ai donc entrepris l'année scolaire suivante (2015-2016) de transposer ces manières de faire des cartes sensibles dans ma pratique de classe, tout en gardant le principe de la carte postale.

II. La carte postale sensible 2015/2016 : nouvelles expérimentations en classe.

Au temps d'observation présenté dans la partie précédente a ainsi succédé à nouveau un temps au cours duquel j'ai expérimenté d'autres modalités de la cartographie sensible à l'école avec une de mes classes mais aussi avec d'autres classes, via un concours de carte postale sensible[323] intitulé *CartoGraphie ton Quartier*. Je présenterai dans cette partie les objectifs de cette expérimentation et analyserai les résultats obtenus.

A. OBJECTIFS ET METHODOLOGIE DE L'EXPERIMENTATION

Des deux modalités de la carte sensible à l'école, j'avais jusqu'à présent expérimenté la version « courte » individuelle, le temps d'un chapitre, sur un territoire lointain, sous la forme d'une carte postale et observé dans les pratiques de mes collègues la version « longue », collective, dans le cadre d'une pédagogie du projet, à propos d'un territoire de proximité, en grand format. La première modalité m'avait permis de proposer aux élèves un exercice simple à mettre en œuvre dans le cadre du programme, et permettant d'articuler géographie spontanée et géographie raisonnée. De petit format, il permettait d'obtenir un objet de communication facile à manipuler et à faire circuler[324]. La deuxième modalité quant à elle permettait d'augmenter les interactions entre les élèves, entre les classes, entre les disciplines, entre les enseignants et les élèves, faisait travailler les élèves sur leur espace proche et s'inscrivait dans le temps long de l'année scolaire, aboutissant à une production grand format, plus difficile à manipuler. C'est pourquoi j'ai imaginé d'hybrider les deux modalités pour en proposer une troisième, que synthétise le tableau ci-dessous.

[323] Intitulé *CartoGraphie ton Quartier* et lancé, ainsi que je l'ai dit plus haut, depuis la *Cité de l'Architecture* où je suis professeur-relais.

[324] De petit format (format standard 14 x 9 et dans le cadre de cet exercice format A5 (21 x 14.8), la carte postale peut s'envoyer par la poste, passer de main en main, être scannée, reproduite. Ce n'est pas le cas du grand format (dans le cas évoqué ici 1m x 1m et plus) qui demande une surface d'affichage.

TABLEAU 48 DIFFÉRENTES MODALITÉS DE MISE EN ŒUVRE DE CARTOGRAPHIE SENSIBLE À L'ÉCOLE

	Modalité 1 (présentée dans le chapitre 5)	**Modalité 2 (présentée dans ce chapitre, I.)**	**Modalité 3 (faisant l'objet d'une expérimentation présentée dans cette partie) articulant les deux modalités précédentes**
Territoire	Guadeloupe	Territoire à proximité de l'établissement	Territoire à proximité de l'établissement
Format	A5, carte postale	Grand format, carte avec légende	A5, carte postale
Mise en oeuvre	Individuelle	Collective	Collective
Temps imparti	Une évaluation à l'issue d'un chapitre, dans le cadre du programme	Une partie de l'année, dans le cadre d'un projet	Une partie de l'année, dans le cadre d'un projet

J'ai donc décidé d'expérimenter cette troisième modalité en 2015-2016 avec une de mes classes de 1ère ES, dans le cadre de l'Accompagnement Personnalisé[325] et de la faire expérimenter par d'autres enseignants, en proposant, via ma fonction de professeure-relais à la *Cité de l'Architecture*, un concours de cartes postales sensibles intitulé « *CartoGraphie ton Quartier* » adressé à l'ensemble des niveaux scolaires de toutes les académies de France, et à toutes les disciplines. J'ai accompagné cette expérimentation d'un carnet de bord, publié sur le blog *GéoPhotoGraphes&Carto* et ouvert à toutes les classes qui le souhaitaient[326]. J'y ai ainsi régulièrement publié des billets sur la manière dont je mettais en œuvre le concours avec ma

[325] J'ai présenté ce dispositif dans la première partie, chapitre 3. Mis en place en 2010, il a lieu une heure par semaine et une de ses missions en classe de Première est l'approfondissement des notions disciplinaires. Il peut donc être le cadre d'une pédagogie du projet. Son fonctionnement est par ailleurs très souple, car il peut se dérouler, selon le projet de l'enseignant, en classe entière, en demi-groupe, ou en petit groupe.

[326] Le blog que j'avais créé pour le concours *GéoPhotoGraphes* a alors connu une mutation : rebaptisé *GéoPhotoGraphes&Carto*, il a également changé de fonction : de blog servant d'interface pour présenter les modalités du concours GéoPhotoGraphes et exposer les résultats des élèves, il a désormais abrité deux concours (rubriques « participer », « les productions carto », « les productions photos ». En accueillant les carnets de bord des enseignants, il est également devenu « blog de prof » [j'avais présenté les différentes formes de blog dans la première partie chapitre 5] (rubrique « carnet de bord »). Destiné à présenter séance après séance le travail de la classe, il a par ailleurs pris la fonction de « blog de classe », et s'est enrichi des commentaires des élèves, appelés à plusieurs reprises à réagir. Enfin, accueillant le récit de différentes expérimentations menées avec les classes, il est également devenu carnet de recherche (rubrique « l'atelier »).

classe (20 billets publiés au total), et d'autres classes m'ont suivi : 3 enseignants ont ainsi publié des billets au fur et à mesure de leur avancement ; 21 enseignants ont publié a posteriori le bilan de leur mise en œuvre, illustrés par des photographies de leur sortie sur le terrain, des esquisses préparatoires etc.

Les objectifs qui sous-tendaient cette expérimentation était le même que ceux exposés précédemment pour le concours-photo :

- permettre aux élèves, via une pratique artistique (la carte sensible), de mobiliser des opérations cognitives complexes (analyser, reformuler, créer, concevoir, imaginer, structurer, collaborer) leur permettant d'articuler différents registres de savoir, au sein même de la discipline étudiée, entre géographie spontanée et géographie raisonnée, voire entre les disciplines, par un travail interdisciplinaire.

- favoriser cette articulation par la mise en place de dispositifs motivant la réalisation de la carte postale sensible, en faisant participer la classe à un concours.

- permettre le transfert de cette pratique à d'autres classes, via la mise en place d'un concours, permettant la mise en œuvre collective d'un même exercice, et la migration des pratiques et des idées, d'une classe à l'autre, en développant des dispositifs d'accompagnement, comme le recueil de témoignages, publiés ensuite sur le blog.

Si cette expérimentation présentait de nombreuses analogies avec le concours-photo (dans les deux cas il s'agit d'une pratique artistique, d'un concours), il y avait aussi plusieurs évolutions. L'objectif était en effet plus précisément de tester de nouvelles modalités :

- Avec ma classe, inscrire l'activité sur le temps long de l'année scolaire, pour y développer des apprentissages transversaux, ce qui demande de l'ingéniosité dans un cadre scolaire caractérisé par le découpage des apprentissages en disciplines et en chapitres. Différentes possibilités peuvent être envisagées pour y parvenir : intégrer son projet à un des chapitres au programme (c'est le choix par exemple qui a été fait par la plupart des enseignants pour le concours-photo). Ou intégrer son projet à un des chapitres au programme puis le poursuivre dans un dispositif parallèle type accompagnement personnalisé pour la suite de l'année. Ou se rapprocher d'une autre discipline pour partager le temps consacré au projet. Par conséquent, deux logiques se superposent : une logique d'apprentissage, qui consiste à multiplier les possibilités de mise circulation des savoirs, à rechercher des intersections, à favoriser la transversalité, entre les

chapitres au programme, entre les disciplines etc. Et une logique comptable, qui consiste à « faire feu de tout bois » et à utiliser tous les dispositifs et les directives officielles possibles (Accompagnement Personnalisé, invitation à l'interdisciplinarité) pour dégager du temps consacré au projet avec la classe. Je montrerai dans la partie suivante quelle stratégie j'ai adopté.

- Avec ma classe, tester une réalisation collective sur un petit format (A5), ce qui là aussi demande une certaine ingéniosité car comment faire travailler une trentaine d'élèves sur une si petite surface ? La contrainte était néanmoins nécessaire car elle permettait une manipulation et une circulation aisée de l'objet, et notamment son envoi par voie postale à la *Cité de l'Architecture,* sa numérisation pour la publication sur le blog et sa manipulation par le jury.
- Avec l'ensemble des classes, tester un concours ouvert non plus seulement aux classes du secondaire en histoire géographie de l'Académie de Versailles, mais à toutes les académies, toutes les disciplines et tous les niveaux scolaires.
- Avec l'ensemble des classes enfin, proposer un accompagnement pour les aider à mettre en œuvre ce concours inédit, mais aussi pour faciliter les pratiques collaboratives entre les enseignants, et faire émerger la diversité des manières possibles de mettre en œuvre la carte postale sensible. Pour cela j'ai initié un carnet de bord, mis en ligne sur le blog *GéoPhotoGraphes&Carto* et sur lequel j'ai régulièrement publié le récit de mes séances. J'ai également invité toutes les classes qui le souhaitaient à y participer, ce qui a abouti à un carnet de bord collectif.

L'expérimentation a ainsi permis de réunir un corpus conséquent, formé de plusieurs sous-corpus.

Tout d'abord les 20 billets publiés sur le carnet de bord (corpus 1, annexe V1c), qui rendent compte du déroulé des séances, mais aussi des intervalles, entre les séances, temps de préparation du cours par l'enseignant ou de réalisation du travail personnel des élèves (communément appelé travail à la maison).

TABLEAU 49 UN ÉLÉMENT DU CORPUS : LE CARNET DE BORD DE LA CLASSE PUBLIÉ SUR LE BLOG

Date	Titre du billet	Contenu du billet
23 septembre	Lancement du projet carte postale sensible	**Récit de séance :** - étude des anciens terrains Renault en histoire - sortie sur le terrain en compagnie d'une ancienne employée **Consigne pour le travail à la maison** : réaliser le compte rendu de la sortie sous la forme d'une carte postale : au recto le parcours, au verso le récit du parcours
30 septembre	De retour de la sortie : les cartes postales réalisées par les élèves	**Présentation de travaux d'élèves** (les cartes postales) **Préparation du projet** : questionnement sur la manière de le mettre en oeuvre
1er octobre	Délimitation du terrain d'étude et réalisation d'un fond de carte	**Préparation du projet :** questionnement sur la délimitation du terrain d'étude
05 octobre	L'étude de la cité du Pont de Sèvres en cours	**Récit de séance** (un cours en géographie)
06 octobre	Planning et organisation	**Préparation du projet** avec mes collègues d'anglais et de lettres
20 octobre	1ère séance, une visite sensible de la Cité du Pont de Sèvres	**Récit de séance** (sortie sensible sur le terrain réalisée le 13 octobre) écrit par le professeur d'anglais de la classe
22 octobre	1ère séance, la classe sur le terrain	**Récit de séance** (la sortie sur le terrain du 13 octobre) sous la forme d'une cartographie interactive
23 octobre	Le récit de notre visite de la Cité du Pont de Sèvres par Maxime	**Présentation de travaux d'élèves** (les textes écrits à l'issue de la sortie)
25 octobre	Les croquis élaborés par les élèves au retour de la sortie à la Cité du Pont de Sèvres	**Présentation de travaux des élèves** (23) et **des enseignants** (2) et analyse
03 novembre	Esquisse d'une cartographie collaborative	**Récit de séance** : présentation des productions réalisées par les élèves au cours de la séance sous forme de vidéo **A faire à la maison** : réaliser une deuxième série de croquis
10 novembre	Préparation de la séance d'élaboration de la carte postale sensible	**Présentation de travaux d'élèves** réalisés par groupe de 2 **Présentation de ma préparation de séance** et de l'élaboration de fond de cartes **Récit de la séance** réalisée **A faire à la maison** : réaliser une troisième série de croquis
17 novembre	La troisième série de croquis	**Présentation de travaux d'élèves** réalisés par groupe de deux **Commentaires des élèves** via le blog en réaction à ces différents travaux
24 novembre	Quatrième séance de croquis	**Récit de séance.** Les élèves par groupe de 6 ou 7 réalisent la carte à partir de deux fonds de cartes différents et d'une boîte à outil
1er décembre	Le choix du croquis final	**Récit de séance** : la classe choisit entre les deux types de carte réalisés, et font des propositions d'amélioration.
13 décembre	On finalise	**Présentation de travaux d'élèves** : à partir du croquis final, chacun choisit un élément qu'il commente en anglais via le blog.
5 janvier	Elaboration de la légende	**Récit de séance** et **présentation des productions** réalisés par les élèves au cours de l'exercice
26 janvier	Elaboration de la légende sensible	**Récit de séance** par le professeur d'anglais et **consignes données aux élèves** : écrire le verso de la carte postale via les commentaires du blog
1er février	Ecriture du texte 2	**Consignes données aux élèves** : choisir leur texte préféré via les commentaires du blog
13 mars	Une carte postale sensible de Kiribati	**Présentation de travaux d'élèves** (des cartes postales sensibles de Kiribati).

A ce carnet de bord de ma classe venait s'ajouter le carnet de bord d'autres classes (corpus 2, annexe V). Au total, 24 enseignants (sur 61)[327] y ont participé pour leurs 34 classes (sur 87 classes en tout). Leur carnet de bord a pris deux formes : certains enseignants y ont contribué régulièrement, au fil de l'année (corpus 2a, annexe V1), sans qu'ils sachent à quel résultat final ils parviendraient ni s'ils y parviendraient. Ma contribution se range dans cette première catégorie.

TABLEAU 50 LES CARNETS DE BORD AU FIL DE L'ANNÉE

Enseignants	Niveau et établissement	Nombre de billets publiés
MT	6ème, collège Lucie Aubrac, Argenteuil	4 billets
MM	6ème et 4ème, collège Georges Pompidou, Champtoceaux	4 billets
FD	MDLS (Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire), lycée Stéphane Hessel, Epernay	9 billets
Sophie Gaujal	1ère ES, lycée Jacques Prévert, Boulogne Billancourt	20 billets

D'autres ont présenté un bilan de leur travail (corpus 2b, annexe V2), alors que leur carte postale était déjà réalisée ou sur le point de l'être. C'est le cas de 19 enseignants. Une classe (6ème, collège Le Cèdre au Vésinet) a publié un billet au moment où le projet se lançait, mais n'a pas poursuivi par la suite.

Autre élément du corpus (corpus 3, annexe V1c), les différents travaux réalisés par les élèves de ma classe réunis au cours des différentes séances, et partiellement publiés sur le blog. Ils sont composés de croquis, composés parfois en classe parfois à la maison, parfois individuellement parfois collectivement. En tout, 150 croquis préparatoires ont été réalisés. On trouve également des textes (2 qui font le récit de la sortie au Pont de Sèvres le 13 octobre, 25 qui sont des propositions de textes à écrire au verso de la carte postale), des légendes (25 propositions de légende de la carte postale sensible de Boulogne Billancourt), des commentaires (à trois reprises les élèves ont été invités à commenter le travail de leur

[327] Soit un ratio plus important (39%) que pour le concours-photo où 16 enseignants sur 63 (28%) m'avaient répondu par voie de questionnaire (voir chapitre 3).

camarade, ou le travail collectif de la classe ; cela représente plus de 90 commentaires publiés sur le blog, ainsi que ceux des enseignants, qui se sont pliés au même exercice).

Dernier élément du corpus (corpus 4, annexe V), les cartes postales sensibles réalisées par les classes, au nombre de 87.

La matière à analyser était donc conséquente, et permettait de rendre compte de la pratique de la classe au sens large : à la fois des différents acteurs (élèves, enseignants) et de leurs interactions, et de différentes temporalités (la préparation des séances par l'enseignant, les séances de classe, le travail personnel réalisé à l'issue de ces séances). Elle permettait également de comparer différentes modalités de mises en œuvre, la mienne, celle des autres enseignants. Elle pouvait enfin être rapprochée du corpus de témoignages recueillis pour la mise en œuvre du concours GéoPhotoGraphes, et que j'ai présentée dans le chapitre 1 de cette troisième partie.

Cela rendait l'analyse complexe, d'autant que, je l'ai montré dans la première partie, l'analyse des pratiques de classe reste un champ à explorer, tout comme sa méthodologie.

Cela était d'autant plus complexe qu'il ne s'agissait pas ici de pratiques de classe menées le temps d'un chapitre, mais sur le temps long de l'année scolaire, supposant la prise en compte de différentes temporalités.

L'analyse devait également prendre en compte la spécificité même de cette pratique, qui se donnait pour but et pour moyen une réalisation concrète (la carte postale sensible), plaçant l'enseignant dans une tension permanente pour arbitrer entre deux objectifs : l'apprentissage de la géographie d'une part, la finalisation de la carte postale sensible d'autre part. Dans le premier cas en effet, la carte postale sensible est un outil d'apprentissage de la géographie, fondée sur l'hypothèse qu'elle peut permettre aux élèves d'articuler géographie spontanée et géographie raisonnée ; elle est le support d'une investigation sur l'espace. L'objectif est donc l'acquisition de savoirs. Dans le deuxième cas, elle est un objet, en cours de production, qui suppose des allers-retours entre le réel et sa symbolisation ; elle est le résultat d'une élaboration de l'espace. L'objectif est de réussir à la produire. Cela place la classe en tension entre une double posture, d'apprentis-géographes et d'artistes-amateurs. Concurrents, les deux objectifs n'en sont pas moins concourants : l'aboutissement du projet (la réalisation de la carte postale sensible) est en effet conditionné par l'appropriation d'un

savoir spatial par les élèves, tandis que l'appropriation de ce savoir par les élèves dépend de l'aboutissement du projet.

Autre difficulté encore, l'analyse des résultats obtenus. Les résultats attendus étaient en effet, conformément à l'hypothèse posée, l'observation d'une articulation des deux registres de savoir en géographie, par la mise en circulation d'une grande variété d'opérations cognitives. Or comment observer une telle articulation, ou des opérations cognitives en circulation ? Comment par ailleurs observer un processus en cours, jamais achevé, et dont une partie seulement se déroule sur le temps de l'année scolaire ? Ma réponse, comme pour l'analyse du concours-photo, a été pragmatique : je me suis contentée de noter des traces d'articulation ou de circulation, lorsque celles-ci étaient tangibles, à partir des productions réalisées par les élèves. Au passage, cela m'a permis de préciser ma définition de ces savoirs, et de leurs manifestations dans le réel.

L'analyse s'est donc révélée délicate, et ce d'autant qu'elle mettait en jeu plusieurs pratiques, celles des autres enseignants et la mienne. C'est pourquoi j'ai procédé en deux temps, réservant cette partie à l'analyse de ma propre pratique, et la suivante à celle des autres enseignants. En ce qui concerne l'analyse de ma propre pratique, j'ai choisi de procéder de manière chronologique, en examinant les différentes étapes de l'élaboration, à la recherche pour chacune d'entre elles de la manière dont géographie spontanée et raisonnée y ont été introduits et s'y sont articulées.

B. ANALYSE : LA FABRIQUE D'UNE CARTE POSTALE SENSIBLE

Je distinguerai donc dans cette analyse quatre temps. Le premier (au mois de septembre) a été celui de la mise en place du projet et de son introduction auprès des élèves. On pourrait le qualifier d'amorce. Les registres de savoirs en jeu y étaient encore peu nombreux, et la logique qui prédominait était celle de l'exposition de savoirs formels, relevant de la géographie raisonnée. Le deuxième a été le plus court (13 octobre, 10h-12h). C'était celui de la sortie sur le terrain. Il a introduit une rupture avec le temps précédent car il a placé les élèves en situation d'investigation, et a privilégié le registre de la géographie spontanée. Le troisième temps (novembre – décembre) a été celui de la conception de la carte postale sensible, par des opérations de symbolisations successives, générant un va-et-vient permanent entre géographie spontanée et géographie raisonnée. Le quatrième temps (janvier

– fin de l'année scolaire) a été celui de la reformulation. Devenue produit fini, la carte postale sensible a alors fait l'objet d'un mouvement inverse au précédent : non plus de symbolisation mais de reformulation, devenant une sorte de miroir interprétatif du monde qu'il était alors possible de projeter vers le monde extérieur.

1. Temps 1 : l'amorce, septembre 2015

En septembre, il s'agissait donc d'amorcer le projet, en créant les conditions de sa réalisation. Pour cela, j'ai choisi un terrain me permettant de répondre aux deux logiques présentées ci-dessus, logique comptable et logique d'apprentissage, c'est-à-dire un terrain dont l'étude pourrait être intégrée à un chapitre du programme (pour gagner du temps), mais qui pourrait aussi être réinvestie, de manière transversale, dans d'autres chapitres du programme (pour favoriser la circulation du savoir disciplinaire).

Le choix du terrain d'étude sur lequel porterait notre carte postale sensible était donc stratégique, car il fallait qu'il puisse être étudié dans le cadre des chapitres du programme, au moins au début, puis permettre dans la suite de l'année des résonnances avec le reste du programme. Mon choix s'est porté sur la Cité du Pont de Sèvres, située à une dizaine de minutes à pied de notre lycée : ancien terrain industriel (vendu par Renault à la ville de Boulogne Billancourt à la fin des années 1960), elle pouvait être évoquée dans le chapitre d'histoire sur les sociétés en mutation. Elle pouvait ensuite être retravaillée dans le chapitre suivant, en géographie, sur les territoires du quotidien et leur aménagement. Elle permettait par ailleurs de travailler des notions qui pourraient nous resservir tout au long de l'année, et plus particulièrement à l'occasion de l'étude des chapitres sur la région Ile de France et sur la « France en villes », devenant ainsi une sorte de fil rouge du programme. En effet, la Cité du Pont de Sèvres est emblématique de différents choix urbanistiques réalisés dans les 50 dernières années. Construite dans les années 1970 (le chantier est confié aux architectes Daniel Badani et Pierre Roux-Dorlut fin janvier 1967 et la Cité sera inaugurée en 1976), elle répond aux principes de l'urbanisme de dalle : les circulations automobiles sont cantonnées aux niveaux souterrains, tandis que les niveaux supérieurs construits sur un sol artificiel (la dalle) sont réservés aux cheminements piétons. Ainsi, 10,64 m en élévation séparent la Place Haute de l'avenue du Général Leclerc qui longe la cité. Les bâtiments atteignent 37 m de hauteur. L'architecture des bâtiments quant à elle répond à un souci de rompre avec la

monotonie des barres et tours qui avaient prédominées jusqu'à présent : on trouve ainsi à la Cité du Pont de Sèvres une grande diversité de formes, octogones, pyramides, rendant la circulation d'un bâtiment à l'autre et d'un niveau à l'autre labyrinthique[328].

FIGURE 155 LA CITÉ DU PONT DE SÈVRES : UNE GRANDE DIVERSITÉ DE FORMES ARCHITECTURALES (EXTRAIT DU BLOG, BILLET DU 5 OCTOBRE)

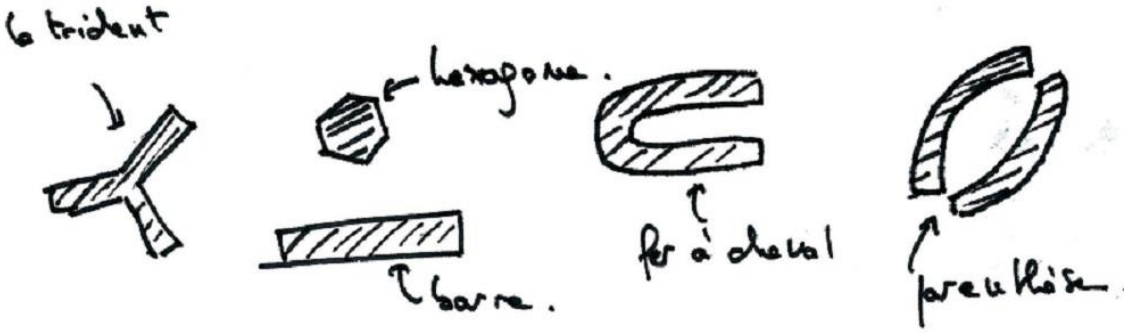


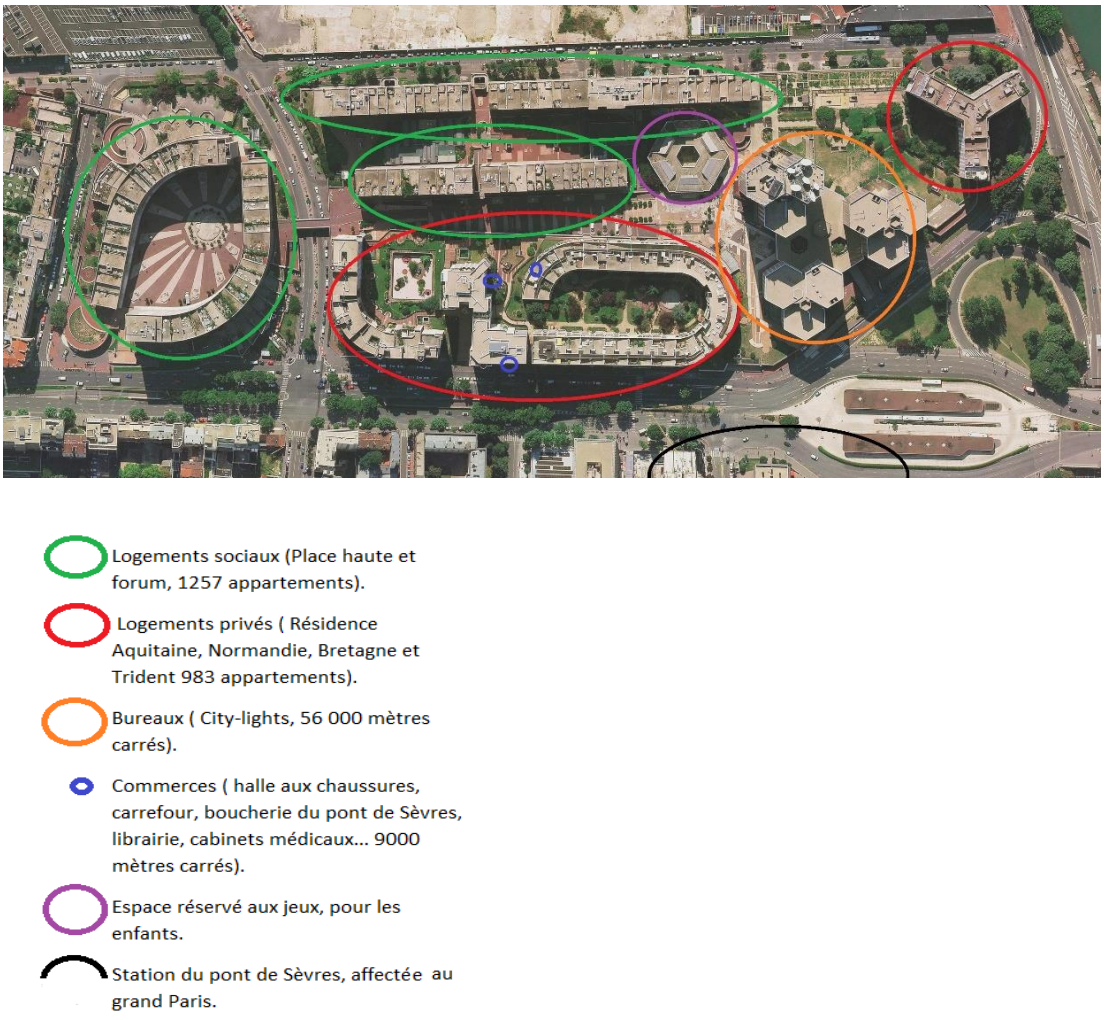
FIGURE 156 UN DES ESCALIERS MENANT À LA CITÉ © DIDIER RAUX

FIGURE 157 UN PASSAGE INTÉRIEUR

[328] On ne compte pas moins de 20 passages intérieurs et de nombreuses entrées et escaliers.

La Cité renoue également avec les principes des cités jardins tels qu'ils avaient énoncés en France sous l'influence d'Henri Sellier dans les années 1920, et notamment celui de mixité sociale et fonctionnelle : ainsi, sur les 2240 logements que compte la Cité du Pont de Sèvres, 1257 sont des logements sociaux (soit 56%) ; plus finement, les différents logements sont divisés en différentes catégories : ILN (Immeubles à loyers normaux, HLM (habitation à loyer modéré), logements accession aidé, logements accession libre ; la Cité abrite également des commerces (9 000m²), des équipements publics (Poste, crèche, locaux associatifs), des bureaux (56 000 m2).

FIGURE 158 LA CITÉ DU PONT DE SÈVRES : MIXITÉ SOCIALE ET MIXITÉ FONCTIONNELLE © V.GAMEIRO*



*Je réutilise ici un travail réalisé par Victoria Gameiro, élève de 1èreES3, pour son TPE intitulé « la Cité du Pont de Sèvres, approche sensible d'une cité « sensible », p.15.

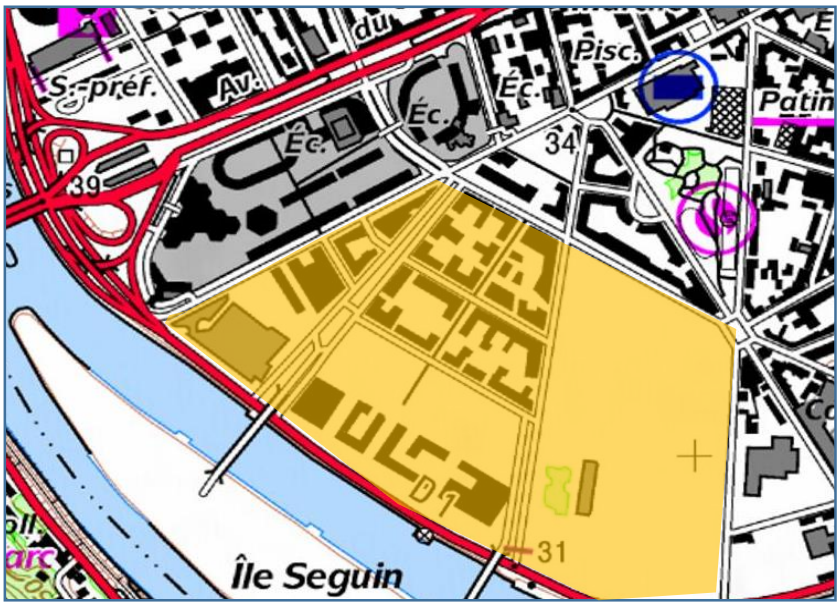
A l'échelle de la ville, la Cité du Pont de Sèvres apparait cependant longtemps comme enclavée, construite sur une dalle en surplomb de la ville, face aux usines *Renault* d'abord,

puis à une immense friche industrielle dans les années 1990, cernée par ailleurs par les axes de communication qui redistribuent les flux entre Paris et la Défense.

FIGURE 159 LA CITÉ DU PONT DE SÈVRES AU DÉBUT DES ANNÉES 1990, CERNÉE PAR LES AXES DE COMMUNICATIONS ET FACE À UNE FRICHE INDUSTRIELLE. © VIGNERON

C'est la reconversion de ces friches industrielles décidée au début des années 2000 qui fait de la Cité du Pont de Sèvres un lieu stratégique, dont l'intégration au tissu urbain et au nouvel éco-quartier du Trapèze devient la priorité des politiques publiques. Face à la Cité du Pont de Sèvres, le quartier du Trapèze contraste en effet : la priorité donnée au développement durable modifie considérablement la forme des îlots, dans l'objectif de densifier l'espace. On troque alors les îlots ouverts des années 1950-1970 par des îlots semi-fermés, proche des îlots haussmanniens aux fortes densités. La hauteur des immeubles d'habitation se réduit, n'excédant pas dix étages, et les immeubles sont alignés sur la rue.

FIGURE 160 LA CITÉ DU PONT DE SÈVRES ET LE TRAPÈZE : DEUX CONCEPTIONS URBAINES DIFFÉRENTES



La cité du Pont de Sèvres construite dans les années 1970

Le Trapèze en cours de construction

Entamés depuis 2004, les travaux à la Cité du Pont de Sèvres ont alors pour ambition de relier la Cité au reste de la ville ainsi qu'au Trapèze, et de rendre les circulations à l'intérieur plus lisible, afin de limiter les nombreux recoins facteurs d'insécurité. C'est ainsi que sont construites la passerelle Constant Lemaître entre le Trapèze et la Cité du Pont de Sèvres, ou que sont réhabilitées par l'architecte Dominique Perrault les anciennes tours de bureaux, devenant les *City Lights*.

FIGURE 161 LA CITÉ DU PONT DE SÈVRES EN RÉHABILITATION

Les tours *CityLights,* en construction

La passerelle *Constant Lemaître*, pour relier la *Cité* au *Trapèze*.

Permettant d'articuler différentes échelles, différentes temporalités et d'introduire une grande diversité d'acteurs et d'enjeux, la Cité du Pont de Sèvres m'est donc apparue comme

un sujet d'étude pouvant être réinvesti à différents moments de l'année et propre à initier avec les élèves, en début d'année, un raisonnement géographique.

Néanmoins, si le choix de la Cité du Pont de Sèvres trouve de nombreuses justifications, il n'avait rien d'évident, et bien d'autres terrains d'étude auraient pu être choisis à proximité de notre établissement scolaire, selon d'autres critères : ainsi, ma collègue Elisa C. a fait le choix de travailler sur la place Marcel Sembat avec sa classe de Seconde, réservant l'étude des anciens terrains Renault aux classes de Première. On aurait pu aussi tout aussi bien imaginer travailler sur le Trapèze ou l'île Seguin. D'autres enseignants encore ont inclus leur établissement scolaire dans leur étude. Les échelles peuvent varier également, allant de l'étude du quartier à celle de la ville.

Ce sont les mêmes logiques comptable et d'apprentissage qui m'ont conduite, dans le même temps que je faisais le choix du terrain que nous allions étudier, à me tourner vers mes collègues d'anglais et de lettres, auxquels j'ai proposé de s'associer au projet, notamment pour l'écriture du recto de la carte postale.

Cependant, si les registres et les formes de savoir que j'entendais mobiliser avec les élèves au cours du projet étaient nombreux, ceux que j'ai mobilisés en classe durant cette période de préparation du projet l'étaient peu. Au contraire même, les chapitres d'histoire sur les mutations des sociétés, au cours duquel nous avons étudié l'histoire de *Renault* et de son emprise sur le territoire de Boulogne Billancourt, puis de géographie avec l'étude du cas de l'aménagement des anciens terrains *Renault* ont été marqués par un fonctionnement très ordinaire de la classe, privilégiant la transmission de savoirs relevant d'une géographie raisonnée, sous la forme d'un cours magistral-dialogué, et aboutissant à l'issue de l'étude de cas à la réalisation d'un croquis de synthèse sur les anciens terrains *Renault*[329].

J'ai cependant introduit progressivement quelques éléments qui sont venus perturber ce fonctionnement normal, afin de poser les jalons du projet à venir et de préparer les élèves à une évolution du contrat didactique, et à la mobilisation d'une palette de savoirs beaucoup plus diversifiée. Ainsi, à l'issue du cours d'histoire pendant lequel nous avions étudié l'histoire des anciennes usines *Renault*, j'ai proposé à la classe un parcours mémoire sur les anciens

[329] Et que j'ai déjà eu l'occasion de présenter dans le chapitre 4 de la première partie

terrains *Renault*, en compagnie d'une ancienne employée qui nous a emmené sur les traces du trajet qu'elle faisait chaque jour pour se rendre au travail, de la sortie du métro Billancourt jusqu'à l'Ile Seguin.

FIGURE 162 21 SEPTEMBRE 2015, VISITE « MÉMOIRE » : PHOTOS DE L'ÉPOQUE À LA MAIN, NOTRE GUIDE ÉVOQUE LA TRANSFORMATION DE L'ILE SEGUIN ENTRE LES ANNÉES 1980 ET AUJOURD'HUI.

A l'issue de cette visite, j'ai demandé aux élèves de réaliser un compte rendu sous la forme d'une carte postale, format A5, présentant au recto leur parcours sous la forme d'une carte, au verso le récit de leur parcours. Une heure d'Accompagnement Personnalisé a été consacrée à l'explicitation de la consigne, et à une première définition de la carte sensible, à l'aide de l'exemple de cartes réalisées par des artistes (Florent Chavouet, Matthias Poisson), mais aussi de la carte sensible de Boulogne Billancourt réalisée l'année précédente par les classes de Seconde[330]. L'objectif de l'exercice était de familiariser les élèves avec les notions de carte postale et de carte sensible, ainsi qu'avec l'idée qu'ils puissent en être eux-mêmes les auteurs. Quelques-uns de leurs travaux ont été publiées sur le blog, dans le billet du 30 septembre[331].

[330] Plusieurs élèves de la classe avaient participé à ce projet.

[331] C'est le premier billet que j'ai écrit dans le cadre du carnet de bord. Il est disponible à cette adresse : http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/30/09/2015/30-septembre-2015.-Pr%C3%A9paration-du-projet%2C-suite. Ou annexe V1c billet n°1b.

2. Temps 2 : la sortie sur le terrain, 13 octobre 2015, 10h-12h

Le deuxième temps a été celui de la sortie sur le terrain. Celle-ci, par nature, met en jeu une très grande variété de savoirs, dont il faut décider lesquels mobiliser, pourquoi et comment.

Du fait qu'il s'agit d'une sortie scolaire, la sortie redéfinit tout d'abord les relations entre les différents acteurs de la classe, composée ce jour-là des élèves, de mon collègue d'anglais et de moi-même, et permet d'autre part de parvenir à une connaissance commune d'un lieu.

Lorsque cette sortie scolaire se fait dans le cadre de la géographie, et concerne l'étude d'un territoire en particulier, viennent s'ajouter la superposition de deux registres de savoir propres à la géographie, la géographie spontanée, liée à l'expérimentation que la classe fera des lieux ce jour-là, et la géographie raisonnée, liée au savoir formel présenté en classe à propos de ce territoire. Le mouvement peut s'opérer de différentes manières, la sortie sur le terrain pouvant servir de point de départ à l'élaboration d'un savoir formel, ou au contraire être une mise à l'épreuve du savoir formel préalablement acquis en classe.

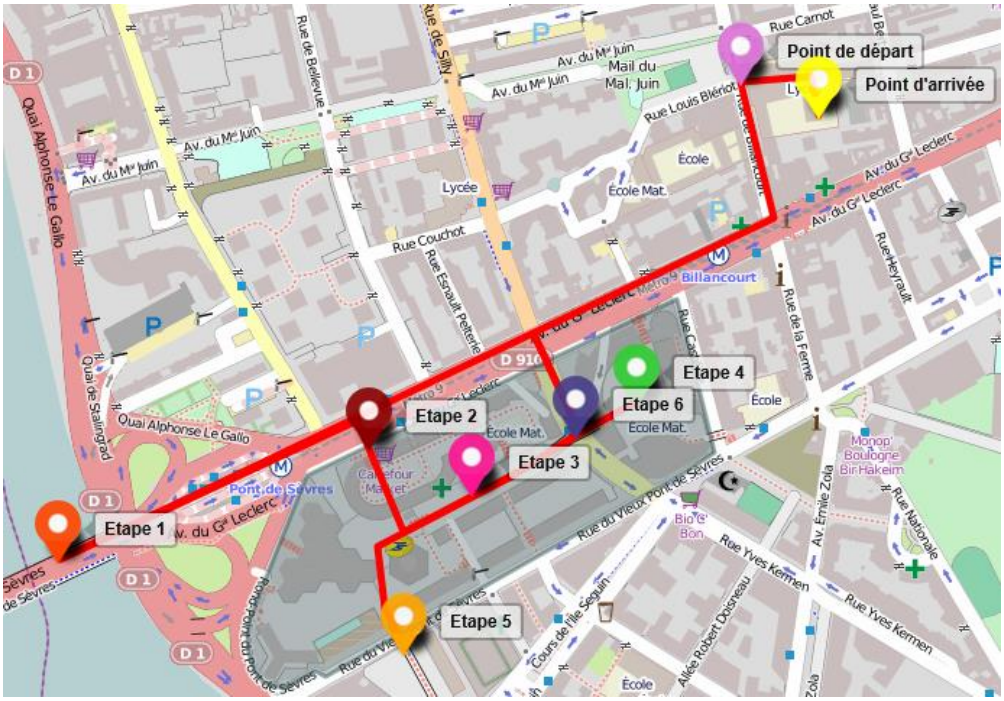
Si l'étude de ce territoire porte sur un territoire situé à proximité de l'établissement scolaire, aux savoirs précédents viennent s'ajouter des connaissances propres à chaque élève, du registre de la géographie spontanée, pour ceux tout au moins pour lesquels il s'agit d'un territoire connu. Habitant du territoire, il disposera (ou semblera disposer) auprès de ses camarades et de l'enseignant d'un savoir d'expertise.

A l'enseignant ensuite de décider, parmi ce feuilletage de savoirs, lequel ou lesquels il souhaite mettre au premier plan, en fonction de l'objectif qu'il donne à sa sortie. Cela débouche sur une typologie de sorties possibles : une visite guidée par exemple mettra l'accent sur le savoir formel, la géographie raisonnée étant celle qu'il choisit de mettre au premier plan. Une visite avec questionnaire permettra quant à elle d'articuler géographie spontanée et géographie raisonnée, en invitant les élèves à observer leur environnement. Le jeu de piste est une déclinaison de la précédente, augmentée d'un ressort ludique. Celui-ci permettra d'inviter les élèves à mutualiser leur savoir pour pouvoir gagner, et ainsi d'articuler d'autres registres du savoir encore. Ce à condition bien sûr que les élèves n'adoptent pas une logique d'effectuation de la tâche, qui les conduira à occulter tout ce qui ne concerne pas leur

questionnaire. Autre type de sortie, la chasse au trésor, qui consiste à récolter sur le terrain différents éléments qui seront ensuite analysés en classe. Aux élèves alors d'identifier ces éléments au sein du réel, de les isoler et de les sélectionner, comme étant des supports du savoir. La photographie ou le dessin peuvent être les instruments de ce type de sortie. D'autres sorties encore hybrident les formes précédentes.

Le choix que j'ai fait quant à moi a été celui d'une visite sensible. J'en ai déjà défini le principe (deuxième partie, chapitre 1), et montré différents dispositifs la mettant en œuvre, celui notamment de mon collègue Sébastien B. et celui du *CAUE* du 92. De manière synthétique, je propose de la définir comme une visite mettant en avant une appréhension sensible de l'espace, par le truchement de différents exercices visant à exacerber la perception : privation d'un sens par exemple, ou exacerbation d'un autre, ou encore jeux dans l'espace, pour favoriser la synesthésie. L'objectif d'une telle visite est de mettre l'accent sur un registre de savoir en particulier, la géographie spontanée. Cela me semblait la meilleure manière d'aborder les savoirs formels que nous avions mobilisés jusque-là sous un autre angle. C'est ainsi que j'ai proposé aux élèves une série d'expérimentations sur l'espace, synthétisées dans le tableau ci-dessous, au cours d'un parcours qui nous a conduit du pont de Sèvres à la Cité du Pont de Sèvres, en 6 étapes (fig.164)

FIGURE 163 NOTRE PARCOURS DANS ET AUTOUR DE LA CITÉ DU PONT DE SÈVRES LE 13 OCTOBRE 2015*



*capture d'écran d'une carte interactive réalisée avec le logiciel *UMap* et publiée sur le carnet de bord du blog, billet du 22 octobre.

TABLEAU 51 LES EXPÉRIMENTATIONS RÉALISÉES AU COURS DE LA SORTIE (13 OCTOBRE 2015)

Etape	Lieu	Expérimentation	Objectif
Etape 1	Pont de Sèvres	Observation du paysage puis 1 mn de silence puis déplacement en silence jusqu'à l'étape 2	- Avoir une vue d'ensemble sur la Cité du Pont de Sèvres - Percevoir son environnement urbain
Etape 2	Au pied de la cité du Pont de Sèvres	Retour sur l'expérience réalisée par les élèves. Puis déplacement jusqu'au forum, un élève guidant l'autre les yeux bandés	- Percevoir le changement d'ambiance (une cité piétonne, isolée du reste de la ville) - Percevoir le dénivelé (urbanisme de dalle)
Etape 3	Dans le forum	Retour sur expérience. Puis déplacement libre jusqu'à la place haute des Alpes	- Verbaliser le changement d'ambiance. Réinvestir le vocabulaire du cours (mixité sociale, mixité fonctionnelle, diversité architecturale, cité piétonne …)
Etape 4	Place Haute des Alpes	Retour sur expérience. Puis 30 s de silence. Puis test d'acoustique : crier « écho ».	-Percevoir le changement d'ambiance par rapport au *Pont de Sèvres* : les bruits sont des bruits du quotidien, des jeux d'enfants. - Percevoir la spécificité de l'architecture, la place étant enserrée entre deux bâtiments en arc de cercle, sur lesquels les sons viennent se réverbérer.
Etape 5	Sur la passerelle qui mène à la place Haute.	Observer la hauteur. Puis jeu de cache-cache dans la *Cité* (les garçons à la recherche des filles). RV sur la passerelle Constant Lemaître.	- Comprendre ce que signifie une « dalle » - Percevoir la dimension labyrinthique de la *Cité*.
Etape 6	Sur la passerelle Constant Lemaître en face du Trapèze	Comparaison de l'architecture du Trapèze et de la cité du Pont de Sèvres. Jeu de cache-cache dans la *Cité* (les filles à la recherche des garçons). Rendez-vous à l'entrée de la place haute.	-Différencier les deux types d'urbanisme -Percevoir la dimension labyrinthique de la *Cité*.
Etape 7	Sur la passerelle qui mène à la place Haute.	Retour sur expérience. Observation d'un panneau indiquant « cité piétonne ». Retour vers le lycée.	

Le choix de privilégier l'approche par la géographie spontanée n'a cependant pas été exempte du recueil de traces. Simplement, au lieu de la confier aux élèves, comme cela a pu être observé dans d'autres pratiques enseignantes, c'est mon collègue et moi-même qui nous en sommes chargés, par des enregistrements sonores (annexe V1d) et des photographies.

Ce choix a par ailleurs eu des conséquences sur la suite du projet. En effet, en mettant l'accent sur la géographie spontanée et en ayant recours au jeu, la sortie a constitué une rupture par rapport au fonctionnement ordinaire de la classe, et a pu paraître aux élèves

comme un moment récréatif, sans objectif d'apprentissages. J'ai peu fait ce jour-là pour les détromper, même si à quelques reprises, j'ai explicité mes intentions, comme au moment de l'étape 2, où je leur ai annoncé le projet que nous allions mener :

> *« On va rentrer dans la Cité du Pont de Sèvres qui va être notre terrain d'étude pendant quelques semaines puisque l'objectif c'est de faire une carte postale sensible de cet endroit, de le dessiner. Alors on va essayer du coup de comprendre avec nos sens, pas seulement avec notre intelligence parce qu'on l'a déjà étudiée en classe, mais aussi avec nos perceptions, pour comprendre comment cet espace fonctionne. Pour cela je vais vous proposer un deuxième exercice. On va se rendre dans la cité du Pont de Sèvres. C'est Mélanie qui va nous amener là où elle veut. Simplement vous allez y aller par deux, l'un avec les yeux bandés et l'autre qui le guide et qui l'a sous sa responsabilité. Attention je ne veux pas d'accident »*[332].

Tout l'enjeu des séances suivantes était donc de permettre la connexion des deux registres de savoirs mobilisés.

3. Temps n°3 : symbolisation (novembre-décembre)

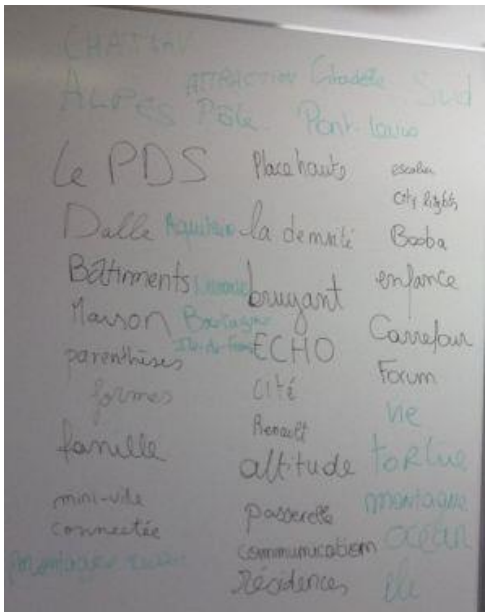
Jusque-là, nous avons vu que différents registres de savoir avaient été mobilisés, de manière alternée : alors que le premier temps avait mis au premier plan le savoir formel (géographie raisonnée), le deuxième temps avait privilégié une appréhension sensible de l'espace, et donc la géographie spontanée. L'enjeu du troisième temps était de permettre la synthèse entre ces deux registres de savoirs, au moyen de l'élaboration d'une carte postale sensible. Pour cela j'ai développé différentes stratégies afin de permettre la mise en circulation des différents registres de savoir. Cela ne s'est pas fait sans tensions, des confusions se faisant parfois entre le but (l'apprentissage de la géographie) et le moyen (l'élaboration d'une carte postale sensible).

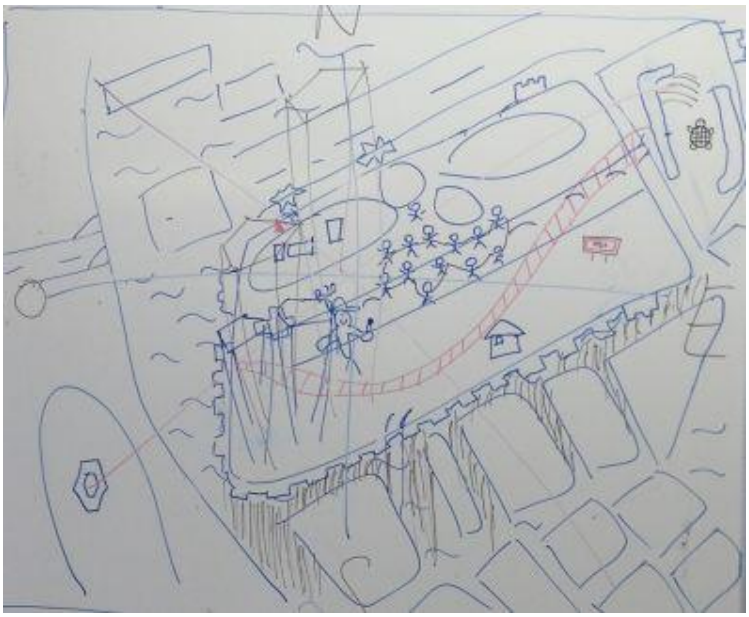
Concrètement, le travail s'est déroulé sur une dizaine de séances, sur le temps de l'*Accompagnement Personnalisé*, auquel il faut ajouter des phases de travail personnel, en dehors du temps scolaire. Ne pouvant rendre compte ici de l'intégralité des séances, je me contenterai d'en présenter les temps forts.

[332] Retranscription d'un extrait de la bande sonore enregistrée ce jour-là, voir billet http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/20/10/2015/Carnet-de-bord%2C-le-13-octobre-%3A-visite-de-la-Cit%C3%A9-du-Pont-de-S%C3%A8vres ou annexe V1d étape 2.

Ainsi, lors la première séance, chaque élève a été invité à venir au tableau pour écrire un mot sur la Cité (voir liste ci-dessous), puis dans un deuxième temps à tenter de le cartographier, aboutissant au croquis collectif ci-dessous. Cette stratégie avait été proposée par mon collègue d'anglais, sous le nom de « cadavre exquis », dont chaque étape a été photographiée[333]. Si l'objectif d'ensemble est, comme ce sera le cas pour chaque séance, la circulation des différents registres de savoir, il s'agit ici plus précisément de favoriser leur mise en commun entre tous les élèves de la classe et avec moi, de manière à ce que nous acquérions un vocabulaire commun, autant de mots que de formes. Plus finement, cette mise en commun impliquait toutes sortes de circulations entre les savoirs. Par exemple, la réalisation du croquis à partir du fond de carte a nécessité un exercice de repérage, afin que chaque élève puisse associer les formes dessinées au tableau avec les lieux que nous avions arpentés. C'était une avancée par rapport à la séance de croquis qui avait conclu notre sortie de terrain, et au cours de laquelle les élèves n'avaient pas su dans quel sens prendre le fond de carte que je leur avais distribué.

FIGURE 164 « CADAVRE EXQUIS » : LISTES DE MOTS PUIS DE FORMES RÉALISÉES PAR CHAQUE ÉLÈVE TOUR À TOUR, 03 NOVEMBRE 2015



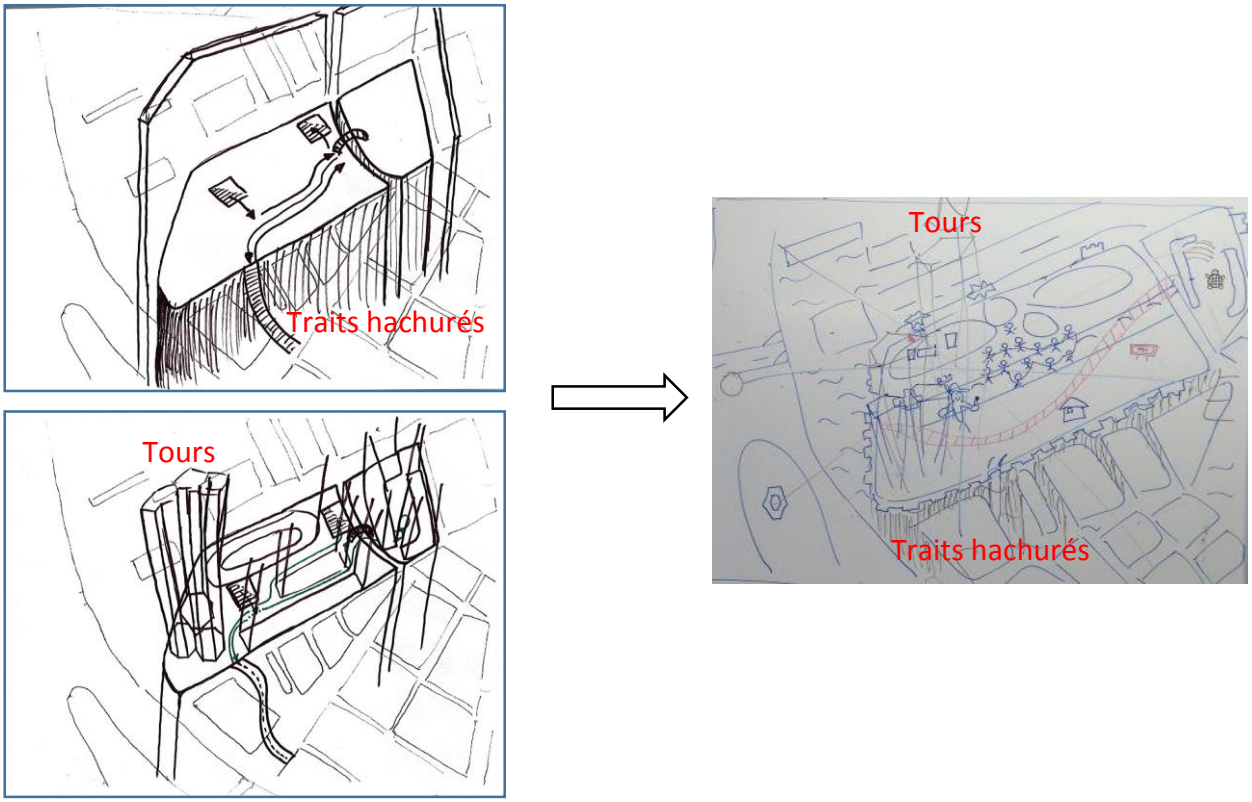


L'analyse du croquis finalement réalisé permet de rendre compte à la fois de cette circulation de différents registres de savoir, et de la manière dont ils ont été articulés par les

[333] Donnant lieu à une animation présentée sur le blog, billet du 03 novembre, http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/03/11/2015/zerr ou annexe V1c n°9

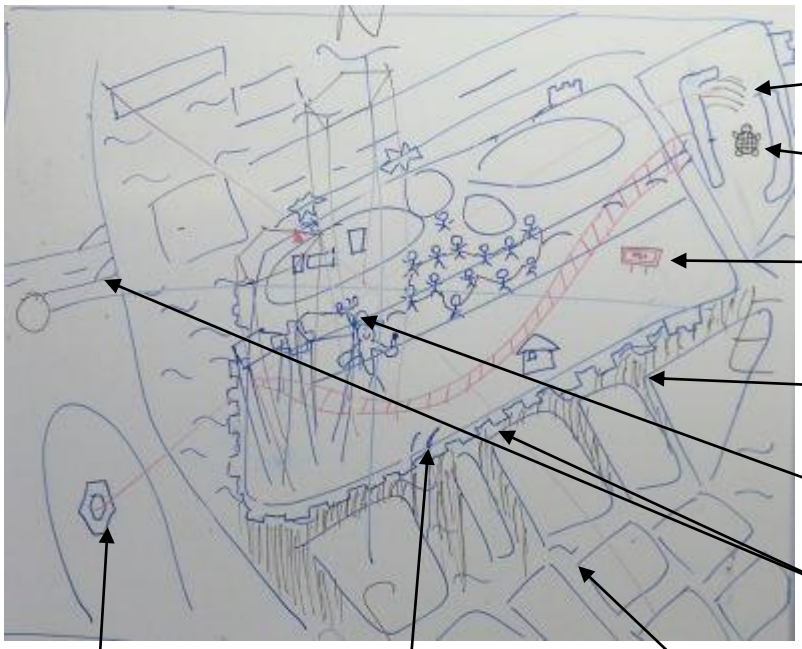
élèves. Ainsi, on observe sur le croquis l'influence de ceux réalisés par mon collègue d'anglais au retour de notre sortie à la Cité du Pont de Sèvres et qui introduisent une troisième dimension : les tours d'une part, les traits hachurés de l'autre qui matérialisent la hauteur, et donc l'urbanisme de dalle.

FIGURE 165 DES CROQUIS DU PROFESSEUR D'ANGLAIS LE JOUR DE LA SORTIE (13 OCTOBRE) AU CROQUIS COLLECTIF RÉALISÉ PAR LES ÉLÈVES (3 NOVEMBRE 2015).



On retrouve également différentes traces des expérimentations menées lors de notre sortie, comme par exemple la représentation des sons écoutés sur la place Haute des Alpes (voir figure ci-dessous). D'autres éléments proviennent du savoir personnel des élèves, par exemple la mention de *Booba*, rappeur originaire de la Cité, ou la tortue, dont la forme se dessinerait au sol lorsqu'on regarde depuis la fenêtre, d'après le témoignage de Mélanie qui y habite. Enfin, plusieurs éléments montrent un travail de conceptualisation, par le recours à différentes métaphores : le recours à l'idée que la Cité du Pont de Sèvres puisse être une île, ou un château-fort illustrent par exemple une appropriation par les élèves de l'enclavement de la Cité du Pont de Sèvres par rapport au reste de la ville et de son fonctionnement autarcique.

FIGURE 166 ANALYSE DU CROQUIS COLLECTIF DU PONT DE SÈVRES RÉALISÉ PAR LES ÉLÈVES LE 3 NOVEMBRE 2015.



Symbolisation de notre expérience acoustique sur la place Haute des Alpes

La tortue que Mélanie voit depuis sa fenêtre

Panneau PDS « Pont de Sèvres »

Traits hachurés matérialisant la hauteur de la Cité du Pont de Sèvres

B2O : surnom du rappeur Booba, originaire de la Cité

Créneau et pont levis d'un château fort, pour montrer que la Cité est isolée du reste de la ville

Symbole Renault, pour rappeler le passé industriel de l'Île Seguin

Passerelle entre la Cité et le Trapèze

Vaguelettes, pour illustrer l'idée que la Cité est une île isolée du reste de la ville.

A l'issue de cette séance, et pour poursuivre ce travail de conceptualisation, de configuration et de mise en commun des représentations, j'ai demandé aux élèves de réaliser un croquis de la *Cité*, seuls ou par deux, la mettant en scène comme, au choix, un labyrinthe, une île, un château fort, ou une ancienne usine automobile. Cela a donné lieu à deux séries de croquis, réalisés successivement dans les deux semaines qui ont suivi, et dont voici quelques exemples ci-dessous.

FIGURE 167 EXEMPLES DE CROQUIS (SÉRIE DU 17 NOVEMBRE 2015)

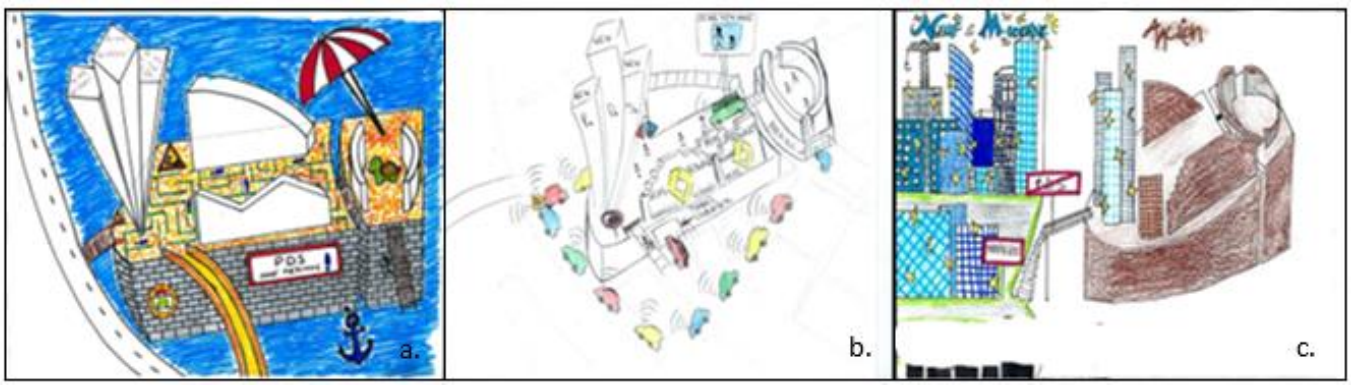
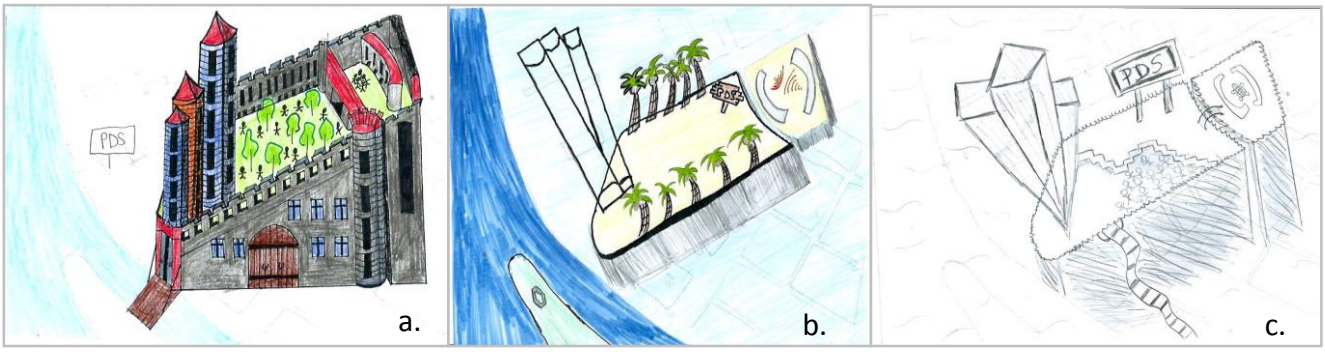


FIGURE 168 EXEMPLES DE CROQUIS (SÉRIE DU 10 NOVEMBRE 2015)



A ce stade de notre projet, nous aurions pu en rester là, et sélectionner l'une des productions ci-dessus comme support pour le recto de notre carte postale sensible, et l'envoyer au jury de la *Cité de l'architecture*. Chacune d'entre elles en effet permettait de traiter une des caractéristiques de la Cité du Pont de Sèvres que j'ai présentées plus haut, et qui faisaient partie de mes objectifs d'apprentissage : le château-fort (figure 168a) permettait de montrer l'isolement de la Cité par rapport au reste de la ville, et son fonctionnement autarcique. L'île (b) jouait sur la même idée, en ajoutant des éléments d'information sur le fonctionnement à l'intérieur de la Cité (un labyrinthe) et montrait les dynamiques actuelles, avec la passerelle la reliant désormais au Trapèze, et le panneau de chantier. Les croquis b et c ouvraient quant à eux sur une autre dimension encore : le croquis b mettait en évidence le lien paradoxal qu'entretient la Cité avec la voiture : cité piétonne mais cernée par la voiture, présente dans son histoire (ancien terrain Renault), dans ses entrailles (elle abrite un parking de plus de 3000 places), et omniprésente dans son environnement proche (elle est bordée par les quais de Seine et le Pont de Sèvres, mettant en relation Paris et la petite couronne). Le croquis c insistait quant à lui sur les contrastes entre cette Cité et le nouveau quartier du Trapèze.

Néanmoins, cela ne correspondait pas aux objectifs que je m'étais fixés pour le projet, preuve que la production finale n'avait pas pris le pas sur les objectifs d'apprentissage. En effet, il me semblait que notre carte sensible ne serait terminée que lorsque le processus de circulation des savoirs aurait abouti. Pour cela, il fallait que notre carte sensible soit une production collective, et pas seulement celle de quelques élèves. Il fallait également que notre carte sensible ne soit pas seulement le reflet d'un aspect de la Cité du Pont de Sèvres, mais qu'autant que possible elle les présente tous.

Dans ce travail d'élaboration, mon rôle n'était donc seulement pas celui d'une simple traductrice, qui aurait aidé les élèves à retranscrire au travers d'une carte sensible leur vision du territoire, mais bien celle d'une enseignante, utilisant la carte sensible comme un moyen d'apprentissage par tous d'un raisonnement géographique. Assumer un tel rôle ne s'est cependant pas fait sans tension, car cela supposait que j'intervienne dans le processus, de manière active, pour recadrer les élèves, au risque de faire d'eux de simples exécutants d'une tâche prédéfinie par mes soins.

A ce stade de notre travail, aux alentours du 10 novembre, j'ai donc demandé aux élèves de sélectionner sur l'ensemble des croquis les figurés qui leur semblaient le plus pertinents ce qui nous a permis de constituer une banque d'images. J'ai par ailleurs élaboré un fond de carte à partir de différentes propositions faites par les élèves.

FIGURE 169 LE FOND DE CARTE, ÉLABORÉ À PARTIR D'UNE PROPOSITION DE LOUANN ET JUSTINE

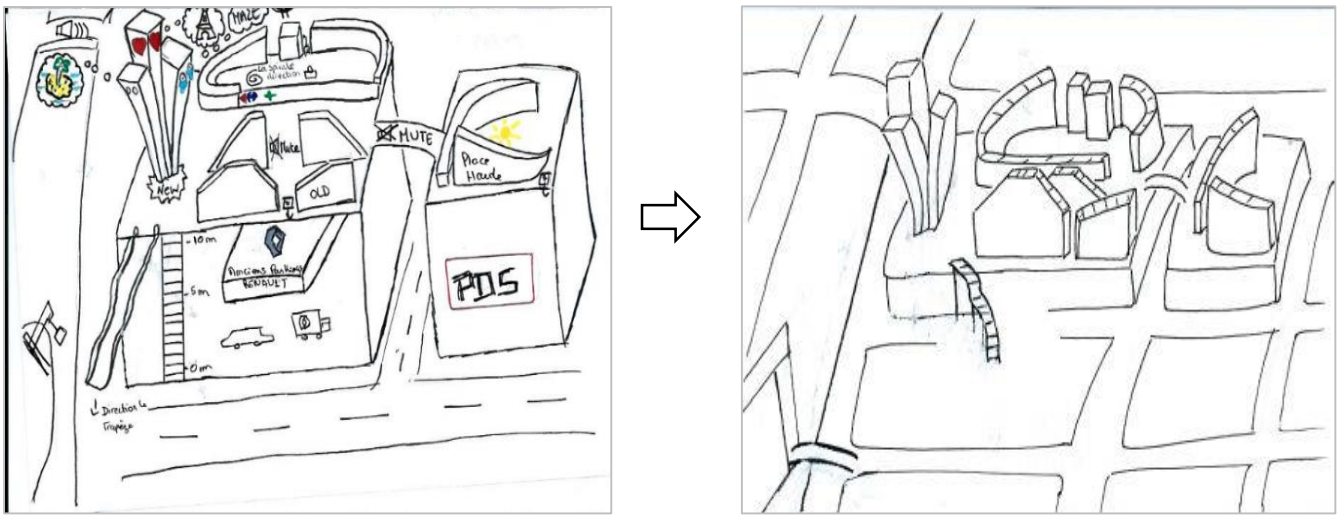
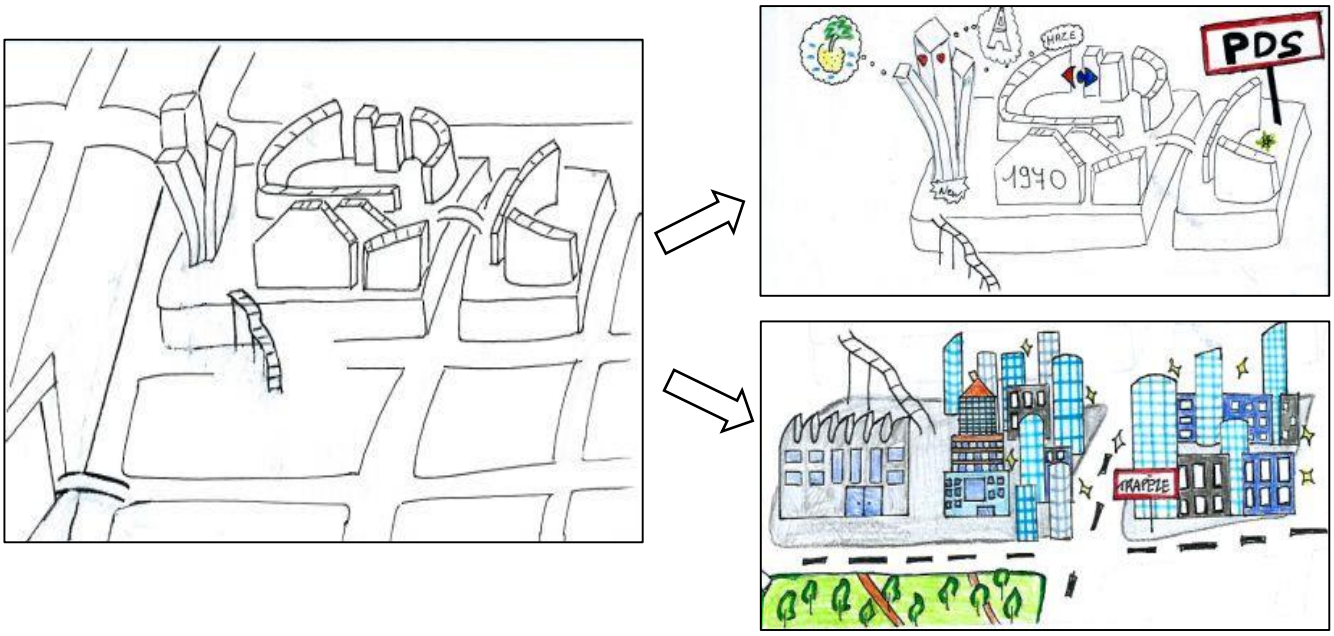


FIGURE 170 EXTRAIT DE LA BANQUE D'IMAGES

Ainsi, un des groupes s'est chargé de la partie supérieure de la carte, tandis qu'un autre groupe s'est chargé de la partie inférieure, comme le montre l'illustration ci-dessous.

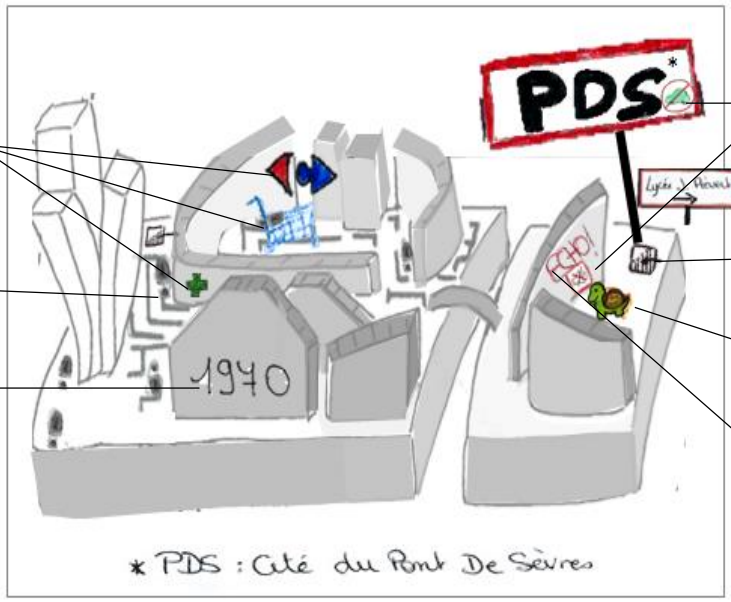
FIGURE 171 DU FOND DE CARTE À UNE PREMIÈRE ÉBAUCHE DE LA CARTE SENSIBLE



A l'issue de cette séance nous tenions la structure de notre carte sensible. Il ne s'agissait désormais plus que de décider quels éléments nous souhaitions ajouter ou retrancher.

Quatre étapes se sont ainsi succédé, chacune articulant à sa manière les différents registres de savoir que nous avions mobilisés jusque-là. Ainsi pour la première étape, nous nous sommes concentrés sur la Cité du Pont de Sèvres elle-même, mettant en évidence son urbanisme singulier datant des années 1970. Sa réalisation atteste de la diversité des registres de savoirs qui y sont mobilisés : on y retrouve par exemple la tortue du « cadavre exquis », devenue la « tortue de Mélanie ». On y retrouve également l'expérience acoustique qu'avaient menée les élèves, qui avaient noté l'ambiance sonore très particulière qui règne dans la Cité et la réverbération des sons liées à la disposition des bâtiments. Là encore cette dimension avait été présente dès le début de notre travail. D'autres éléments apparaissent également, comme le labyrinthe, la cité piétonne, la mixité fonctionnelle …

FIGURE 172 NOTRE CARTE SENSIBLE, PREMIÈRE ÉTAPE : LA CITÉ DU PONT DE SÈVRES (PDS), UNE « MINIVILLE »



Mixité fonctionnelle. Une « miniville » (expression de Maxime)

Un labyrinthe

Une cité construite dans les années 1970

Une cité piétonne, des sons du quotidien

Un urbanisme de dalle

La tortue de Mélanie

« Echo » : la réverbération des sons dans la Cité, résultat d'une architecture originale

La deuxième étape visait à s'intéresser à l'environnement de la Cité, et à rendre visible un paradoxe qui avait été remarqué par un élève de la classe, Maxime : l'omniprésence de la voiture dans une Cité pensée pour séparer la voiture de l'homme. Absente de la dalle, la voiture est en effet partout : dans l'histoire de la Cité ; autour de la Cité ; dans ses entrailles même puisqu'elle abrite un parking de plus de 3000 places.

FIGURE 173 DEUXIÈME ÉTAPE : LA CITÉ DU PONT DE SÈVRES, UNE RELATION PARADOXALE AVEC LA VOITURE

Une cité cernée par les axes de communication (voitures, tramway, métro) …

… et par le bruit.

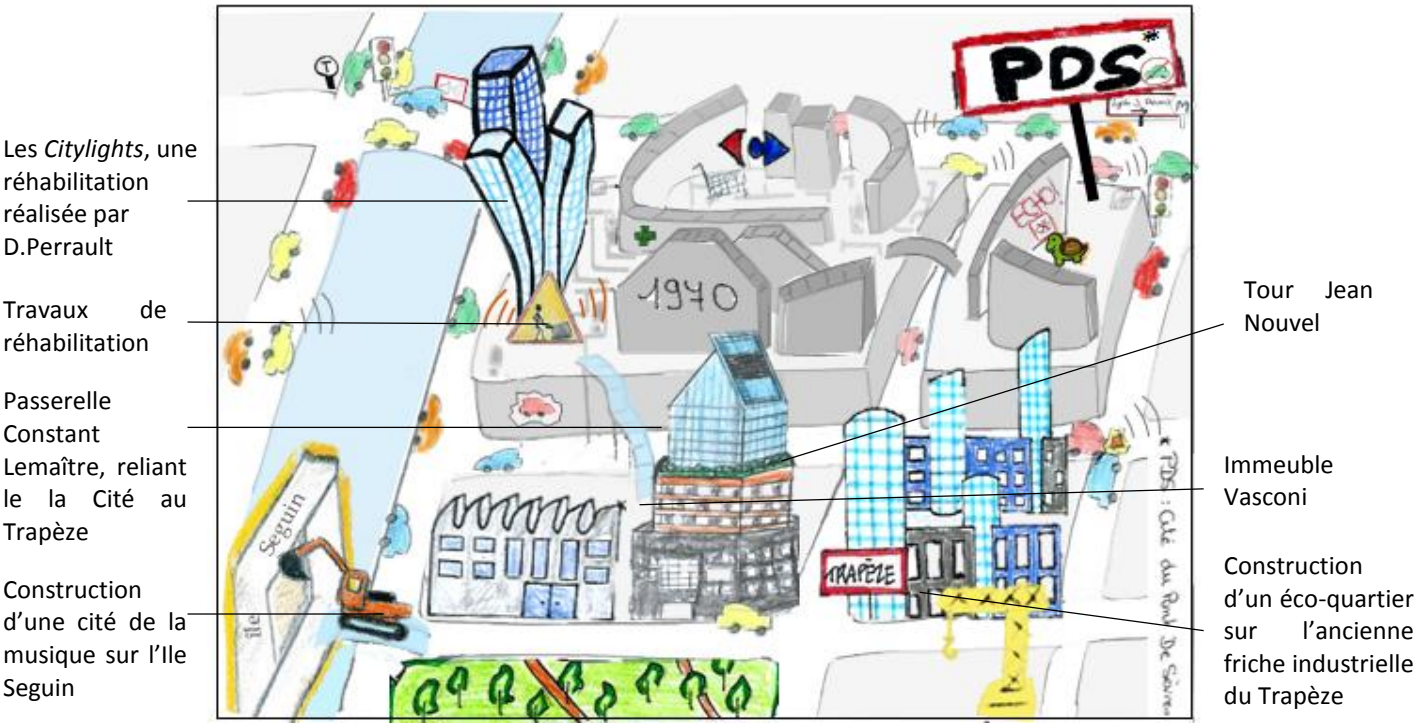
Une ancienne usine automobile …

… abritant dans ses entrailles un parking de plus de 3000 places.

Une Cité piétonne, conçue sur le principe de séparation des circulations automobiles et piétonnes

Pour la troisième étape, nous nous sommes tournés vers les dynamiques actuelles.

FIGURE 174 TROISIÈME ÉTAPE, LES DYNAMIQUES ACTUELLES : LA CITÉ EN CHANTIER



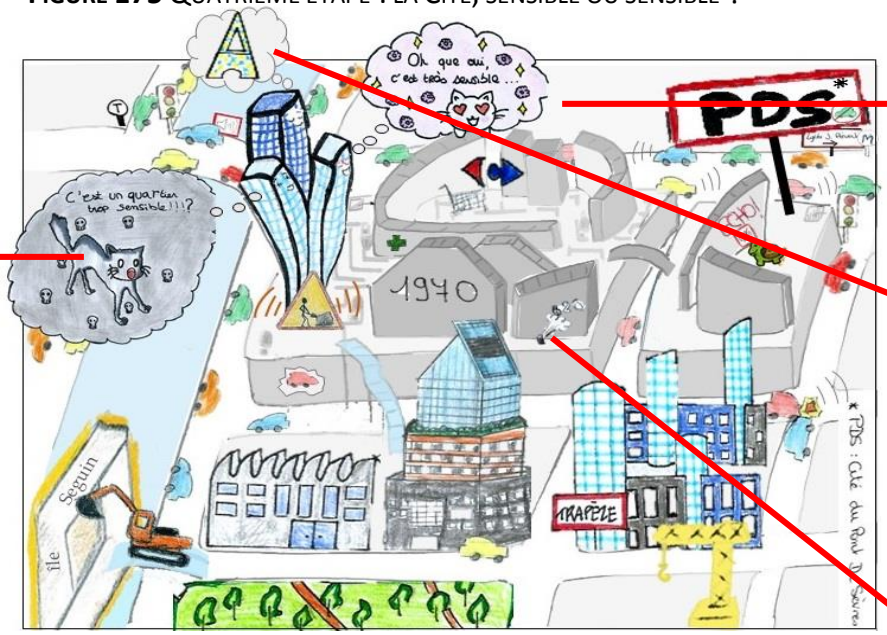
Les étapes qui ont précédé reposaient en grande partie sur les objectifs d'apprentissage que je m'étais fixés au début du projet (voir temps 1), même si ceux-ci avaient été resémantisés en partie par les élèves, qui avaient proposé des reformulations efficaces, comme « miniville » (Maxime), omniprésence de la voiture (Maxime encore), « bout du monde » (Paul). Je n'avais par contre pas prévu la dernière étape, qui a consisté à nous interroger sur la dimension « sensible » du quartier, à la suite d'une correspondance entamée avec une classe de Sixième du collège Lucie Aubrac d'Argenteuil[334], habitant elle-même dans une cité construite dans les années 1970 selon les principes de l'urbanisme de dalle. L'analogie nous a conduits à nous interroger : « notre » cité était-elle sensible, comme celle d'Argenteuil ? Ou était-elle seulement perçue comme sensible ? Les bulles de pensée réalisées sur la carte et attribuées aux *CityLights*, nouvelles venues dans le quartier, rendent compte de

[334] Dans le cadre de sa participation au concours de carte postale sensible, et à ma demande, MT, enseignant d'histoire-géographie au collège Lucie Aubrac m'a en effet envoyé différentes esquisses de cartes postales sensibles réalisées par ses élèves et que j'ai présentées aux miens dans le cadre d'une évaluation sur la région Ile de France. Voir billet « terrains croisés », http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/03/12/2015/Travaux-crois%C3%A9s-6%C3%A8me-%28Argentueil%29-Premi%C3%A8re-%28Boulogne-Billancourt%29

cette interrogation : « *c'est trop sensible ici* » dit la première. Un chat hérissé entouré de têtes de mort vient souligner son inquiétude. « *Oh que oui* » répond la deuxième, jouant sur le double sens du mot sensible : « *c'est très sensible ici* ». Cette fois-ci, le chat a été dessiné à la manière des mangas japonais, c'est un chat « *kawaï* », mignon, et ses yeux sont en forme de cœur. La troisième tour quant à elle ne s'occupe pas de tout cela : dominant la Cité, elle regarde vers l'extérieur, vers Paris, et voit la Tour Eiffel, s'imaginant, peut-être, être un jour à sa place. Sur un des murs de la Cité, un tag est apparu « *B2O* », symbole du rappeur Booba, et participant, selon les élèves, à la mauvaise réputation de la Cité[335].

FIGURE 175 QUATRIÈME ÉTAPE : LA CITÉ, SENSIBLE OU SENSIBLE ?

1. Bulle de pensée d'une des tours Citylights récemment réhabilitée qui s'inquiète sur la fréquentation du quartier : « *c'est un quartier trop sensible !!!?* »



2. Réponse de la deuxième tour : « **oh que oui c'est très sensible** » au sens de mignon,

3. La troisième tour ne s'inquiète pas de tout ça. Elle ce qu'elle voit, c'est la tour Eiffel, et imagine que peut-être, un jour, elle prendra sa place …

4. B2O, rappeur de la Cité participant de son image de cité « sensible ».

Au terme du troisième temps, mi-décembre, notre carte postale sensible avait donc été réalisée, et avec elle la mise en circulation de différents savoirs, au service d'une articulation de la géographie spontanée et de la géographie raisonnée, articulation dont notre carte postale sensible était désormais le reflet. Elle est devenue le support du quatrième temps.

4. Quatrième temps : décryptage (mi-décembre 2015 – mai 2016)

Ce quatrième temps s'est déroulé de mi-décembre jusqu'à la fin de l'année scolaire. Autant le troisième temps avait généré des conflits entre le double statut de la carte postale

[335] Dans sa chanson « Boulbi » (Boulogne Billancourt), il associe ainsi « Boulogne, Aubervilliers, Garges les Gonesses ». Voir annexe V1d montage Booba Boulbi.

sensible, objet et outil, objectif et moyen, autant dans le quatrième temps elle s'est imposée comme un outil d'apprentissage. Elle est ainsi devenue le support d'une succession de reformulations, mobilisant différents registres d'expression, l'oral, l'écrit, le dessin, ce dans différentes disciplines, géographie mais aussi lettres, anglais, SES, et auprès de différents destinataires : les élèves entre eux d'une part, mais aussi auprès du jury de la *Cité de l'Architecture* pour l'écriture du verso de la carte postale et même de scientifiques, puisqu'ils ont été invités à participer, le 14 avril, à une table ronde sur le thème de « *Reconfigurer la ville* », en présence de l'architecte Roland Castro, dans le cadre du Printemps de l'économie. Une sorte de mise en abyme, puisque c'est Roland Castro qui avait été chargé en 1997 de mener l'étude sur la restructuration urbaine de la Cité du Pont de Sèvres. Il notait alors :

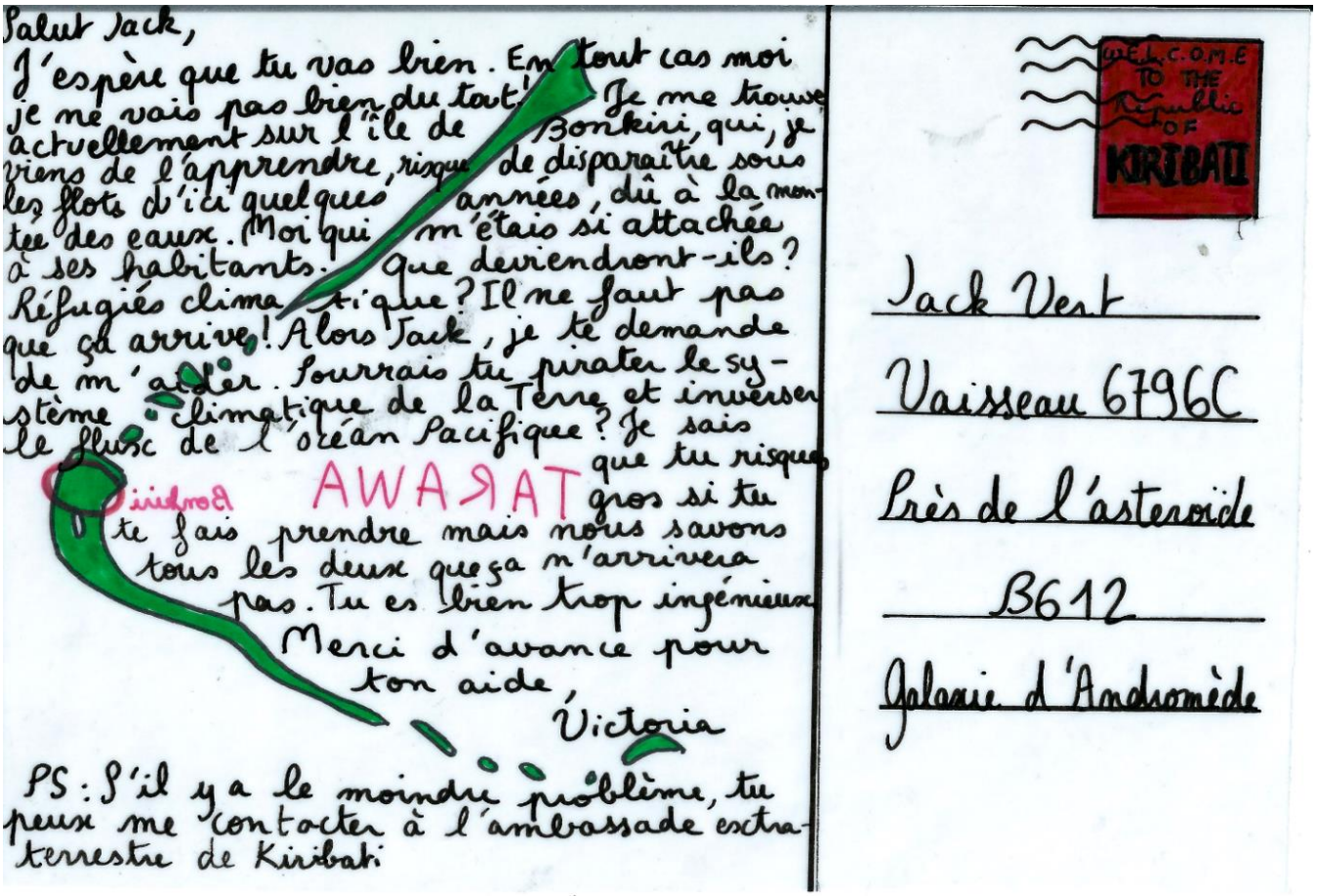
> *« Ce quartier, isolé du reste de la ville est architecturalement extrêmement violent, et les matériaux avec lesquels sont construits les immeubles grattent le dos rien que de passer à côté »*[336].

FIGURE 176 14 AVRIL 2016, LES ÉLÈVES AU CARREAU DU TEMPLE POUR PRÉSENTER LEUR CARTE POSTALE SENSIBLE EN PRÉSENCE DE PIERRE VELTZ, JEAN-MARC VITTORINI, ROLAND CASTRO

[336] Article du *Moniteur,* 14-11-1997, http://www.lemoniteur.fr/articles/boulogne-billancourt-une-etude-pour-restructurer-le-quartier-du-pont-de-sevres-417213

Ce quatrième temps a également été l'occasion de transférer les connaissances et les compétences acquises à d'autres situations. C'est ainsi qu'à l'invitation des organisateurs du *Concours Carto Actualité*[337], les élèves ont réalisé des cartes postales sensibles des îles Kiribati, transférant leurs compétences acquises en matière de cartographie sensible[338].

FIGURE 177 CARTE POSTALE DE KIRIBATI RÉALISÉE PAR VICTORIA, VERSO, SUR SUPPORT DE PAPIER CALQUE



[337] http://cartographieraucollege-cca.blogspot.fr/p/reglement-du-concours.html

[338] Voir le billet du 13 mars, http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/16/03/2016/13-mars-2016%2C-une-carte-sensible-de-Kiribati-par-la-1%C3%A8re-ES3-%C3%A0-Boulogne-Billancourt2 ou annexe V1c billet n°17

FIGURE 178 CARTE POSTALE DE KIRIBATI PAR PHILIPPINE, RECTO

FIGURE 179 CARTE POSTALE DE KIRIBATI PAR PHILIPPINE, VERSO

Mon cher François

Je me permets de vous écrire suite au fait que vous m'aviez glissé, lors de la COP21, que si j'avais un problème en tant que présidente des Kiribati, vous m'aideriez en en faisant une affaire personnelle. Je sais que les Occidentaux ont une vision paradisiaque de nos îles. Or sachez tout d'abord que nous sommes « l'emblème de la montée du niveau de la mer », qui nous engloutit peu à peu d'environ 2,9 mm/an. De dangereuses vagues se déferlent régulièrement de part et d'autre de l'atoll Tarawa, comme à Tebikenikaona, ou à Bairiki. Nous n'avons malheureusement pas les moyens de nous protéger convenablement malgré les aides internationales et les licences de pêche accordées aux navires étrangers. Digues et sac de ciment sont nos seuls boucliers. Les Gilbertins s'amassent là où ils peuvent... Nous devons faire connaître notre détresse. Aidez-nous !

Philippine [redacted]

M. HOLLANDE François

55 rue du Faubourg St-Honoré

75008 Paris, FRANCE

S'il est difficile de présenter ici le détail de chacune de ces séances, j'en ai synthétisé la chronologie dans le tableau ci-dessous.

TABLEAU 52 CHRONOLOGIE DES SÉANCES RÉALISÉES ENTRE MI-DÉCEMBRE ET MAI

Date	**Activité**	**Nature de l'activité**
13 décembre	Commentaire par chaque élève d'un élément de la légende	A la maison, sur la page « commentaires » du blog. Permet à chaque élève de prendre connaissance du commentaire du précédent.
5 janvier	Légende organisée de la carte postale sensible	Travail préparé à la maison, puis présenté en classe.
26 janvier	Ecriture du texte de la carte postale sensible (le verso)	Travail préparé en cours de lettres + anglais, puis réalisé à la maison via la page commentaires du blog.
1er février	Ecriture du texte de la carte postale sensible (le verso), deuxième séance	Présentation en classe des différents textes réalisés par les élèves puis choix du meilleur via la page commentaire du blog.
26 janvier / 9 février	Réalisation d'une autre carte postale sensible sur Kiribati, première séance en demi-groupe	Présentation de la consigne en classe et étude de Kiribati, dans le cadre d'une participation de la classe au concours d'actualité organisé par *Concours Carto*. Travail à rendre avant les vacances de février.
2 et 16 février	Réalisation d'une autre carte postale sensible sur Kiribati, deuxième séance	Présentation des enjeux de notre travail de carte postale sensible : quelle différence avec une carte classique ? Pourquoi faire une carte postale sensible ?
5 avril	Préparation de la présentation de notre carte postale sensible au *Printemps de l'économie*, première séance	Préparation par chaque élève à la maison du commentaire d'une diapositive du diaporama réalisé préalablement par mes soins. Puis présentation à l'oral.
8 avril	Visite d'une exposition de cartes sensibles à l'espace Landowski de Boulogne Billancourt (« les voyageurs du Grand Paris »)	Sortie scolaire
14 avril, après-midi	Préparation de la présentation de notre carte postale sensible au *Printemps de l'économie*, deuxième séance.	Oral blanc avec le professeur de SES.
14 avril, soir	Présentation de notre carte postale sensible au *Printemps de l'économie*, troisième séance.	Présentation orale par quatre élèves.
3 mai	Participation de la classe au jury du concours carto d'actualité	Présentation des cartes finalistes et débat pour sélectionner la meilleure. Ecriture collective d'un rapport du jury.
février – mai	Réalisation d'une version en anglais de la carte postale sensible	Travail réalisé en cours d'anglais

Difficile également d'examiner ici dans le détail l'ensemble des productions auxquelles ont donné lieu ces séances de reformulation. J'en proposerai seulement un petit aperçu à travers la présentation de quelques textes écrits par les élèves pour le verso de notre carte postale.[339]

Le texte que nous avons retenu était celui-ci :

Dans ma téci y a des rebeus, des renois, des rom's, des babtous,
La vérité y a pas d'embrouilles.
Mal sapés, démaquillés, mal gaulés,
Tu t'fais quand même accepter.
Tu veux aller juste à côté ?
Tu veux rejoindre les reuftons ?
Pas d'soucis bébé,
Passe par les ponts.
Tu veux faire les courses ?
Va pas jusqu'à Edinburgh,
Descends à Carrefour.
Tu veux aller fumer ta ginz ?
Va à l'Ile Seguin.
Mais fais pas le zinzin,
Tu pourrais t'faire choper par les frangins R.340
Même s'il y a un peu d'bruit
À cause des travaux et du trafic,
Elle est quand même bien ma téci
Allez viens, on est gentils.

Ecrit par deux élèves de la classe, Anaëlle et Yannis, il témoigne de l'appropriation par les élèves des différentes notions que nous avions travaillées en classe : mixité sociale (l 1 à 4), désenclavement (l. 6 à 8), mixité fonctionnelle (l. 9 à 11), friche industrielle (l. 12 à 15),

[339] L'ensemble des textes est accessible sur le blog, http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/03/02/2016/Carnet-de-bord%2C-1er-f%C3%A9vrier-2016%2C-%C3%A9criture-du-texte-%282%29 ou annexe V1c, billet n°16.
[340] Renault

omniprésence de la voiture (l. 16-17) et questionnement sur la dimension sensible du quartier (l.19), le tout formulé en langage « cité ».

Le texte de Victoria adopte un style très différent :

> *« Cher (x),*
> *Comment allez-vous ? (y) m'a informé de votre transfert vers « l'autre côté de l'équation ». Apparemment cela vous a rendu négatif. Je suis désolé pour vous. Malgré tout, je pense que vous devriez relativiser : ce n'est pas si grave, je pense même que c'est à prendre au second degré !*
> *En ce qui me concerne, ma joie n'a cessé de croître depuis mon emménagement au Trapèze ! J'adore cet endroit, il est pour moi l'algorithme du quartier idéal (modernité + activités). Ah ! Cet espace est si animé ! Ses habitants se déplacent constamment, comme des vecteurs, et ses chantiers se divisent au fil du temps pour faire place à de beaux bâtiments symétriques… Et je n'ai même pas parlé de ses restaurants aux formules délicieusement logiques…!*
> *PS : N'hésitez pas à venir me voir un de ces jours, je suis persuadé que vous aimerez ce lieu tout autant que moi. Voici l'itinéraire :*
> *(x)→ Boulogne-Billancourt (Cité du Pont de Sèvres + Trapèze + Ile Seguin)*
> *Arithmétiquement vôtre,*
> *V »*[341] (annexe V1c, texte n°9)

Par cette proposition, Victoria articule de manière très originale deux types d'espace : l'espace mathématique d'une part (« *y m'a informé de votre transfert de l'autre côté de l'équation* ») et l'espace géographique d'autre part *(« Voici l'itinéraire : (x)→ Boulogne-Billancourt (Cité du Pont de Sèvres + Trapèze + Ile Seguin) »*), englobant ici l'ensemble des anciens terrains Renault et pas la seule Cité du Pont de Sèvres. L'analogie se poursuit, permettant progressivement de donner les principales caractéristiques du quartier : un nouvel urbanisme avec des bâtiments symétriques, des chantiers et un quartier fourmillant d'activité. En lieu et place du « bout du monde » que constituait jusque-là la Cité du Pont de Sèvres et les friches industrielles, Victoria met ici l'accent sur le nouveau quartier en construction.

[341] Cf. http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/03/02/2016/Carnet-de-bord%2C-1er-f%C3%A9vrier-2016%2C-%C3%A9criture-du-texte-%282%29 ou annexe V1c, billet n°16, texte n°9

Autre proposition marquante, celle de Mélanie. Habitante de la Cité, c'est elle qui nous avait parlé de la fameuse tortue. En grande difficulté scolaire, le recours à un registre très familier (autorisé par la consigne) lui permet dans ce texte de montrer la manière dont elle s'est appropriée les notions du cours, et dont elle met en œuvre un raisonnement géographique :

> *« Waaah eh Gertrude tu connais pas le PDS toi ? ah ouais chaud sa s'voit krari t'habite grave dans le Nord toi ! Tu fait que d'chanter du b2o et krari tu connais pas le PDS ma cité qui est despi relier avec l'allée du forum et tt. Eh morray tellement c'est grand quand ont jouent au 42 avec les autres dinguerie comment ont se perd. Ecoute viens dans le 92i à boulbi et tqt n'est pas peur elle est archi lourde ma teci les ptits dealers de s*** c'est fini. En plus façon il y a même pas bcp de voitures donc ont n'a archi trop pas peur des accidents donc la verité c'est cool. Mais attend je suis une ouf j'ai oublier de te dire wsh ils ont construit un bête de quartier mais quand j'te dit qu'il est lourd dinguerie tu vas halluciner carrément, un espèce de monde parallèle, on n'était trop habituer à habiter dans le territoire des anciens des années 70-80' que c'était trop frais de voir de nouvelles choses carrément ! Facon c'est le trapèze et vas-y les riches et les "pauvres" sont mélanger et c'est cool j'ai des amis au nom de Louis,Bertrand,Joséphine,Gertrude,Mateus ect.. C'est archi chelou mais azi ont kiffent trop avec Aïcha , Abo, Farrah,Kadi,Moha,Trev' .Ils sont archi gentil et c'est lourd ! Façon avec eux on n'est monter tout en haut des citylights , c'est genre 3 grandes tours comme ça là et bref de là haut quand je te dit que l'ont voit tout Paname tu vas debiel carrément morray! Wsh ma cité c'est le feu les gens ils sont archi cool entre eux il y a pas des baston entre nous il y a vla le monde tu fait que de rire mgl ! Bref parlons peu dans 1 semaine jviens te chercher jvais un peu te sortir de ton trou et tu verra que le 92i tout est dit morray ! bang bang sosa nashbé. Phrase du duc : Personnes dans le monde ne marche du meme pas. Bref j'espère te voir vite mgl bisou à Richard et coco »* (annexe V1c, billet n°16, texte n°19).

Une analyse linéaire permet de reconstituer le raisonnement mené par Mélanie : les premières lignes sont consacrées à la Cité du Pont de Sèvres elle-même, son organisation interne (« *reliée à l'allée du forum* »), son urbanisme labyrinthique (« *quand on joue au 42 on se perd* ») et les dynamiques récentes (« *les petits dealers de s**** c'est fini* »), la cité piétonne (« *Y a même pas beaucoup de voitures* »). La ligne suivante marque une rupture nette dans le discours : « *Mais attend je suis une ouf j'ai oublier de te dire wsh ils ont construit un bête de quartier* ». Cette rupture est accentuée encore dans les lignes suivantes par la description

même de ce quartier, et appuyée par l'utilisation d'un marqueur temporel (*années 70-80*) : « *mais quand j'te dit qu'il est lourd dinguerie tu vas halluciner carrément, un espèce de monde parallèle, on n'était trop habituer à habiter dans le territoire des anciens des années 70-80' que c'était trop frais de voir de nouvelles choses carrément !* ». La terminologie de monde parallèle est explicitée juste après : d'un côté les pauvres, de l'autre les riches. Mais la note reste positive, puisque finalement ces nouveaux habitants, « *au nom de Louis, Bertrand, Joséphine, Gertrude, Mateus* », sont autant de nouveaux amis qui permettent d'investir le nouveau terrain de jeu offert par la réhabilitation de la Cité du Pont de Sèvres et ses *Citylights*. Des Citylights qui permettent à Mélanie de situer la Cité du Pont de Sèvres par rapport à Paris : « *de là-haut on voit tout Paname* ». Ainsi, de la Cité au Trapèze en revenant aux transformations qui affectent actuellement la Cité, le texte de Mélanie s'avère être très structuré, permettant de rendre compte, avec ses mots, de la complexité du lieu qu'elle habite.

En tout, 21 textes ont été écrits par les élèves, et tout autant de commentaires, chaque élève ayant été appelé à commenter les textes de ses camarades et à choisir son préféré. Une nouvelle occasion de reformulation, comme en témoigne celui de Victoria, dont l'analyse rejoint celle que j'ai proposée ci-dessus :

> *« Tout d'abord j'ai envie de féliciter toute la classe pour tout ces textes géniaux qui ont du demander bcp de tmps et de travail alors, vraiment, bravo^^. Sinon pour le vote j'ai énormément hésité entre trois textes: celui d'Annaelle et Yanis, celui de Shanyaa et Oumayma et celui de Mélanie M. Le texte d'Annelle et de Yanis donne l'impression d'un rap super rythmé! Quand je le lis dans ma tête c'est comme si j'écoutais une chanson! Alors bien joué à vous 2 ^^ Ensuite l'idée de Shanyaa et d'Oumayma pour la conversation par imessage est trop cool ! Ça montre bien le cliché qu'on peut avoir sur les ados avec les"wallah" et les "meuf". Donc c'est super aussi ! :) Et pour finir: le texte de Melanie M. Je trouve son texte tout simplement génial (et je dis pas ça parce qu'elle est ma camarade de TPE) : elle a très bien souligné la mixité social du PDS avec l' histoire des différents prénoms qu'on y trouve, j'ai trouvé également que son texte avait l'air naturel ,sans artifices, il se lit facilement, et je l'ai trouvé trop drôle ! Mais bon je vais m'arrêter là parce que sinon ça serait trop long et je trouve plus de synonymes pour "génial/cool/super" :/Donc félicitations à tous les élèves de la 1reES3 ^^. »*[342]

[342] Cf. http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/03/02/2016/Carnet-de-bord%2C-1er-f%C3%A9vrier-2016%2C-%C3%A9criture-du-texte-%282%29 ou annexe V1c, billet n°16, commentaire n°11.

5. Synthèse

Des quatre temps présentés ci-dessus, en guise de synthèse, que retenir, et quelle réponse apporter à la question posée en préambule de savoir si l'élaboration de la carte postale sensible avait permis une articulation de la géographie spontanée et de la géographie raisonnée ?

On l'aura compris, il est difficile de répondre à cette question frontalement. Seules des traces, des indices nous permettent de comprendre que « quelque chose s'est passé ». Il m'est plus facile de dire comment ce processus a été initié, dans ma classe, avec mes élèves, et comment il a fonctionné dans le détail.

En guise de synthèse, je dirai donc quels types de savoir ont été mobilisés dans ma pratique de classe, quand ils l'ont été, et de quelle manière la réalisation de la carte postale sensible a favorisé cette mobilisation.

Le premier temps, celui de l'amorce, a été celui où des savoirs formels, relevant de la géographie raisonnée, sont définis d'abord par l'enseignant puis introduits. Dans le cadre de l'étude de la Cité du Pont de Sèvres, ils peuvent se résumer à quelques mots clés, comme urbanisme de dalle, mixité sociale, mixité fonctionnelle, enclavement, friche industrielle, reconversion, éco-quartier, dynamiques, discontinuités, centre, périphérie qui renvoient eux-mêmes à différentes épistémologies. Ils s'accompagnent de savoirs-faire, notamment l'élaboration d'un croquis et d'une légende organisée.

Au cours de ce premier temps, d'autres registres sont introduits, à l'arrière-plan, qui annoncent le projet à venir : une visite-mémoire, la réalisation d'une carte postale.

Le deuxième temps, celui de la sortie de terrain, est celui où la géographie spontanée est mise en avant, les notions étudiées en classe étant reléguées à l'arrière-plan, sans disparaître pour autant. Les termes qui émergent alors sont d'un registre plus commun, comme les mots « écho », « dalle », « miniville », « labyrinthe », « cache-cache », « île », « château fort », « altitude », « escalier ». Par le registre qu'il mobilise, ce temps est en rupture avec le précédent, et représente une évolution considérable dans le contrat didactique passé avec les élèves.

Il introduit également le troisième temps : c'est le moment où j'ai présenté aux élèves le projet de carte postale sensible. C'est le moment également où nous avons réalisé les

premiers croquis de la Cité du Pont de Sèvres, dans le quart d'heure qui restait, de retour en classe.

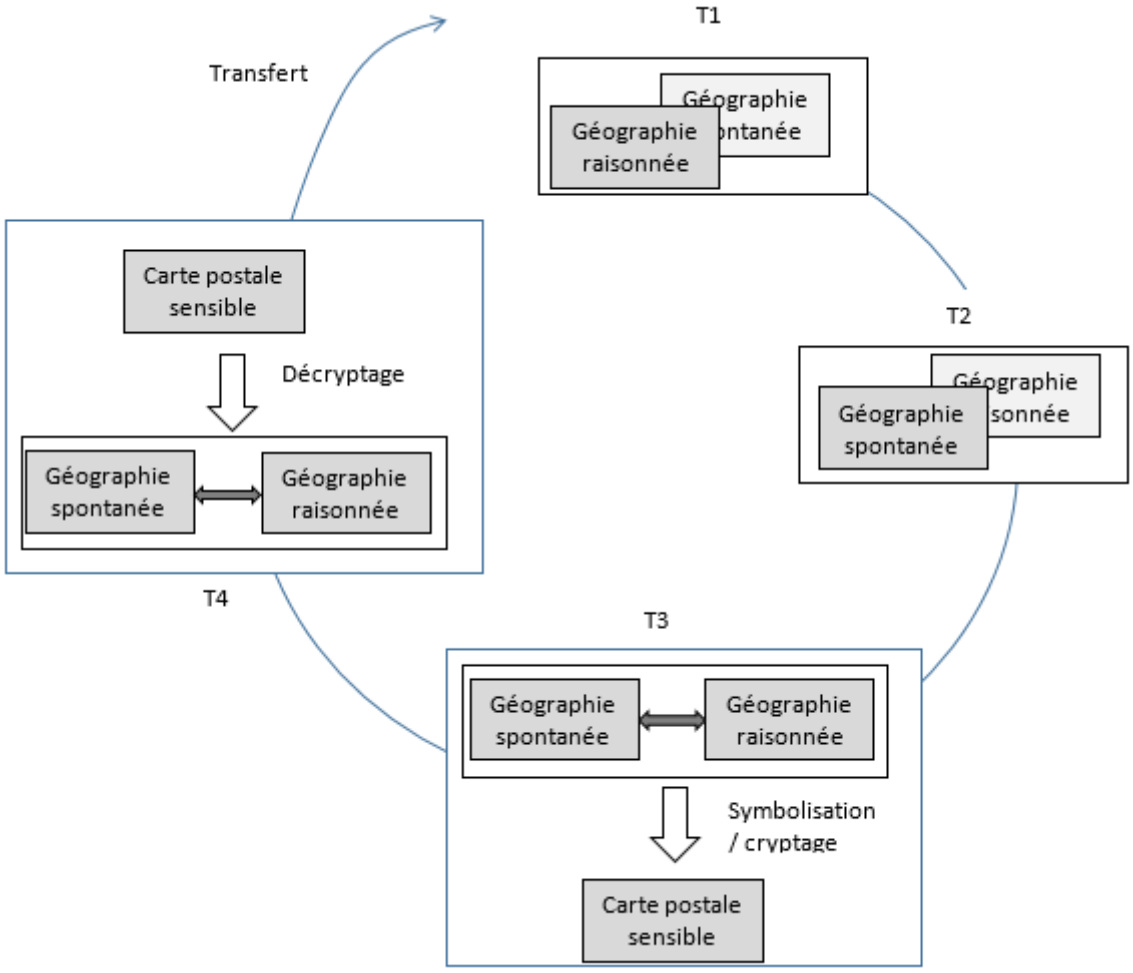
Le troisième temps est celui de l'articulation des registres mobilisés au cours des deux premiers temps, et de leur symbolisation, sur une image unique. C'est un moment de tension à plusieurs niveaux :

- entre l'enseignant et l'objectif qu'il s'est fixé, le souci de la finalisation de la carte pouvant venir prendre le pas sur celui des apprentissages. L'enseignant doit trouver des stratégies pour multiplier les interactions entre les élèves, et entre les élèves et les différents registres de savoir, et ne pas interrompre le processus avant qu'il soit parvenu à son terme ;
- entre l'enseignant et ses élèves, dont il dépend pour la finalisation du projet, alors même qu'il remet en cause le contrat didactique initial. L'enseignant peut alors être tenté de réaliser une partie du travail à la place de ses élèves.

Le quatrième temps est tout aussi riche que les précédents mais moins complexe à mettre en œuvre. Le moment de tension lié à la réalisation de la carte postale est en effet terminé, et la carte postale sensible devient un produit fini, point de départ à un travail inverse au précédent de décryptage et de transfert des connaissances et compétences.

Il est possible de schématiser ce mécanisme de la manière suivante :

FIGURE 180 LA FABRIQUE DE LA CARTE POSTALE SENSIBLE



III. Transfert de l'exercice de carte postale sensible dans d'autres classes sous la forme d'un concours, 2015-2016

J'ai présenté la manière dont j'avais mis en œuvre une carte postale sensible « version longue » dans ma classe, mais qu'en était-il dans les autres classes ? La fabrique de la carte postale sensible mobilisait-elle la même palette de savoirs, et la manière dont les enseignants articulaient géographie spontanée et géographie raisonnée utilisait-elle des modalités analogues à la mienne ? Qu'en était-il des autres niveaux scolaires et des autres disciplines auxquels le concours était également ouvert ? Pour le savoir je disposais, comme je l'ai dit plus haut, du carnet de bord de certains d'entre eux, billets rédigés au fil du temps pour certains, ou billets bilan pour d'autres. Il me sera difficile d'en faire une analyse exhaustive ici, tant l'expérimentation est récente. Je me focaliserai donc sur un élément, la sortie de terrain. Réalisée par quasiment tous les enseignants (21 / 24)[343] ayant participé au carnet de bord, elle fournira un élément de comparaison entre les classes, et montrera, à partir d'un exercice, la diversité des stratégies mises en œuvre pour articuler géographie spontanée et géographie raisonnée. Certes les témoignages de ces 23 enseignants sont plus ou moins exhaustifs, certains enseignants fournissant le plan de leur sortie, son déroulement et quelques photos, tandis que d'autres la résument en quelques lignes. Certes également les enseignants qui ont témoigné ne sont pas forcément représentatifs de la totalité des enseignants. Néanmoins il reste possible, à travers leurs témoignages de dégager quelques récurrences, et de voir se dessiner des stratégies, qui rendent compte à la fois de ce que peut être une sortie dans le cadre du cours de géographie, et de la manière dont s'articulent les savoirs dans le cadre d'un projet de cartographie sensible du territoire de proximité. C'est donc une typologie de ces stratégies que je propose ici, qui débouchera sur une synthèse.

A. TYPOLOGIE

J'ai évoqué plus haut la diversité des sorties de terrain possibles en classe de géographie, visite sensible, jeu de piste ou chasse au trésor, visite guidée, collecte de trace, visite

[343] Sur les trois restant, l'un ne mentionne pas de sortie de terrain, l'autre n'a pu la faire à cause du plan Vigipirate, et le dernier a travaillé depuis la terrasse du collège.

questionnaire… C'est le récit par les enseignants de leur visite sur le terrain qui m'a permis de construire cette typologie, et en retour d'en éprouver la pertinence.

1. La visite sensible

Tout d'abord la visite sensible. C'est le mode que j'avais privilégié pour mener la sortie avec ma classe. Je ne reviendrai pas sur sa définition, que j'ai largement développée ci-dessus. On retrouve un dispositif analogue à Saint Christophe du Double, avec des CE1-CE2. Voici comment l'enseignante présente la sortie[344] :

> *« Nous avons observé les bâtiments, cherché les détails cachés avec des « lunettes magiques » (gobelets percés), dessiné des éléments du paysage, écouté les différents sons, senti les odeurs, réalisé des frottages des différentes matières, ramassé des objets dans un seau. »*

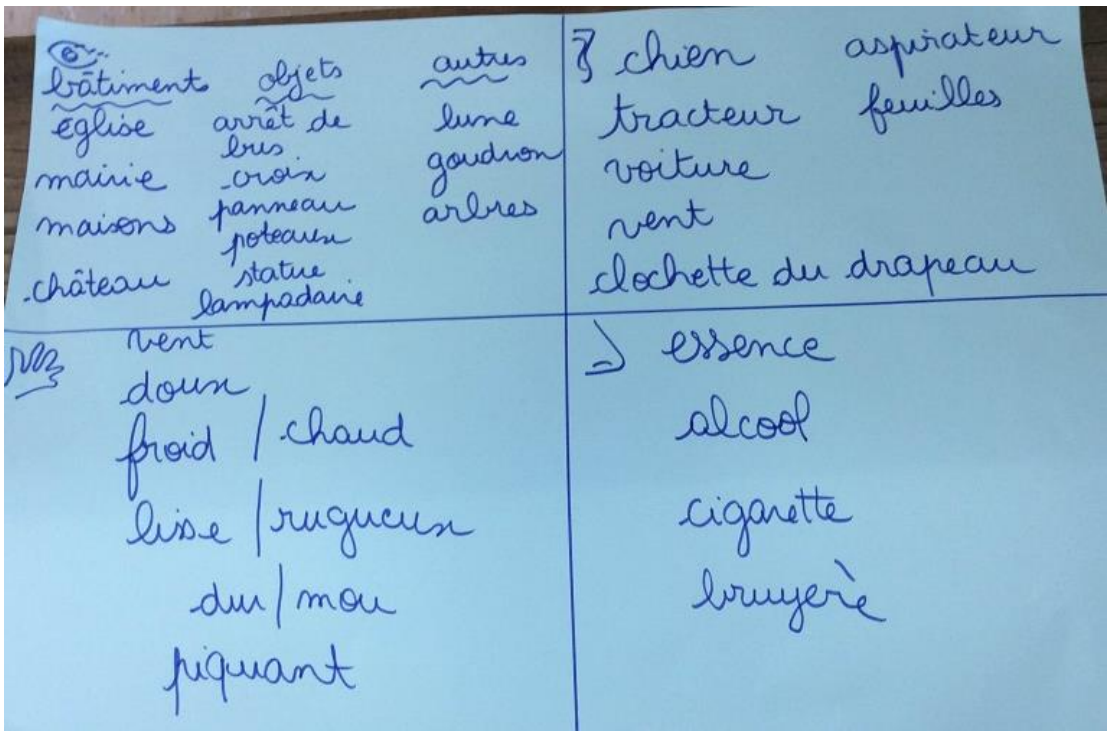
L'utilisation du gobelet percé n'est pas sans rappeler l'exercice que j'avais proposé de bandages sur les yeux, ou encore des lunettes floues de Mathias Poisson. Dans tous les cas le procédé est le même et consiste à priver d'un sens pour porter une attention plus soutenue à l'environnement.

FIGURE 181 VISITE SENSIBLE À SAINT-CHRISTOPHE DU DOUBLE : LES LUNETTES MAGIQUES

[344] Voir http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/12/02/2016/Carnet-de-bord%2C-les-CE1-et-CE2-de-l-%C3%A9cole-Rosa-Bonheur-%C3%A0-Saint-Christophe-du-Double ou annexe V2 Saint Christophe du Double.

Ces informations ont ensuite été synthétisées sous forme d'une liste.

FIGURE 182 LISTE DES SENSATIONS PERÇUES AU COURS DE LA SORTIE (SAINT-CHRISTOPHE DU DOUBLE)



Cependant, à la différence de mon dispositif, dont j'ai montré qu'il représentait une rupture par rapport aux cours qui avaient précédé, celui mis en place à Saint-Christophe du Double s'intègre au contraire en douceur à l'ensemble du projet. En effet, il poursuit le travail initié dans les séances précédentes et que l'enseignante décrit ainsi :

> *« Après une première séance durant laquelle nous avons discuté ensemble du concours "cartographie ton quartier", les élèves ont réalisé un premier dessin du village tels qu'ils le percevaient. Lors de la séance suivante, nous avons comparé quelques cartes de la France, du monde et de l'Europe pour comprendre le principe de la carte géographique et la fonction de la légende. En parallèle, nous avons réfléchi à comment rendre "sensible" notre future carte et donc personnelle, propre à nous. Nous sommes donc partis à la recherche de secrets du village, ce qui nous a conduit à mener une enquête auprès des habitants du village. »*[345]

On assiste ainsi à un mouvement de va-et-vient entre leur manière de représenter les lieux et la cartographie, leur perception des lieux et celle des autres, qui se poursuit à l'issue

[345] Voir carnet de bord, http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/12/02/2016/Carnet-de-bord%2C-les-CE1-et-CE2-de-l-%C3%A9cole-Rosa-Bonheur-%C3%A0-Saint-Christophe-du-Double ou annexe V2 Saint Christophe du Double.

de la sortie de terrain par le recueil de nouveaux témoignages et une enquête sur l'histoire du village à travers l'étude de cartes postales et de photos d'archives. La régularité de ce mouvement peut s'expliquer par le contexte, très différent d'une classe de lycée : le projet est en effet *réalisé avec des tout petits (CE1-CE2), dans un cadre qui invite à la transversalité des savoirs.*

Cela aboutit à une carte postale sensible qui reflète cet entrelacement des savoirs :

> *« Enfin, il a fallu trouver une solution pour réunir tout cela dans une carte format A5 ! Chacun a eu un petit rectangle de papier sur lequel il devait dessiner un bâtiment du village, et un petit carré pour dessiner un détail observé dans le village. Deux élèves ont réalisé le plan sur le fond de la carte en y intégrant des éléments de frottages. Pour que tout puisse être visible sur la carte, nous avons décidé d'utiliser un système de languettes, ce qui permettait également de cacher les détails derrière certains éléments. Ainsi, un ballon est caché derrière l'école, une trappe derrière le château, un puits derrière une maison, une odeur d'essence derrière une voiture, etc. Pour les éléments du ciel, nous avons ajouté un fil de fer.*
>
> *Le texte a été élaboré de façon collective à la fin, les élèves se sont inspirés du poème "L'école" de Jacques Charpentreau. Chacun a écrit une partie en choisissant un bâtiment et en en révélant son "secret" ou "détail caché". Il a ensuite fallu tout agencer, suivant le circuit réalisé lors de la sortie et copier soigneusement sur la carte. »*

2. La visite questionnaire

Cinq classes ont fait le choix de ce que je propose d'appeler une visite « questionnaire ». Elle consiste à proposer aux élèves, sur un itinéraire dont chaque étape a été préalablement défini, de répondre à des questions portant sur l'observation des lieux. Dans certains cas, le questionnaire peut jouer sur un ressort ludique, appelé alors jeu de piste ou chasse au trésor.

Dans le cas d'une visite questionnaire, la manière dont est traitée la géographie spontanée est complexe, et variable de plus d'un questionnaire à l'autre. Prenons l'exemple du questionnaire proposé par les enseignants des classes de Sixième à Provins[346].

[346] Voir http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/28/01/2016/Carnet-de-bord%2C-les-6%C3%A8me-du-coll%C3%A8ge-Jules-Verne-%C3%A0-Provins ou annexe V2 Provins.

FIGURE 183 VISITE QUESTIONNAIRE À PROVINS

La classe est séparée en quatre groupes, qui chacun se rend dans un quartier de la ville. Il ne s'agit donc pas tant d'un parcours que de cinq études de paysage, par cinq groupes différents, tous soumis à la même grille de lecture : « type d'habitat », « types de rues », « types d'activités » qui aboutit à une conclusion sur les fonctions du quartier.

A Saint-Gratien[347], le questionnaire est analogue, sauf que c'est toute la classe qui se déplace d'un point à un autre :

> *« La première séance a porté sur une sortie de terrain. Volontairement, je ne les ai pas emmenés dans "leur cité". J'ai voulu leur montrer le reste de la ville et aussi ne pas les orienter avec mes propres représentations. On a quitté le collège et rempli un questionnaire au fur et à mesure de la visite. Le but de ce questionnaire était de leur faire remarquer tous les aménagements, la fonction des lieux, les différents âges de la ville... »*

[347] Voir http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/04/02/2016/Carnet-de-bord-%3A-la-classe-de-6%C3%A8me-du-coll%C3%A8ge-Jean-Zay-%C3%A0-Saint-Gratien ou annexe V2 Saint Gratien.

A Orléans[348], le questionnaire se complexifie : les élèves de CE2 sont invités à observer les lieux en les comparant à des cartes postales anciennes et à indiquer sur leur questionnaire ce qui a changé et ce qui n'a pas changé, puis à prendre une photographie de ce qu'ils aiment et n'aiment pas dans le lieu. Les opérations demandées aux élèves sont donc multiples, puisqu'ils doivent à la fois observer, comparer, critiquer, regarder, écrire, photographier.

FIGURE 184 SORTIE SCOLAIRE À ORLÉANS : LA VISITE QUESTIONNAIRE

A Epernay, la visite questionnaire avec la classe MDLS (Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire) se décline sous l'intitulé de chasse au trésor. Segmenté en 11 étapes le long de l'avenue de Champagne (soit 2 kms aller-retour), le parcours, comme celui présenté précédemment, invite les élèves à répondre à multiplier les opérations cognitives : dessiner certains monuments, en repérer d'autres, ou encore faire une analyse toponymique, comme l'illustre l'extrait de questionnaire ci-dessous.

[348] Voir http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/24/02/2016/Carnet-de-bord%2C-les-CE2-de-l-%C3%A9cole-Louis-Guilloux-%C3%A0-Orl%C3%A9ans ou annexe V2 Orléans Louis Guilloux

FIGURE 185 EXTRAIT DU QUESTIONNAIRE D'EPERNAY

Thème 2 : époques

Eléments rencontrés	Etape n° ? Sur quel monument ?	Quel siècle ou quel contexte ?

C'est également le même principe à Créteil349 avec une classe de 6ème :

> *« Sortie sur le terrain et manipulation des documents du quotidien : plan du quartier et de la ville, plan des réseaux des transports...Le paysage est décrit et analysé (fonctions, acteurs...). Interviews des usagers du quartier. »*

Avec la visite questionnaire, tout se passe donc comme si les enseignants, soucieux d'encadrer leur visite, avaient anticipé les réponses. La part laissée à l'imprévu en est réduite, au sein d'une palette de savoirs et d'opérations cognitives, qui sont par conséquent enchevêtrés.

3. La visite conférence

Troisième type de visite, qui caractérise trois classes, la visite conférence. Elle consiste à mettre le savoir formel au premier plan, et invite les élèves à écouter, ou à prendre des notes. La nature de ces savoirs formels varie selon les classes. A Angers, les lycéens de Première L ont droit à une conférence sur l'histoire de la ville.

> *« J'ai été invité à participer au concours par MR, guide conférencière du SEVAH d'Angers. Nous avons décidé de commencer par une visite guidée de notre lycée (fondé en 1806 par Napoléon, mais certains bâtiments des Frères des écoles chrétiennes datent du XVIII° s.) et du quartier environnant. Ce dernier date principalement du XIX° s. La visite avec Marie a duré plus de 2h, en compagnie de leur professeure de Lettres CM, et les élèves ont été sensibles à la découverte de beaucoup de détails et d'anecdotes jamais entrevus auparavant. »* (annexe V2 Angers).

349 Voir http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/11/02/2016/Carnet-de-bord%2C-la-6%C3%A8me-C-du-coll%C3%A8ge-Simone-de-Bbeauvoir-%C3%A0-Cr%C3%A9teil ou annexe V2 Créteil.

La suite confirme l'approche patrimoniale :

> *« Ensuite, j'ai présenté en classe les divers éléments de patrimoine et d'histoire du quartier du lycée, de l'époque gallo-romaine à nos jours, en les localisant sur un schéma au tableau. »*

C'est dans la suite du projet que seront introduits des savoirs d'expérience et une approche sensible, mais laissés à la charge des élèves, répartis par groupe de deux à quatre :

> *« Puis je leur ai demandé de construire leur propre carte en mêlant leurs sensations, leurs émotions, et leur histoire personnelle à celle du quartier, tout en faisant preuve d'originalité et en s'appuyant bien sur le patrimoine et l'histoire des lieux. »*

A Sceaux, c'est également la sortie conférence qui est privilégiée, mais l'accent est clairement mis cette fois-ci sur la géographie[350] :

> *« J'avais contacté Madame C. R. par e-mail avant le projet de participer au concours. Après avoir lu l'article d'une journaliste du Monde qui racontait une promenade géographique à Sceaux avec Mme R., je l'avais sollicité pour une expérience du même type avec mes élèves. Ancienne élève du lycée, membre d'une association de la ville de Sceaux où elle habite depuis longtemps, Mme R. a tout de suite été favorable au projet. En s'appuyant sur son suivi dans les années 1970 de l'opération de piétonisation de la rue Houdan, elle a conçu une promenade en insistant sur les évolutions de l'urbanisme à Sceaux, sur les aménagements de la ville et leurs acteurs.*
>
> *Les élèves devaient prendre des notes pour faire un compte rendu de la sortie. Ils devaient mentionner les générations de constructions observées et les acteurs et enjeux de l'aménagement de la ville, tels qu'ils leur avaient été présentés. A cette synthèse, ils devaient ajouter une photo, prise par eux-mêmes lors de la sortie, illustrant l'une des périodes d'urbanisme à Sceaux, accompagnée d'un texte qui présente le lieu/bâtiment, son architecture ou sa structuration spatiale, sa date de conception et réalisation, et ses objectifs. Ils ont ainsi découvert le sens des sigles ZUP (Zone d'urbanisation prioritaire, avec la cité des Bas Coudrais, construite entre 1955 et 1962) et ZAC (Zone d'Aménagement Concerté, avec la ZAC Charaire construite au début des années 1980). Ils ont aussi vu à quoi ressemblait un Plan local d'Urbanisme (PLU). »*

[350] Voir http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/06/02/2016/Carnet-de-nord-%3A-la-classe-de-1%C3%A8re-ES1-%C3%A0-Sceaux%2C-lyc%C3%A9e-Marie-Curie ou ou annexe V2 Sceaux.

A l'école Kergomard d'Orléans[351], la visite prend une autre tonalité. Certes il s'agit là aussi d'une visite conférence, mais la conférence est donnée par les élèves eux-mêmes. C'est par binôme en effet que les élèves présentent au reste de la classe chacun des lieux visités, à l'aide d'une fiche d'identité réalisée préalablement. A l'issue de chaque présentation est prise une photographie de l'endroit.

4. La visite collecte

La photographie ci-dessous me semble bien caractériser ce quatrième type de sortie. On y voit en effet des élèves photographier un bâtiment sous la supervision d'un adulte. Ici la sortie est très différente de la précédente : il ne s'agit pas en effet d'un adulte qui présente les lieux aux élèves, ou lui raconte son histoire, mais les enfants qui sélectionnent, dans leur quartier, sur le conseil de l'adulte, les éléments qu'ils souhaitent voir figurer sur leur carte sensible.

FIGURE 186 VISITE COLLECTE À PÉRIGUEUX : RECUEIL DE TRACES PAR LA PHOTOGRAPHIE

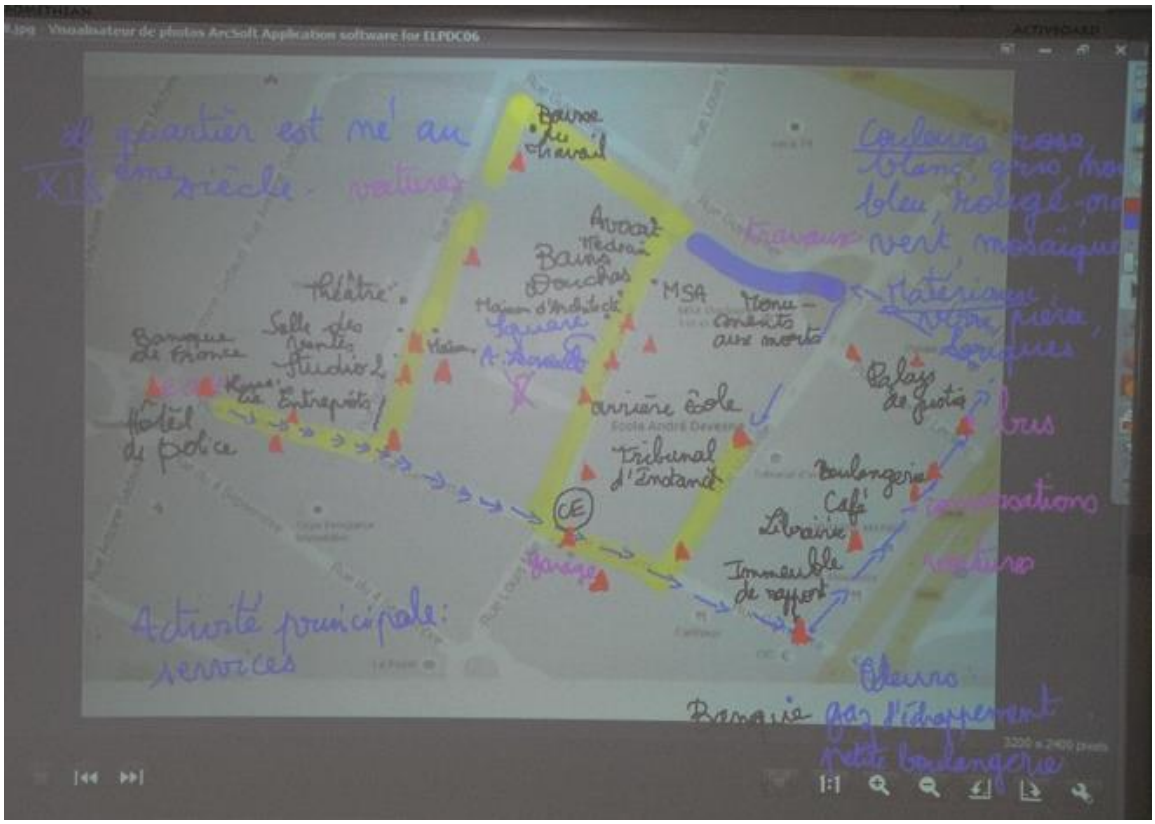
[351] Voir http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/12/02/2016/Les-CE1-CE2-de-l-%C3%A9cole-Pauline-Kergomard-%C3%A0-Orl%C3%A9ans ou ou annexe V2 Orléans Kergomard.

C’est la même démarche qu’on retrouve sur la photographie ci-dessous, seul le médium change, puisqu’ici les élèves sont occupés à dessiner leur environnement.

FIGURE 187 VISITE COLLECTE À PÉRIGUEUX : RECUEIL DE TRACES PAR LE DESSIN

La sortie donne ensuite lieu à une reconstitution du parcours réalisé, les différents bâtiments et leur fonction étant replacée sur le plan.

FIGURE 188 A PÉRIGUEUX, LA RESTITUTION DU PARCOURS EN CLASSE



5. La visite promenade

Dernier type de sortie, la visite promenade. On retrouve là une visite que j'avais déjà présentée pour l'analyse du concours-photo (troisième partie, chapitre 1). A la différence des sorties précédentes, caractérisées par des itinéraires précis, déterminés à l'avance, la visite promenade s'apparente à une déambulation libre, dans la ville, dont l'itinéraire peut avoir été prédéfini, ou pas, et au cours de laquelle la classe est invitée à l'étonnement, à la surprise.

Ainsi au collège Jean Rostand à Armentières[352], pas de conférence ni de questionnaire, mais une découverte du quartier, que l'enseignant qualifie aussi de promenade, au cours de laquelle « chaque élève était invité à noter ce qui lui plaisait, ce qui le choquait, ce qui le surprenait... ».

A Brest, la sortie pourrait s'apparenter à une collecte de traces semblable à celle notée dans la partie précédente, si ce n'est qu'ici elle se fait sous la forme de la déambulation : « Début janvier, nous voilà partis pour une déambulation urbaine dans le quartier. C'est l'occasion de prendre des photos des lieux traversés, des éléments insolites, intéressants, originaux, … c'est aussi le moment de prendre quelques notes afin d'avoir des éléments pour la rédaction du verso de la carte postale. »[353]

B. SYNTHESE

Aucune des sorties proposées par les enseignants n'appartient cependant strictement à une catégorie. Ainsi, la sortie que j'ai organisé avec ma classe, et que j'ai rangé dans la catégorie « visite sensible » emprunte des éléments aux autres catégories : par exemple, au cours de la sortie, nous avons collecté des traces, enregistrements de sons et photographies. Néanmoins, à la différence de la sortie « collecte », notre collecte de traces n'a pas été à la charge des élèves mais celle des professeurs : c'est mon collègue et moi-même en effet qui avons enregistré et photographié. Elle pourrait aussi s'apparenter à la visite conférence, car à plusieurs moments j'ai invité les élèves à observer les lieux et leur ai apporté des informations factuelles. De même, la sortie organisée à Armentières pour les classes de 6ème, que j'ai

352 Voir http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/07/02/2016/Carnet-de-bord%2C-la-6%C3%A8me-du-coll%C3%A8ge-Edmond-Rostand-%C3%A0-Armenti%C3%A8res ou annexe V2 Armentières.

353 http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/09/02/2016/Carnet-de-bord-%3A-la-6%C3%A8me-du-coll%C3%A8ge-Les-Quatre-Moulins-%C3%A0-Brest ou annexe V2 Brest.

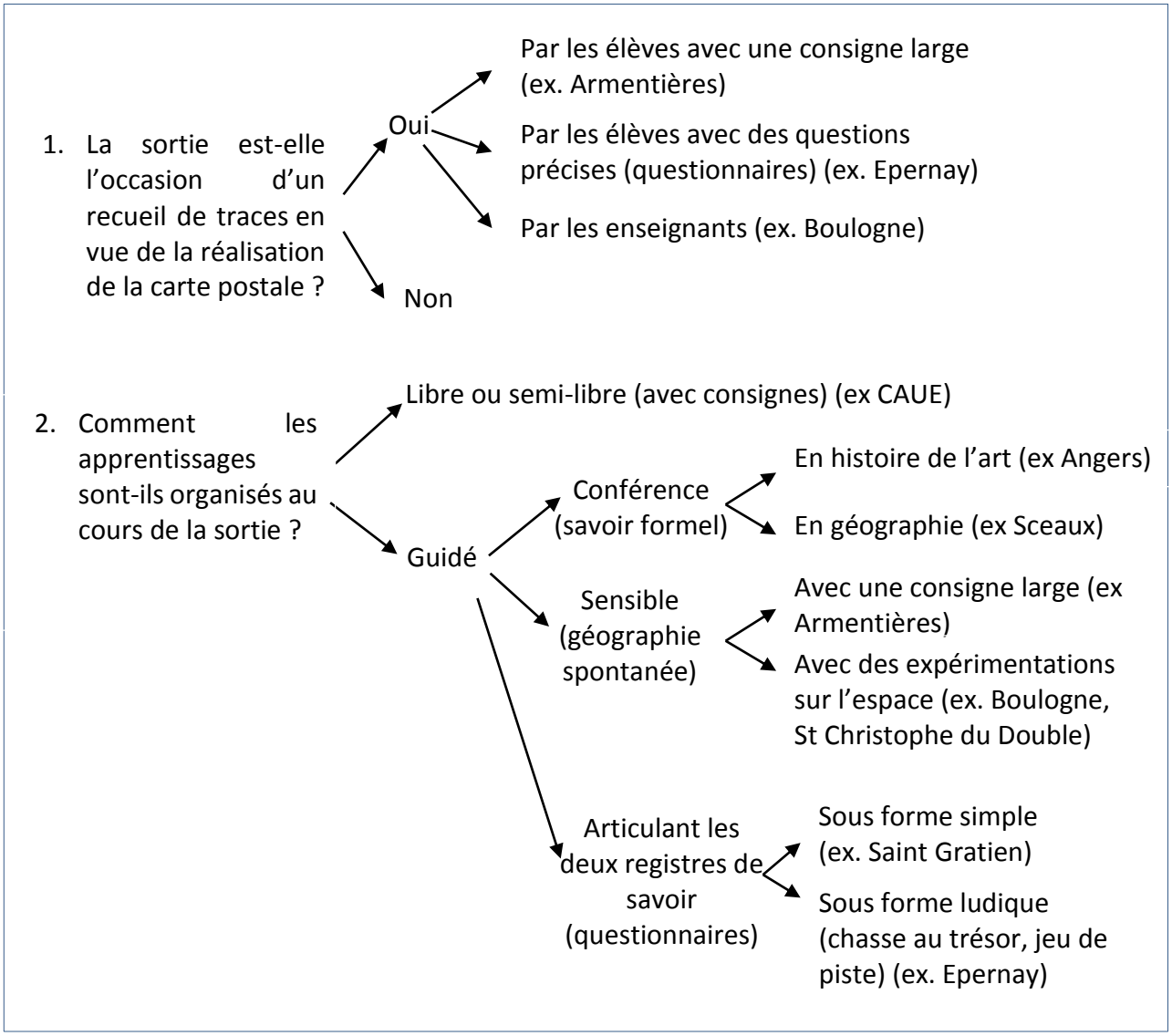
classée dans la visite promenade n'est pas loin de s'apparenter à une visite sensible, puisque les élèves ont été invités à relever, librement, ce qui les surprenait dans le quartier. Néanmoins, cela n'a pas été accompagné par l'enseignant, qui n'a pas élaboré de dispositif particulier pour inviter ses élèves à une observation sensible des lieux.

Par ailleurs, l'analyse proposé ci-dessus n'a pas permis d'analyser la totalité des sorties de terrain présentées dans le carnet de bord. Certaines semblent hybrides en effet, et il n'a pas été possible de les ranger dans une catégorie plutôt qu'une autre. Seule une observation de leur pratique, ou un témoignage plus précis l'aurait permis.

Enfin, ces catégories, basées sur les comptes-rendus des enseignants, sont loin d'épuiser l'ensemble des possibilités : les sorties présentées ici ont en effet toutes en commun de se faire selon des parcours ponctués d'étapes définies par les enseignants. Mais d'autres types de sorties encore auraient été possibles, comme un parcours libre, sur le modèle de celui réalisé par le CAUE, au cours duquel les élèves recevraient des consignes particulières d'expérimentation de / et sur l'espace, et faisant l'objet d'une reformulation à l'issue de la visite uniquement.

Partiels, ces témoignages permettent cependant d'aboutir à une grille, permettant d'analyser puis d'interpréter les différentes visites de terrain réalisées par les enseignants et d'y repérer finement la manière dont la sortie en classe de géographie permet de travailler l'articulation des savoirs.

FIGURE 189 GRILLE D'ANALYSE DES SORTIES SCOLAIRES



***

Le concours de carte postale sensible marque une évolution par rapport au concours-photo, et pas seulement parce qu'il utilise un autre média. Il a permis en effet de tester deux nouvelles modalités qui n'étaient pas présentes jusque-là. Tout d'abord avec ma classe un travail collectif sur le temps long de l'année scolaire, qui permet, selon une mécanique singulière, de brasser les différents registres de savoir, dans un sens puis dans l'autre, favorisant ainsi leur apprentissage par les élèves.Il n'est cependant pas sans poser difficultés dans sa mise en œuvre, là où nous avions vu que le concours-photo se clipse sans difficultés sur le fonctionnement ordinaire de la classe. Il génère aussi des superpositions d'objectifs qui peuvent faire obstacle à sa mise en œuvre, si tant est qu'on confonde outil et objet, moyen et objectif, ou qu'on n'ait pas présent à l'esprit l'ensemble des opérations cognitives mises en jeu auprès des élèves, de manière à les introduire progressivement. Ensuite avec les autres classes un travail collaboratif, amorcé via la rédaction d'un carnet de bord collectif, et qui a pu jouer le rôle, selon les lectures et les besoins, de mode d'emploi ou de laboratoire d'idées. Si son analyse est restée ici lacunaire, se bornant à l'analyse d'une étape en particulier, la sortie de terrain, il n'en constitue pas moins un corpus considérable, qu'il appartiendra d'exploiter dans les années à venir.

Reste à présent, pour les chapitres à venir, à considérer deux points : pour le prochain chapitre, après l'analyse de la fabrique à laquelle ont été consacrés ce chapitre et le chapitre 1, l'analyse des productions réalisées par les classes, tant pour le concours-photo que pour le concours de carte postale sensible. Pour le dernier chapitre, la présentation d'une dernière expérimentation, réalisée chronologiquement avant le concours de carte postale sensible, en 2012-2013, mais qui n'a pas connu les mêmes résonnances, et au cours de laquelle j'ai testée une autre pratique artistique : la performance.

CHAPITRE 4. PHOTOGRAPHIES ET CARTES POSTALES SENSIBLES : ANALYSE DES PRODUCTIONS RÉALISÉES PAR LES CLASSES

Au cours des différentes expérimentations que j'ai menées dans le cadre de cette thèse, j'ai pu réunir un important corpus, de photographies d'abord, de cartes postales sensibles ensuite, provenant de différentes classes, de l'Académie de Versailles pour le concours photo, de toutes les académies, dans tous les niveaux et toutes les disciplines scolaires pour le concours de cartes postales sensibles.

Le corpus constitué permet de montrer quelle a été la réponse des classes, de géographie ou d'autres disciplines, à la consigne qui était donnée. Il permet également de montrer si l'exercice était faisable. Les différentes thématiques utilisées pour le concours-photo montrent également quelles thématiques peuvent être traitées à l'articulation de la photographie et des programmes scolaires de géographie.

Néanmoins il importait de se donner des objectifs précis, tant les directions dans lesquelles l'analyse pouvait porter étaient nombreuses, et les grilles de lecture à mobiliser différentes. Par exemple, la grille de lecture définie par Didier Mendibil[354] pouvait permettre de montrer les différents regards sur le monde portés par les élèves. Ce n'était cependant pas tant ce que les productions des élèves révélaient de leur regard sur le monde, de leur géographicité ou de leur culture géographique qui m'intéressait ici, que les apprentissages qu'elles avaient permis de mettre en jeu. L'objectif était double. D'une part, en tant que chercheure, analyser le corpus et y chercher une réponse à ma question de départ : de quelle manière ces productions attestaient-elles d'une articulation, complexe, de plusieurs registres de savoir ? D'autre part, en tant que formatrice et animatrice du concours, rendre cette analyse accessible, afin de permettre une mutualisation des pratiques. Pour y répondre, j'ai adopté deux partis-pris différents et complémentaires, que je présenterai successivement.

[354] Dont les travaux ont été présentés dans le chapitre 1 de la deuxième partie

I. *Voyage en GéoPhotoGraphie* : retour sur une exposition

Le premier parti-pris adopté s'apparente à une démarche de recherche-création[355]. Dans l'objectif de mettre en valeur les productions réalisées par les classes, leur analyse a pris la forme d'une exposition, visionnable sur le blog GéoPhotoGraphes&Carto, rubrique explorer, billet « *Voyage en GéoPhotoGraphie1* »[356]. Elle porte plus précisément sur un corpus de 25 productions réalisées en 2013-2014 sur la thématique des territoires en transition. C'est un retour sur cette exposition que je propose ici.

A. LES ENJEUX DE L'EXPOSITION

1. Le cahier des charges

« *Voyage en GéoPhotoGraphie 1* » est une exposition virutelle qui a été mise en ligne en mai 2014. Ses objectifs étaient multiples et à géométrie variable. L'exposition s'adressait en effet à plusieurs destinataires, dont les attentes étaient différentes.

Avant tout elle s'adressait aux classes participantes, et avait pour objectif à la fois de valoriser leur travail, leur faire prendre conscience de leur appartenance à un groupe et les inviter à s'intéresser aux productions des autres classes. Il s'agissait ainsi de prolonger une approche qui avait déjà été initiée par le jeu en réseau auquel avaient participé les classes quelques semaines auparavant et que j'ai présenté au chapitre 3. La réalisation de cet objectif supposait néanmoins de surmonter plusieurs obstacles : tout d'abord, la difficulté des classes à se déplacer, et parallèlement la difficulté à trouver un lieu vers lequel pourrait converger près de 1000 élèves provenant de toute l'académie de Versailles. Cela rendait le choix d'une

[355] J'ai présenté la recherche-création dans le chapitre 1 de la première partie. Quoiqu'essentiellement utilisée pour désigner des artistes engagées dans une démarche de recherche, la terminologie de recherche-création peut aussi désigner des chercheurs en sciences sociales mobilisant une pratique artistique pour présenter tout ou partie de leurs travaux. Davantage développée jusqu'à présent au Québec, on trouve aujourd'hui des recherches en sciences humaines en France qui revendiquent d'une telle méthodologie : ainsi, Anne Volvey dans son HDR, sans évoquer le terme de recherche création, montre comment la créativité a nourri son processus de recherche, aboutissant à une exposition de ses œuvres de tissus cousus en 1994-1995-1996 (2012, vol.1, p.96-102). Elise Olmedo quant à elle a soutenu sa thèse en novembre 2015 sous le titre de « *Cartographie sensible. Tracer une géographie du vécu par la recherche-création* ».

[356] Voir http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/category/Voyages-en-GéoPhotgraphie (à visionner à l'aide du logiciel *Flash*) ou annexe III1 (à visionner en mode diaporama).

exposition dans un lieu physique peu réaliste, et orientait de fait l'exposition vers un support numérique[357]. Ce choix en faisait jaillir une nouvelle, plus difficile à résoudre, qui supposait que les classes soient équipées d'*internet* pour pouvoir accéder à l'exposition.

Elle s'adressait également plus largement à l'ensemble de la communauté éducative ayant participé au projet, aux élèves, mais aussi aux enseignants et aux parents. Elle avait notamment pour objectif de montrer la diversité des solutions proposées, et de présenter les stratégies gagnantes, en mettant en valeur les productions lauréates.

Plus largement encore, elle s'adressait à toute personne curieuse de voir comment des classes de collège et de lycée pouvaient s'emparer, par la photographie, d'une question de géographie, sur la thématique de « territoires en transition » et d'offrir, par la confrontation de ces productions, une vision d'ensemble de ce que des élèves de la banlieue parisienne peuvent avoir sur une telle question. Elle s'adressait plus particulièrement, dans le cadre d'une recherche-création, à la communauté des chercheurs, et avait l'ambition, par une mise en scène des productions réalisées par les classes, de proposer une analyse du corpus constitué, autour de trois approches. La première pour éclairer le corpus dans son ensemble et montrer la vision portée sur leur territoire de banlieue par des élèves du secondaire à l'appui des outils de la géographie scolaire, tout en distinguant différentes approches, aboutissant à une typologie. La deuxième pour éclairer chaque production individuellement, et mettre l'accent sur les choix plastiques ou argumentatifs réalisés par les classes pour répondre par une écriture artistique à une question géographique. La troisième pour proposer au visiteur, de manière symétrique, une expérience analogue à celle vécue par les élèves au cours du projet : alors que les élèves avaient été invités à explorer le territoire à proximité de leur établissement scolaire, les visiteurs étaient invités à explorer la « GéoPhotoGraphie », et à découvrir, au hasard de la promenade ou en suivant le guide, des propositions faites par les élèves par différents moyens (le jeu, le son, l'animation d'une image …). Mon intention était donc de doubler l'approche représentationnelle par une approche dite non représentationnelle que j'ai évoquée dans le chapitre 1 de cette deuxième partie et qui peut être définie comme « *la relation expérientielle du public avec la forme artistique, lorsque celle-*

[357] Les obstacles sont moins importants à une plus grande échelle. C'est ainsi que la même année, en avril 2014, nous avons organisé une exposition des productions réalisées par les trois établissements de Boulogne Billancourt à l'Hôtel de Ville.

ci se déploie dans l'espace public sous la forme d'installations ou de performances » (Volvey, op. cit., p.45), en sollicitant des formes non verbales comme l'engagement du corps.

Un tel cahier des charges n'aurait cependant pas pu être envisagé si le moyen technique de créer un tel espace virtuel n'avait pas existé. J'ai ainsi fait le choix de réaliser une exploration hypermédiatique.

2. Le choix d'une exploration hypermédiatique

La terminologie d'exploration hypermédiatique est empruntée à des chercheurs québécois, rédacteurs d'une revue de littérature hypermédiatique intitulée « *Bleu Orange* » et fondateurs d'un atelier de géopoétique, « *la Traversée* ».

Hypermédiatique est un néologisme désignant un hypermédia qui peut être défini comme un mode non-linéaire et non-séquentiel de conception et de lecture de textes (lien hypertextes) d'une part, et de portions d'informations audiovisuelles d'autre part. Pour Bertrand Gervais, fondateur de la revue *Bleu Orange*, ce sont « *des œuvres composites où peuvent cohabiter de l'image, du texte, de la vidéo et du son. Elles sont construites à partir d'un principe associatif liant plusieurs informations textuelles, graphiques ou sonores dans une interface écran* ».

En associant les terminologies d'exploration et d'hypermédias, ces chercheurs renvoient à leur champ de recherche, la géopoétique, et à son mode d'expression, la recherche-création, aboutissant à des œuvres, qualifiées d'explorations hypermédiatiques. C'est par l'une d'elles, « *Gares* »[358], que j'ai découvert leur travail et eu l'idée d'entreprendre à mon tour une « *exploration hypermédiatique* ». Réalisée en 2012, l'œuvre « *gares* » est avant tout le résultat d'une expérience des lieux, qui a conduit les membres de la Traversée (nom de l'atelier québecois) dans différentes gares de Montréal, où ils ont collecté différents matériaux :

> *« Entre janvier et août 2011, les membres de la Traversée – atelier québécois de géopoétique ont flâné dans les gares de banlieue du réseau de l'agence métropolitaine de transport afin de produire textes, photos et captures sonores témoignant de leur expérience des lieux. »* [359]

[358] « Gares » est en ligne à cette adresse : http://aplacewhereyoufeelsafe.com/gares/
[359] Extrait de la présentation, revue *bleu orange* http://revuebleuorange.org/oeuvre/06/gares .

« *Gares* » a pour objectif de proposer au visiteur, à son tour, de vivre une expérience analogue à la leur, et de l'inviter à jeter un regard nouveau sur ce qui n'est habituellement qu'un lieu de passage :

> *« Gares prend à rebours l'expérience des réseaux de transport urbains : il ne s'agissait pas pour nous de prendre le train, mais bien d'explorer les gares, de nous les réapproprier en laissant de côté l'indifférence habituelle à leur égard au profit d'une mise en relief de l'étrangeté de leurs paysages. Gares se présente ainsi comme une renégociation de notre rapport à ce lieu de passage souvent mal connu. Le projet est aussi un renouvellement de l'approche géopoétique de la traversée par le biais d'une exploration hypermédiatique. »*

Par le moyen d'effets sonores, de photographies, le visiteur est ainsi invité à visiter les gares de Montréal, se déplaçant de gare en gare à l'aide d'une carte du réseau.

A l'instar de ce collectif, l'exploration hypermédiatique m'a semblé être le moyen que je cherchais pour remplir le cahier des charges que je m'étais fixé. Accessible par tous, il permettait de résoudre l'obstacle de la distance physique. Réalisable avec de simples outils de bureautique (j'ai travaillé à partir de *Powerpoint* que j'ai ensuite converti en fichier *flash*), il ne demandait pas de connaissances particulières en informatique. Permettant d'enrichir le contenu de différents médias, et de naviguer d'une diapositive à l'autre au moyen de liens hypertextes, il permettait au spectateur de circuler librement dans l'espace virtuel conçu pour lui, et d'y choisir son parcours, comme il aurait pu le faire dans une exposition se déroulant dans un espace physique.

Il pouvait cependant rencontrer certains obstacles inhérents à un mode non-séquentiel : la désorientation et la surcharge cognitive, que Jacques Rhéaume, chercheur québécois en sciences de l'éducation explique ainsi dans son article consacré aux hypermédias et hypertextes (1995) :

> *"Cette surcharge provient d'une part de la mémoire à court terme qui a tendance à tout oublier en passant d'un écran à l'autre et d'autre part du manque d'acculturation de l'usager-lecteur qui n'a jamais développé cette habitude de lecture et d'apprentissage. C'est pourquoi les traces qui permettent de rebrousser le chemin parcouru et les cartes explicitant les réseaux de liens sont si utiles. La désorientation est un effet cognitif produit chez l'usager qui perd la liaison entre son projet de navigation et les cartes ou zones d'information qu'il est en train de lire. Le problème peut provenir encore de la mémoire à court terme qui est trop courte pour se rappeler des informations déjà reçues ou pour les relier aux objectifs poursuivis."*

B. LA REALISATION : UN « VOYAGE EN GEOPHOTOGRAPHIE »

« *Voyage en GéoPhotoGraphie* »[360] : tel est le nom que j'ai donné à cette exposition, et dans laquelle j'ai tenté d'articuler une vision d'ensemble d'un corpus de 25 photographies réalisées à l'occasion de la session 2013-2014 sur la thématique de « territoires en transition »[361] et la mise en lumière de chacune des photographies. Pour cela j'ai imaginé, à l'instar de « *Gares* », de créer un espace virtuel, appelé la « *GéoPhotoGraphie* », au sein duquel le visiteur serait invité à voyager, et à s'attarder, au gré de ses envies, dans certains lieux. Un réseau de routes menant à différents lieux a ainsi été tracé, au sein duquel le visiteur pouvait se repérer à l'aide d'une carte.

1. En page d'accueil : une carte du réseau

C'est donc par une carte qu'est accueilli le visiteur. Celle-ci matérialise le réseau dans lequel il pourra circuler. Comme sur une carte de métro, les points symbolisent les lieux, et les traits les différentes lignes identifiées par un code couleur. Les limites administratives de chaque académie sont quant à elles représentées de manière estompée, et ce qui apparait de la manière la plus évidente est le tracé des lignes, identifiées par des codes couleurs et des numéros et reliant les différentes communes entre elles.

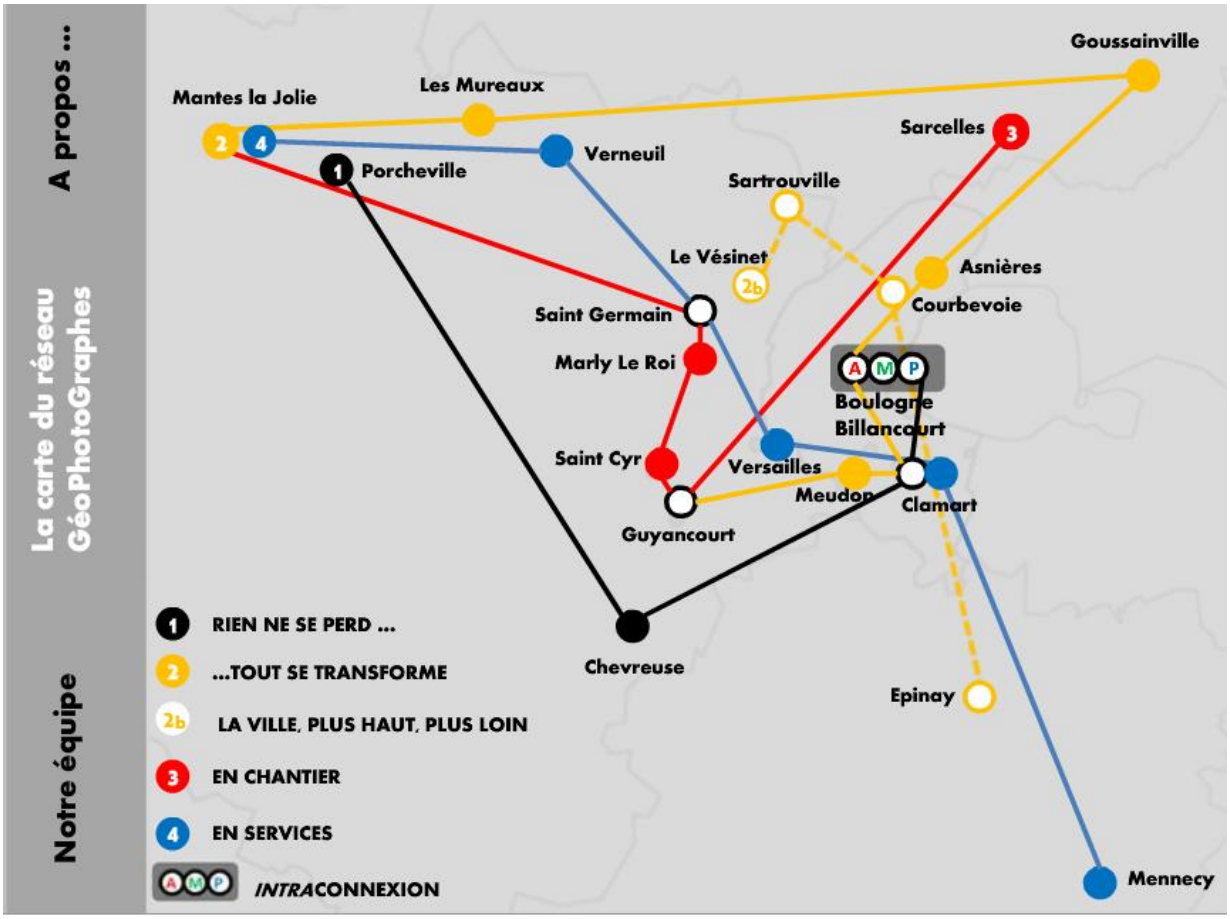
La représentation du corpus sous la forme d'un réseau répond à un double objectif : il s'agit à la fois de rendre lisible l'ensemble des parcours possibles et de faciliter la navigation. Mais il répond aussi à la volonté de faire surgir une image, celle d'un réseau de classes qui ont été réunies le temps d'un concours, autour d'une activité et d'un projet commun ayant pour objet la géographie. Enfin il permet de présenter la *GéoPhotoGraphie* comme un lieu, dans lequel on se déplace, qu'on parcourt au gré des envies, avec à certains endroits des interconnexions, plus ou moins complexes, qui illustrent la présence de plusieurs établissements dans une même commune, et donc des connexions à des échelles plus fines,

[360] L'exposition est en ligne sur le blog, rubrique « explorer » : http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/public/EXPO_INTERACTIVE/exploration_en_GeoPhotoGraphieV (à visualiser à l'aide d'un support informatique équipé de flash) ou annexe III1.

[361] 25 productions, soit une par établissement, sélectionnées parmi la centaine de photographie présentée au concours cette année-là, et ce pour permettre à chaque établissement d'être représentée sans trop alourdir l'exposition.

ou des productions polysémiques, pouvant être lues selon plusieurs grilles de lecture, au carrefour de plusieurs thématiques.

FIGURE 190 L'ÉCRAN D'ACCUEIL DE « VOYAGE EN GÉOPHOTOGRAPHIE », CAPTURE D'ÉCRAN



Une légende composée de 6 items accompagne la carte et explicite la nature des 6 parcours qui ont été tracés pour se rendre d'une production de classe à une autre. « *Rien ne se perd* » ligne 1, « *tout se transforme* » ligne 2, « *la ville plus haut plus loin* » la ligne 2bis, « *en chantier* » ligne 3, « *en service* » ligne 4 et enfin « *intraconnexion* ». Inspirée de la maxime de Lavoisier *« rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme* », ce découpage a pour intention de montrer comment les classes, en réponse à la question des territoires en transition, ont présenté leur territoire de banlieue (l'Académie de Versailles) comme un organisme vivant, la juxtaposition des productions permettant d'en reconstituer une image très juste. Sa logique est explicitée dans l'à-propos, accessible dans le menu situé à gauche de l'écran, dont voici ci-dessous la retranscription intégrale :

« Peut-être avez-vous déjà croisé nos GéoPhotoGraphes ? Armés de leur cours de géographie et de leur appareil photo, guidés par leurs professeurs, ils ont arpenté cet automne leur espace proche, et tenté de le décrypter. L'exercice : présenter une photo, accompagnée d'une note d'intention, sur le thème cette année des territoires en transition. Un thème idéal pour ce territoire en mouvement qu'est l'Académie de Versailles ...

Parmi eux il y avait les tenaces, qui y sont allés plusieurs fois, les timides, qui se sont déplacés en groupe, les efficaces, qui n'ont fait qu'une photo, les mitrailleurs, qui ont fait 500 photos et les ont triées à la maison. Il y a même les casaniers, qui ont fait des incursions sur internet, espérant par leurs navigations numériques échapper à l'excursion. Et puis les pistonnés qui ont fait des repérages préalables avec leur professeur. Une sortie sur le terrain, comme disent les géographes.

Elèves en collège, en lycée, en BTS, issus d'établissements publics ou privés, de filières générales, technologiques ou professionnelles, ce sont près de 1000 élèves, issus de 42 classes, 25 établissements, 22 communes qui ont participé au concours GéoPhotoGraphes cette année, avec l'aide de leurs professeurs et le soutien du rectorat de Versailles, de la région Ile de France, de la cité de l'architecture, du musée A.Kahn, et même du lycée J.Prévert à Boulogne Billancourt. Tout un réseau en somme.

A vous maintenant d'explorer notre réseau. 25 photos, une par établissement, vous feront découvrir une banlieue qui, loin de la conquête des grands espaces du siècle passé, se recompose sur place, ici défait, là conserve, là encore valorise, convertit, transforme et grignote sur ses franges, semblant vérifier la loi de Lavoisier, « rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme ». Empruntez la ***ligne 1****, et vous verrez les friches héritées de l'industrialisation et de l'urbanisme aujourd'hui décrié des grands ensembles.* ***Intra-connectez-vous*** *à Boulogne Billancourt et explorez ce territoire en reconversion. Bifurquez ensuite sur la* ***ligne 2****, pour découvrir le sort fait à ces grands ensembles, tantôt rénovés, réhabilités, tantôt démolis pour laisser place à des éco-quartiers. La* ***ligne 2bis*** *est celle des partis-pris : les élèves ne témoignent plus, ils dénoncent, ils s'inquiètent, craignant que le grignotage de la ville sur ses marges, vers la campagne, vers le ciel, ne remette en cause un équilibre précaire. A Epinay, ils sont force de proposition : et si on imaginait la ville de demain ? Une ville plus compacte …* ***Ligne 3****, place au chantier. La transition est là, sous nos yeux.* ***Ligne 4****, le regard se fait optimiste, à nouveau, et une banlieue accueillante se dessine, porteuse de nouvelles aménités, de nouvelles connexités. La banlieue s'équipe.*

C'est à un voyage, en somme, que nous vous convions. Un voyage en GéoPhotoGraphie. Et si, au hasard de vos pérégrinations vous tombez sur des

*dessins étranges ou des sons insolites, ne soyez pas trop surpris ... ce sont nos décrypteurs*qui ont œuvré. A Chevreuse, prenez le train fantôme ; à Porcheville offrez-vous un instant zen ; à Boulogne E.J.Marey, filez le long des lignes de force ; au Vésinet, écoutez le témoignage de Loubna ; et surtout prenez le temps de flâner, vous découvrirez peut-être notre itinéraire mystère**.*

BON VOYAGE !

**** Décrypteur** : personne chargée de décrypter une photo. Le décryptage peut prendre la forme d'un dessin réalisé en classe d'arts plastiques (merci aux élèves de 3ème du collège Le Cèdre au Vésinet et à leur professeur Thierry L.[362]) ou d'un son enregistré / réalisé par un professeur musicien performeur (merci à Sébastien B., professeur de mathématiques et d'histoire des arts au lycée J.Prévert à Boulogne, avec la complicité de la terminale option Histoire des Arts) ».*

***** Un indice** :* cherchez les grues ! »

Le menu apporte également des informations sur les auteurs de l'exposition, avec un onglet intitulé « notre équipe » dans laquelle sont distingués : les GéoPhotoGraphes, auteurs des productions exposées ; les partenaires du projet ; les « décrypteurs », comme décrits dans l'à-propos rappelé ci-dessus, ont réalisé par le dessin des « décryptages » des productions exposées, leur apportant ainsi un autre éclairage ; les « exploreurs », néologisme désignant les scénographes, moi, mais aussi Sébastien B., enseignant en histoire des arts et musicien performeur qui a notamment travaillé sur la sonorisation de l'exposition, ainsi que des élèves de la section terminale histoire des arts, qui ont été invités à participer à la réflexion de la scénographie. Mention y est également faite de l'atelier québécois « *La Traversée* », dont nous avons parlé et de leur œuvre « *Gares* » qui a inspiré le projet. « Vous ! » enfin, désignant les visiteurs, et visant à mettre en valeur l'ambition participative du projet.

FIGURE 191 « NOTRE ÉQUIPE », CAPTURE D'ÉCRAN DE L'EXPOSITION « VOYAGE EN GÉOPPHOTOGRAPHIE 1 »

[362] Dans le cadre de ce mémoire, les noms de Sébastien B. et Thierry L. ont été anonymés, mais apparaissent en toutes lettres sur le blog.

2. Navigation dans le réseau

Depuis la page d'accueil, le visiteur est ainsi invité à choisir son itinéraire, et chaque ligne lui permet de porter un regard différent sur la banlieue en transition.

Sur la première « *rien ne se perd …* », on parcourt des friches, témoins d'un passé révolu : friches industrielles à Boulogne Billancourt avec le Pont Daydé et le Pont Seibert, qu'arpentaient autrefois des milliers d'ouvriers se rendant au travail, friches ferroviaires à Porcheville et Chevreuse, « *un chemin de fer qui desservait la première centrale thermique et ses tas de charbon il y a une cinquantaine d'années* » nous dit le texte d'accompagnement de Porcheville, ou encore les bâtiments obsolètes, comme la tour Paris 13.

La photographie de la tour *Paris 13* peut également être l'objet d'une autre interprétation, qui ouvre sur la ligne 2, « *tout se transforme* », et pose la question de l'héritage : comment gérer en effet les choix opérés dans les années 1950-1970 ? Comment gérer les grands ensembles ? Comment concilier densité, environnement et logement social dans l'objectif d'une ville durable ? Les 8 productions de ce parcours apportent des réponses variées à cette question de la politique urbaine : à Paris 13 le choix est radical, on opte pour la destruction afin de laisser la place à des écoquartiers. Même réponse à Asnières où une élève photographie depuis sa fenêtre une barre d'immeubles en destruction. A Goussainville la solution est plus douce et l'ensemble est réhabilité. Aux Mureaux, on densifie, en construisant des logements sociaux. Parfois c'est à une véritable métamorphose qu'on assiste et le quartier change de fonction : ainsi la parcelle d'une maison individuelle est utilisée pour construire un mini-centre commercial (à Guyancourt) ou des logements sociaux (à Boulogne-Billancourt, Mantes la Jolie). Ce chantier permanent se fait sous le regard des élèves, comme l'illustre la photographie prise par les élèves de Meudon, où on voit une jeune fille qui assiste à l'aménagement d'un nouveau quartier.

La ligne 2b s'inscrit dans la continuité de cet intérêt porté aux politiques publiques en matière d'urbanisme. Sauf que le regard s'y fait engagé : les élèves ne témoignent plus, ils dénoncent, ils s'inquiètent, craignant que le grignotage de la ville sur ses marges, en direction du ciel à Courbevoie, de la campagne à Sartrouville - voire du désert pour ces élèves du Vésinet qui ont choisi Marrakech comme espace proche - ne remette en cause un équilibre précaire. D'où le nom de la ligne : *« la ville, plus haut, plus loin ?* ». « *Une gangrène* », « *une fièvre*

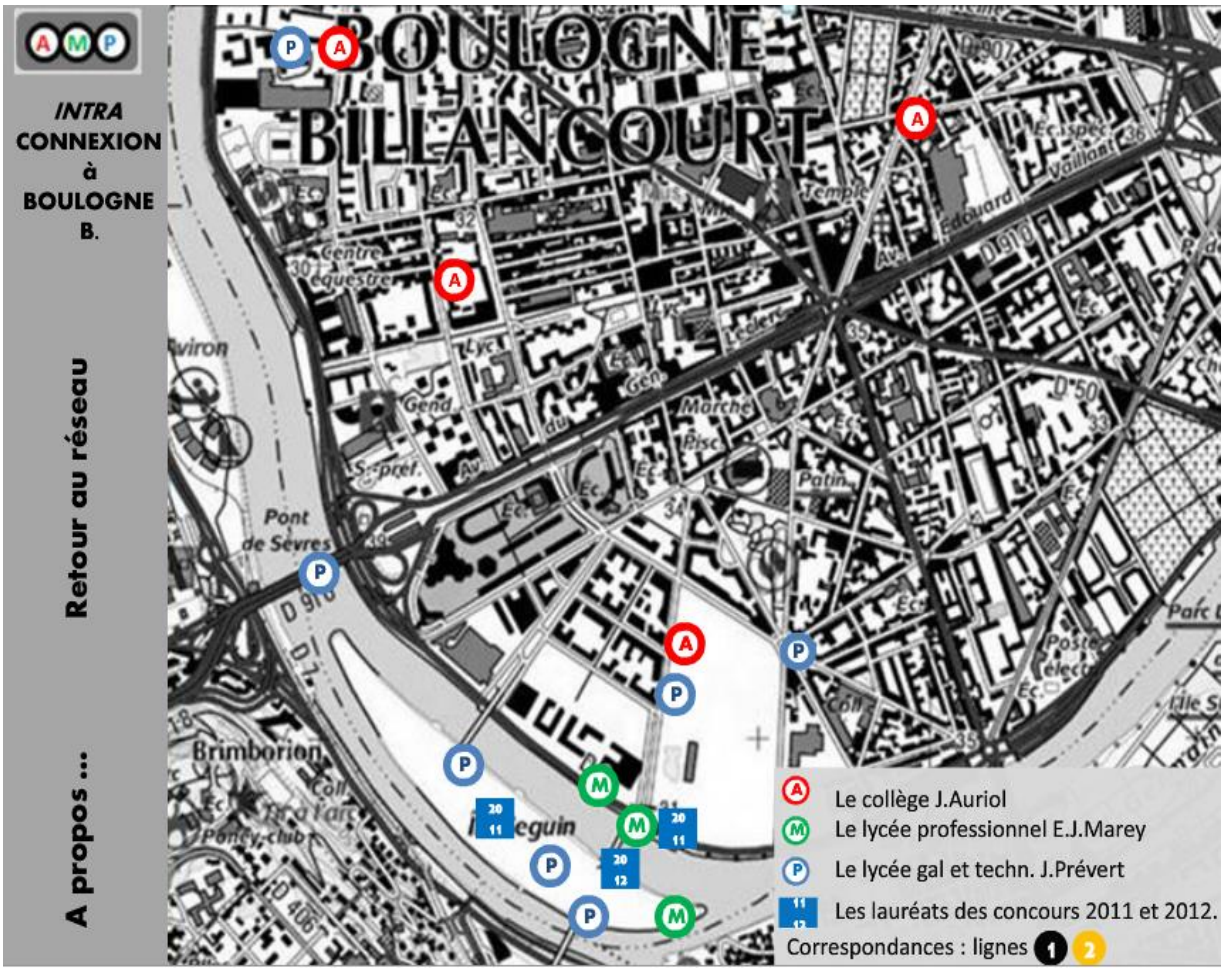
immobilière », « *une urbanisation galopante* », « *une tour de Babel* » : les termes pour désigner cet étalement urbain sont inquiets. A Epinay, les élèves se veulent même force de proposition, et imaginent la ville de demain, une ville plus compacte.

La thématique suivante, « en chantier », regroupe les productions en fonction de l'emploi d'un motif récurrent, celui du chantier, et font des grues, engins de chantier, panneaux de travaux le premier plan de leur photographie. La diapositive se découvre sur un son de travaux, réalisé par Sébastien B.

Place ensuite aux services : longtemps sous équipée, la banlieue s'affranchit aujourd'hui de l'emprise parisienne et s'équipe de nouveaux services. Une autre transition dont 6 classes ont fait le sujet principal de leur production : la construction d'un centre aquatique à Mantes la Jolie, d'une ancienne grange devenue médiathèque à Verneuil, d'un centre culturel musulman à Clamart, de pôles d'échanges à Versailles ou à Rueil, ou encore d'un centre commercial à Mennecy.

Le sixième parcours, non numéroté et intitulé « intraconnexion » est un peu particulier, car il constitue une exposition dans l'exposition, consacrée à l'ensemble des productions présentées par les classes de Boulogne Billancourt depuis la création du concours, soit 17 réalisations, présentées sur une carte topographique, identifiées par leur année de production et l'établissement d'origine (A pour collège Jacqueline Auriol, P pour le lycée général et technologique Jacques Prévert et M pour le lycée professionnel Etienne Jules Marey). Un fond sonore, réalisé par Sébastien B. dans le cadre du cours d'histoire des arts, énumère les éléments jugés les plus caractéristiques par les élèves (Renault, île Seguin, Paris, TF1, convivialité, sous-préfecture, pont de Sèvres, Marcel Sembat, renouveau, la Seine, square de l'Avre, modernité, mixité, avenue André Morizet, canal plus, richesse, Jean Jaurès, Roland Garos, rue du Vieux Pont, Billancourt, port des Moulineaux, travaux, verdure etc.)

FIGURE 192 LA DIAPOSITIVE DE BOULOGNE BILLANCOURT, CAPTURE D'ÉCRAN DE VOYAGE EN GÉOPHOTOGRAPHIE 1



Ainsi juxtaposées les productions donnent une image de la banlieue, dialoguent les unes avec les autres, incidemment, puisque chacune a été produite séparément, les parcours proposés n'étant qu'une reconstruction, a posteriori, visant à montrer la cohérence d'ensemble de ces différents regards.

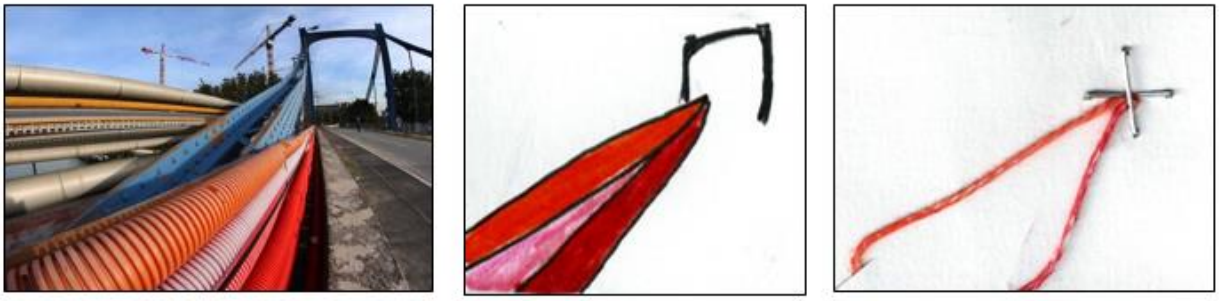
3. Arrêts sur image

Chaque production réalisée par les élèves pouvait, à son tour, donner l'occasion d'une exploration, dans l'image cette fois-ci. Différents moyens ont été utilisés pour permettre cette exploration.

Tout d'abord, j'ai utilisé les cartes mystères[363] qui avaient été réalisées par les élèves de troisième du collège Le Cèdre au Vésinet, sous la direction de leur professeur d'arts plastiques Thierry L., et que j'ai appelés pour l'occasion les décrypteurs. Chacune de ces cartes mystères permettait d'apporter un éclairage différent sur la photographie, en en proposant une vision synthétique, les résumant par une forme, une ligne, une couleur, un mot, mettant en valeur selon les cas leur composition ou leur contenu[364].

Ainsi la photographie "sous perfusion" (lycée E.J. Marey, Boulogne Billancourt) donne lieu à une épure progressive : tandis que la première carte mystère met en évidence la composition de la photographie, la réduisant à la rencontre de deux lignes rouges sous une arche, la deuxième pousse plus loin encore la synthèse, représentant la photographie au moyen d'un fil et deux agrafes.

FIGURE 193 LA PHOTOGRAPHIE « SOUS PERFUSION » ET SES DEUX CARTES MYSTÈRES



Pour d'autres photographies, c'est un mot qui est traduit en image, comme cette photographie de la médiathèque, prise par le collège J.Zay (Verneuil sur Seine) qui devient un simple livre.

[363] J'ai déjà présenté ces cartes mystères dans le chapitre précédent. Elles avaient été utilisées pour la 3ème manche du jeu en réseau proposé aux classes participantes, et avaient donné lieu à la réalisation d'une boîte de jeu nommée « faites des paires ».

[364] L'ensemble des cartes mystères est présentée sur le blog, http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/18/03/2016/Faites-des-paires-%21 et http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/27/05/2015/Moyen-%3A-le-jeu-de-cartes ou annexes III1 et III3.

FIGURE 194 DE LA MÉDIATHÈQUE AU LIVRE (PHOTOGRAPHIE PRISE PAR LE COLLÈGE J.ZAY À VERNEUIL)

Ailleurs encore, c'est l'image qui devient un mot, comme dans la photographie ci-dessous (lycée J.Monod, Clamart), où le geste du personnage à l'arrière-plan est traduit, par cette bulle : "*je te vois*".

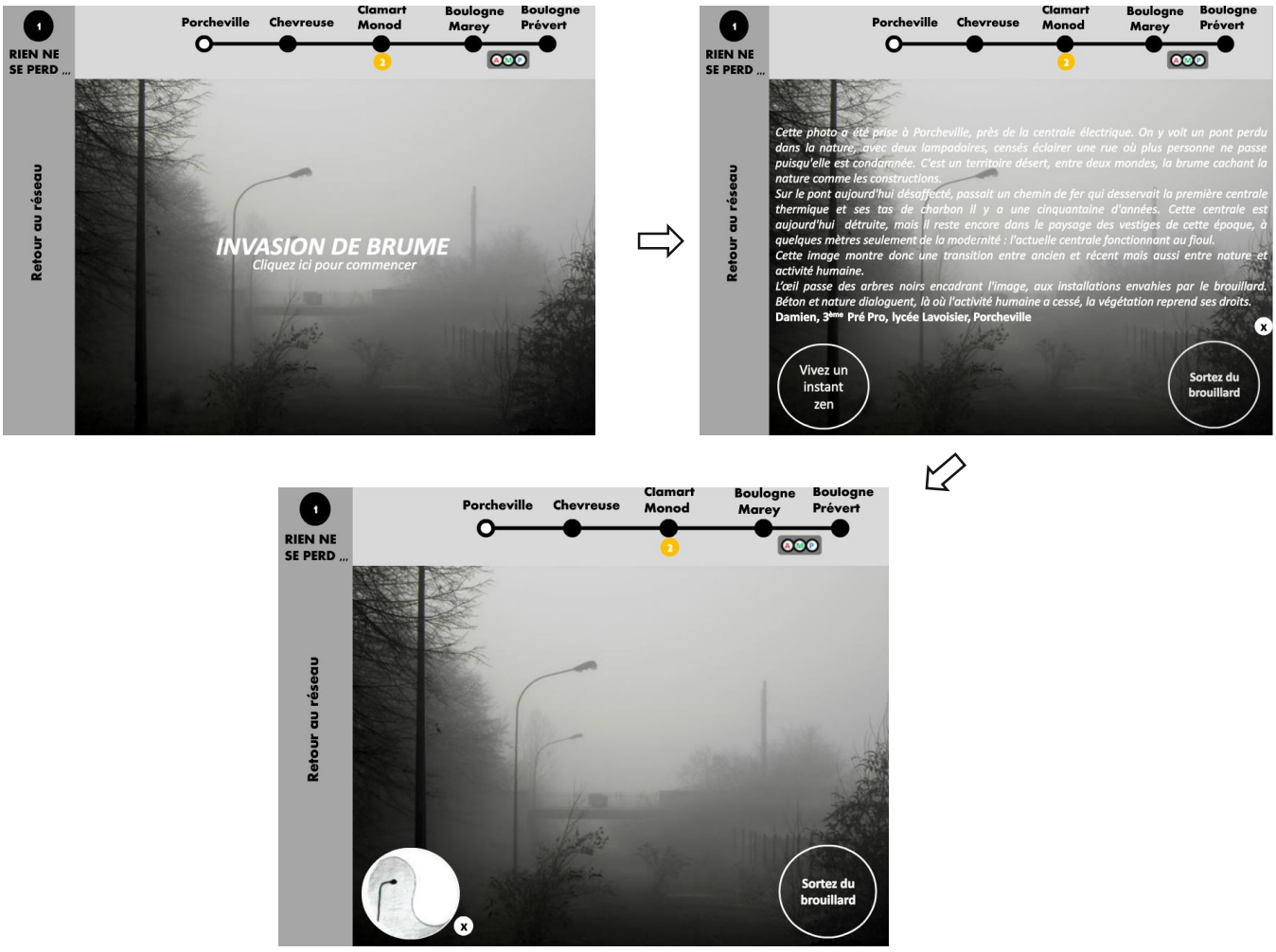
FIGURE 195 DU GESTE AU MOT (LYCÉE J.MONOD, CLAMART)

Autre moyen utilisé pour certaines diapositives, le son. Réalisé par Sébastien B., il avait pour objectif, comme les cartes mystères de souligner certains éléments de l'image, soit en reprenant des éléments mis en valeur par les cartes mystères, soit en mettant d'autres en valeur. Par exemple, dans le cas de la photographie ci-dessus (lycée J.Monod, Clamart), l'intervention sonore a consisté à entendre les mots « je te vois » en cliquant sur l'image.

Enfin, certaines diapositives ont été animées, de manière à faire apparaître les cartes mystères et le son, mais aussi dans certains cas le texte d'accompagnement, ou d'autres photographies.

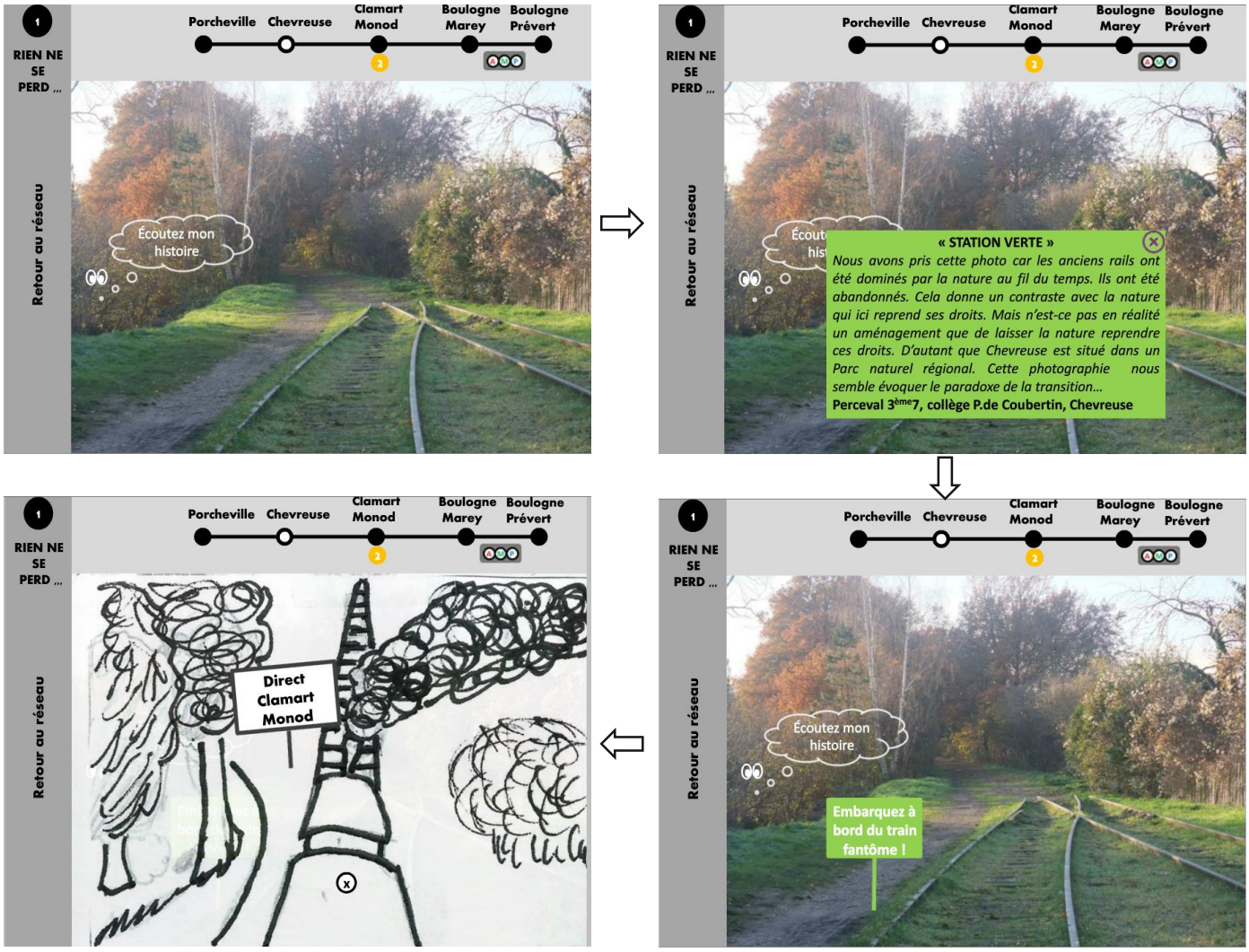
Par exemple, pour la production réalisée par les élèves de bac pro du lycée de Porcheville, la photographie est annoncée par son titre, *« invasion de brume »*. Le texte d'accompagnement apparait ensuite progressivement, tandis que se dessine en bas de l'image un cercle, et une proposition : « *vivez un instant zen* ». Au clic se déclenche un son « zen » dont les ondes diminuent progressivement tandis qu'apparaît une des cartes mystères, synthétisant la photographie autour des formes élémentaires du yin et du yang. L'ambiance de la photographie, prise dans la brume, est ainsi mise en valeur. A gauche, un autre cercle invite à sortir du brouillard, pour rejoindre Chevreuse, l'étape suivante du parcours.

FIGURE 196 LA PHOTOGRAPHIE DE PORCHEVILLE ANIMÉE, CAPTURES D'ÉCRAN DE *VOYAGE EN GÉOPHOTOGRAPHIE 1*



A Chevreuse justement, l'animation vise moins à mettre en valeur l'ambiance qui se dégage de la photographie que le contenu de la réalisation proposée par les élèves. D'emblée, résonne le son du coucou, des bruits d'oiseaux, et au loin un train qui passe et dont le son s'amplifie progressivement. Le visiteur est invité par un fantôme à « écouter son histoire » puis à embarquer à bord du train fantôme : apparait alors l'image mystère, sur lequel a été représenté un train à vapeur, tandis qu'une invitation à poursuivre le chemin vers Clamart Monod se dessine. Ce qui était une simple évocation d'un passé révolu reprend vie, le temps d'une animation…

FIGURE 197 LA PHOTOGRAPHIE DE CHEVREUSE ANIMÉE, CAPTURES D'ÉCRAN DE *VOYAGE EN GGÉOPHOTOGAPHIE 1*



A Asnières, l'animation permet de découvrir alternativement le bâtiment en cours de destruction, et le trou béant qui lui a laissé place quelques semaines plus tard.

FIGURE 198 A ASNIÈRES, UNE ANIMATION POUR MONTRER LE BÂTIMENT AVANT ET APRÈS LA DESTRUCTION

Tout au long de son exploration dans les images, le visiteur est ainsi sans cesse sollicité, les animations ne se déclenchant qu'à sa demande. Par un son insolite, une image inattendue, un jeu de mots, il est invité à être actif, et même à participer, pour découvrir l'itinéraire mystère.

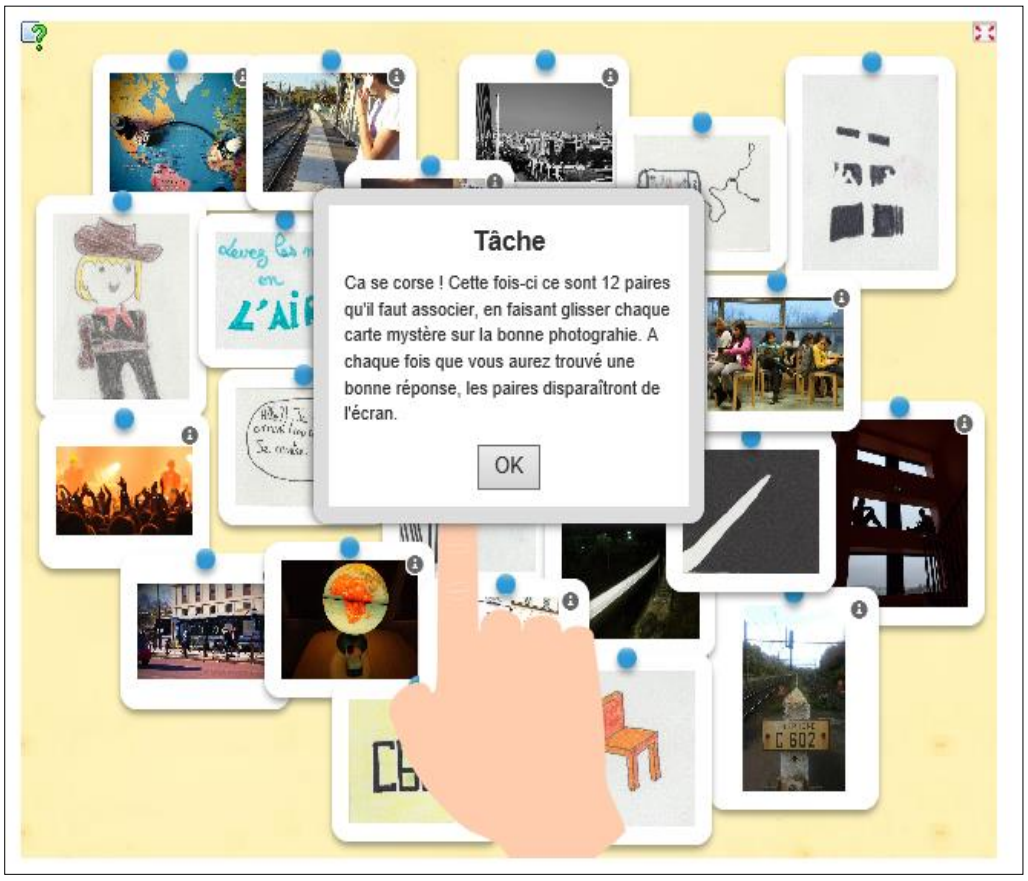
C. LES AUTRES EXPOSITIONS

Les expositions proposées les années suivantes, en 2014-2015 avec le thème de « *mobilités* » et en 2015-2016 avec « *connectés* » n'ont pas eu l'ampleur de « *Voyage en GéoPhotoGraphie* ». Il faut dire que « *Voyage en GéoPhotoGraphie* » n'avait pas eu le succès escompté, et avait attiré peu de visiteurs, y compris parmi les élèves. J'ai donc adopté une forme simplifiée, permettant à chacun de se rendre compte de la diversité des productions, et de leur appartenance à une communauté, mais sans donner d'outils d'analyse. Ainsi, pour le thème « mobilités », j'ai repris le principe de la carte, mais sans y associer un réseau, permettant à chacun de découvrir les photographies, les textes associés mais sans proposer de mises en relation entre les productions, ni d'outils (animations, images, sons, textes) pour les analyser. Le contenu était cependant enrichi par les commentaires du jury à propos de chaque photographie.

J'ai également réalisé un montage de l'ensemble des photographies, que nous avons envoyé à l'ensemble des classes participantes et qui leur permettait d'avoir une vue d'ensemble sur le travail réalisé (voir chapitre précédent).

L'année suivante, pour le thème « connectés », j'ai repris l'idée des cartes mystères, que mon collègue Thierry L. a fait refaire à ses élèves. Pour le rendre accessible à tous, je l'ai mis en ligne sur le blog à l'aide de l'application *Learning Apps*, qui permet de créer des jeux en ligne[365]. En trois étapes, les classes étaient invitées à relier chaque carte mystère à la photographie correspondante, puis au titre correspondant.

FIGURE 199 LE JEU « FAITES DES PAIRES » EN VERSION NUMÉRIQUE EN LIGNE, CAPTURE D'ÉCRAN



[365] Voir http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/18/03/2016/Faites-des-paires-%21

II. Cartographie ton Quartier : les stratégies adoptées par les enseignants

L'analyse que je proposerai ici du corpus de cartes postales sensibles constitué à l'occasion du concours *CartoGraphie ton Quartier* est plus classique. Elle se base sur les 87 cartes postales envoyées par les participants, dont 22 en primaire, 49 en collège et 16 en lycée[366]. Elle a permis de dégager deux grands axes de lecture. D'une part je me suis intéressée à la manière dont les classes avaient représenté leur quartier (au recto), d'autre part à la diversité des points de vue qu'ils ont adoptés (au verso). Avant cela je présenterai les enjeux et la grille de lecture

A. METHODOLOGIE DE L'ANALYSE

La carte sensible est un objet artistique récent dont la définition est mouvante, tout comme la terminologie. Catherine Jourdan par exemple lui préfère celle de carte subjective. Les œuvres qui sont regroupées sous cette appellation sont par conséquent très diverses. Sur le plan formel, j'avais proposé dans le chapitre précedent de retenir quelques caractéristiques communes à toutes et notamment l'alternance de différents points de vue (projection verticale, mais aussi vue en élévation, vue en perspective, vue en deux dimensions et vue en trois dimensions). A cela vient s'ajouter une sémiologie graphique qui articule différents types de figurés, ponctuels, linéaires, sous la forme d'aplat, les figurés ponctuels adoptant à leur tour différentes formes (les dessins figuratifs et les pictogrammes tout autant que les formes géométriques), dont le sens peut ensuite être explicité dans une légende. La carte est complétée par une nomenclature qui joue avec les noms des lieux, quitte à les renommer, et qui indique l'atmosphère qui s'en dégage, l'expérience qu'elle procure. Chaque carte réalisée par ces artistes intègre donc plus ou moins ces différentes variables : si on reprend les trois cartes étudiées précédemment[367], Florent Chavouet articule projection verticale et vue en élévation, peu de vues en perspective, tandis que sa nomenclature s'apparente à un journal de bord dans lequel il raconte les impressions que lui procure la ville, à un moment particulier de la journée. Mathias Poisson quant à lui adapte ses choix plastiques en fonction des

[366] Elles ont été partiellement reproduites ici, avec des résolutions parfois médiocres. La totalité du corpus est présentée en annexe IV4 et permettra d'accéder à des images d'une meilleure résolution.
[367] Voir chapitres 4 et 5 au cours desquels ont été présentés les réalisations de Florent Chavouet (*Tokyo Sanpo*), de Matthias Poisson (*le quartier du Vieux Colombier à Rennes*) et Catherine Jourdan (la carte de Charleroi).

quartiers qu'il représente, faisant le choix par exemple de la trois dimensions s'il s'agit de montrer le foisonnement des circulations horizontales et verticales d'un urbanisme de dalle (Le quartier du Vieux Colombier à Rennes) alors qu'ailleurs il pourra préférer jouer avec l'analogie du corps humain, comme à Marseille où son quartier des peines (2003) est représenté sous la forme de veines et d'artères innervant différents organes. Catherine Jourdan s'affranchit elle aussi partiellement de la topographie[368] des lieux pour les schématiser, la ville de Charleroi devenant ainsi un disque.

De tels choix formels sont à mettre en relation avec les points de vue adoptés par les artistes sur le monde, et la manière dont ils se positionnent : *Tokyo Sanpo* par exemple de Florent Chavouet s'apparente à un carnet de voyage, et est vendu comme tel par les grandes enseignes de librairie. Le point de vue adopté par l'auteur est à mi-chemin entre celui du touriste curieux et du rédacteur d'un guide de voyage à destination d'autres routards comme lui. Le positionnement de Mathias Poisson et Catherine Jourdan est assez différent, et leurs destinataires ne sont pas les mêmes. Elaborée selon un mode participatif, la carte sensible y est vue à la fois autant comme un outil, un moyen de recueillir des représentations collectives sur un lieu, que comme un objet. Ce n'est donc plus à des touristes qu'elle s'adresse mais aux habitants appelés à réfléchir sur leur usage des lieux et à construire ainsi une conscience citoyenne. Les destinataires sont donc, selon le cas, des habitants curieux souhaitant s'associer à une démarche artistique et à suivre un artiste marcheur, Mathias Poisson, équipés de lunettes floues, ou des jeunes engagés dans un projet pédagogique avec Catherine Jourdan, ou des passants, qui découvrent la carte de leur quartier affichée dans une rue de la ville, au hasard de leur déambulation.

Ainsi la carte sensible est un objet complexe, à l'interface entre l'élaboration d'un savoir sur les lieux via une approche sensible et sa transmission par des moyens plastiques, s'affranchissant et jouant avec les codes classiques de la cartographie. Selon les auteurs, les formes d'élaboration de ce savoir et les destinataires varient, mobilisant par exemple une approche collaborative ou participative et s'adressant aux usagers même du lieu cartographié,

[368] Le terme de « topographie » est polysémique comme l'a montré Nicolas Verdier dans le dictionnaire *Hypergeo*. Je retiendrai ici la définition donnée dans le dictionnaire de Demangeon (1907) : « *l'art de représenter sur un dessin appelé carte ou plan, les détails qui se trouvent à la surface du sol, qu'ils soient naturels ou artificiels. Les opérations à l'aide desquelles on exécute ce dessin constituent le levé ; elles sont de deux sortes : la planimétrie et le nivellement* ».

ou proposant au contraire une lecture plus descriptive d'un espace lointain et inconnu. Les formes plastiques elles-mêmes résultent de ces choix.

Transposer un tel objet dans la forme scolaire ne pouvait donc qu'interroger quant aux résultats. Nous y avons partiellement répondu dans le chapitre précédent en montrant de quelle manière la réalisation de la carte postale sensible pouvait permettre l'élaboration d'un savoir sur les lieux, à l'articulation entre géographie spontanée et géographie raisonnée. Reste ici à analyser les cartes postales sensibles elles-mêmes, sur le plan formel d'abord, pour comprendre comment les classes ont choisi de représenter leur quartier, sur le plan argumentatif ensuite, pour voir quel discours cela leur permet de tenir, et le point de vue qu'ils ont choisi d'adopter.

B. AU VERSO, DIFFERENTES MANIERES DE REPRESENTER LE MONDE ; TYPOLOGIE

L'analyse du corpus permet de faire apparaître plusieurs types de représentation.

1. La forme synthétique

Par forme synthétique j'entends la grande épure donnée à la représentation cartographique, qui s'affranchit presque entièrement de la topographie, pour donner au quartier une forme simple et schématique, résultat d'une recomposition de l'espace par les élèves. Ainsi, à Reims (ci-dessous), la forme semi-circulaire sert de support à une vue en élévation des bâtiments situés de part et d'autre du collège, le long de deux rues dont le nom est indiqué, les rue Paul Vaillant Couturier et Bernin des Trois Fontaines. Encadré par les tours Walbaum d'une part et les écoles maternelles et primaires d'autre part, pavoisant au drapeau tricolore, le collège semble être au centre d'un monde dont les confins sont tout juste esquissés. Cela peut s'expliquer par l'emplacement particulier du collège, aux faubourgs de la ville et situé au cœur d'une cité encadrée d'un côté par des habitats pavillonnaires, de l'autre par une zone industrielle, créant une forte discontinuité dans l'implantation du bâti. La photographie du collège envoyée par la classe pour illustrer le carnet de bord[369] procède du même choix de présenter l'unité du quartier, et ne dit rien des pavillons voisins. Le verso

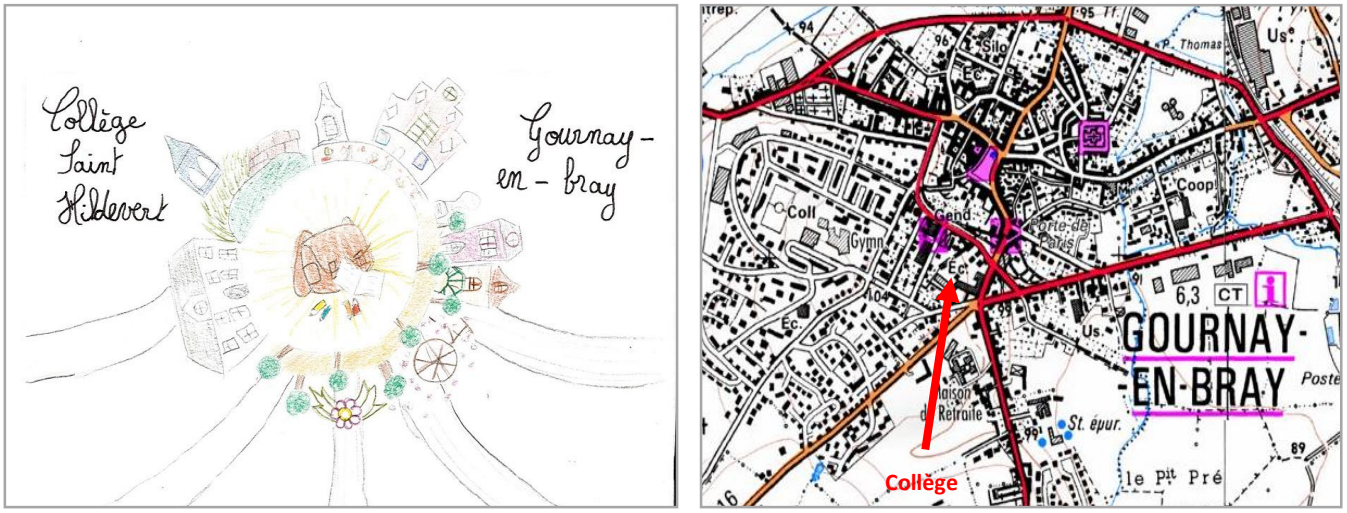
[369] http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/16/10/2015/xx-octobre-%3A-on-ne-travaille-pas-tous-sur-le-m%C3%AAme-terrain

n'explicite cependant pas ces choix plastiques. Adressée au maire de Reims, les élèves y déplorent le manque de rénovation du collège et réclament des volets pour leur classe.

FIGURE 200 6ÈME4, COLLÈGE DES TROIS FONTAINES, REIMS, LA CARTE SENSIBLE ET UNE PHOTOGRAPHIE

De semi-circulaire à Reims, la forme devient circulaire sur la carte réalisée par les élèves de 6ème à Gournay-en-Bray : au centre du cercle est présenté un cartable qui symbolise le collège, et sur la circonférence les principaux bâtiments du village. Trois axes de communication rayonnent autour et indiquent la relation du quartier avec l'extérieur. Au verso, le texte vient expliciter la fonction de chacun des bâtiments : « *j'ai fait mon collège et ses alentours dans un cercle. J'y ai mis la mairie, le cinéma (j'aime beaucoup y aller !), mon collège, que j'ai représenté avec un cartable et d'autres choses encore que vous verrez si vous venez vous promener dans mon agréable quartier !* ». La mise en correspondance avec une carte topographique permet de mieux comprendre le choix de cette forme circulaire : le collège se trouve en effet au centre du bourg, et au cœur du réseau de communication, à quelques pas de la mairie et de l'église.

FIGURE 201 COMPARAISON DE LA CARTE POSTALE DE LA CLASSE DE 6ÈME A, COLLÈGE SAINT HILDEVERT, GOURNAY EN BRAY, CARTE POSTALE AVEC UN EXTRAIT DE LA CARTE TOPOGRAPHIQUE



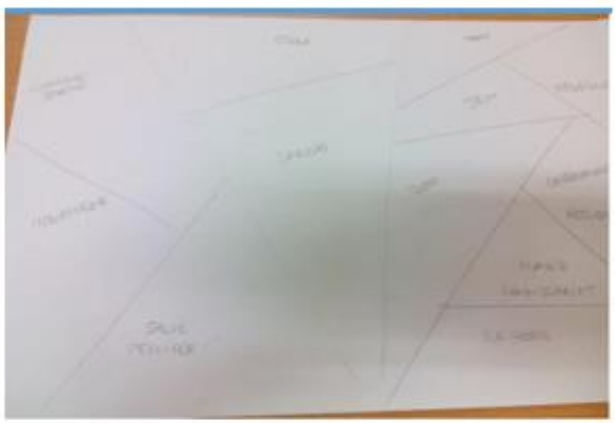
A Saint Gratien, la représentation est auréolaire : au centre du cercle la maison, située dans un quartier pavillonnaire, plus loin les commerces : *Carrefour*, *Lidl*, *Diagonale* ensuite le train puis le collège, la boulangerie et enfin le stade de foot. Au-delà, les confins du quartier ou peut-être la Seine, située à quelques encablures du collège[370]. En quelques lignes très simples, l'auteur de la carte postale[371] nous livre ainsi sa géographie du quartier, et le chemin qui le conduit chaque jour de chez lui à l'école.

[370] 1.3 km à vol d'oiseau
[371] Ici il s'agit probablement d'une production individuelle plutôt que collective

FIGURE 202 6ÈME3, COLLÈGE JEAN ZAY, SAINT-GRATIEN, RECTO

A Orléans, la classe de CE1-CE2 de l'école Kergomard a également proposé un découpage par fonction : la Poste, la médiathèque, le théâtre, la mairie, l'école, disposant leur dessin sur un fond de carte préalablement dessiné par l'enseignant.

FIGURE 203 CE1-CE2, ÉCOLE KERGOMARD, ORLÉANS, LE FOND DE CARTE ET LA CARTE

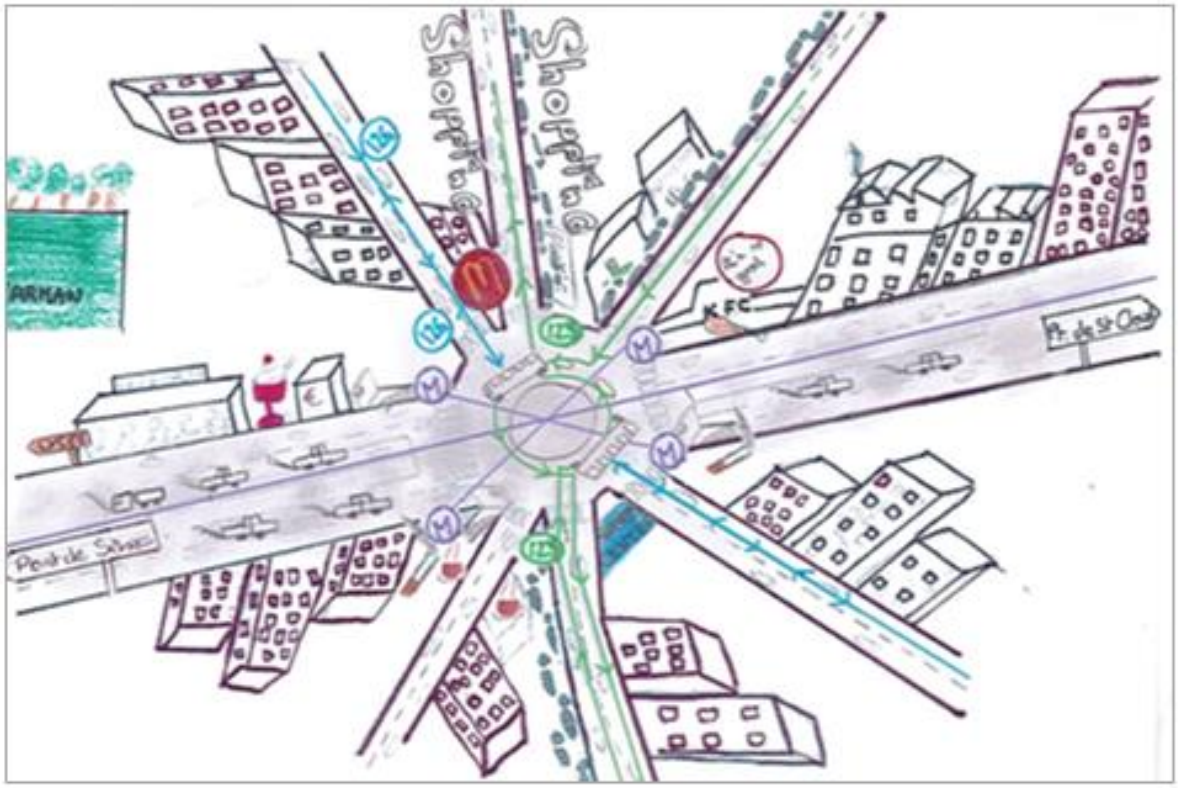


D'autres cartes se rapprochent de ce premier type, par l'épure de la forme proposée, sans pour autant s'affranchir de la topographie : c'est le cas par exemple de la carte réalisée par la Seconde 11 du lycée J.Prévert à Boulogne Billancourt[372], avec le rayonnement des rues

[372] Réalisée sous la direction de ma collègue Elisa Capdevila, dont j'ai évoqué le travail de cartographie sensible en 2014-2015 (voir 2ème partie, chapitre 3 I.A)

en étoile, autour de la place située au centre de l'image et qui fonctionne comme un véritable hub, permettant des liaisons à plusieurs échelles : les piétons qui circulent sous la place, via les couloirs du métro (en violet) ou via les passages piétons, et dont les circulations sont marqués par des empreintes de pas, les bus, le 126 et le 123, identifiés par des couleurs différents, les voitures, qui vont vers la Porte de Saint Cloud ou le Pont de Sèvres. Le texte évoque lui-aussi cette projection du quartier à plusieurs échelles : « *Marcel Semba (orth d'origine) c'est la base. Tu sors du métro, y a tout cque tu veux juste à côté. T'as envie d'aller dans Paris ? T'y es en 10 mn c'est nrv (nrv = énervé = dar = génial)* ».

FIGURE 204 2DE 11, LYCÉE J.PRÉVERT, BOULOGNE BILLANCOURT, RECTO



2. Les cartes archipels

Proches de la catégorie précédente par leur approche synthétique, les cartes archipels. Le corpus en dénombre une dizaine. La projection, verticale, délimite ainsi des îlots ou des zones, sur lesquels des indications sont données, soit par la nomenclature soit par la légende : on peut lire ainsi sur la carte réalisée par la classe de 6ème du collège Simone de Beauvoir à Créteil différentes indications, écrites au stylo doré : « *chez moi* », « *chez mon copain Glénat* », « *collège Simone de Beauvoir* », « *Lidl* », « *centre commercial* ». Aucune volonté d'exhaustivité

cependant dans ces cartes. Il ne s'agit pas de tout dire du quartier, mais de présenter un point de vue, qui laisse une place importante à l'imaginaire. Ainsi sur la carte de Créteil, si le tracé des îlots ne doit rien au hasard, comme le révèle par transparence le fond de carte qui a servi de support à la réalisation, le choix des couleurs montre la place laissée à la créativité : les rues sont coloriées en bleu, et les îlots en dégradés de couleur, allant du rose au violet, sans que cela ne soit associé à une fonction quelconque. Sur les cartes de Lognes et de la Désirade, les aplats de couleur sont quant à eux mis en relation à différentes fonctions par l'intermédiaire de la légende, mais c'est le tracé des rues qui a disparu ou presque. A la Désirade, elles sont représentées par un grand trait noir. A Lognes, les espaces sont contigus, et à la périphérie du quartier est représenté tout un univers peuplé de bonbons et de nounours.

FIGURE 205 CRÉTEIL, LOGNES, LA DÉSIRADE : DES CARTES POSTALES EN APLAT DE COULEUR.

La particularité de toutes ces cartes est qu'elles ont été réalisées sous la direction d'un professeur d'arts plastiques. Alors que la difficulté pour les enseignants de géographie était, comme je l'ai montré, de ne pas confondre but et moyen, pour les professeurs d'arts plastiques la question se pose différemment, puisque ce qui est visé est bien l'apprentissage d'une pratique artistique. La carte sensible devient alors un moyen d'expression, et le rapport à l'espace y est pensé très différemment : ce qui était un outil pour les professeurs de géographie devient un objectif pour les professeurs d'arts plastiques et inversement.

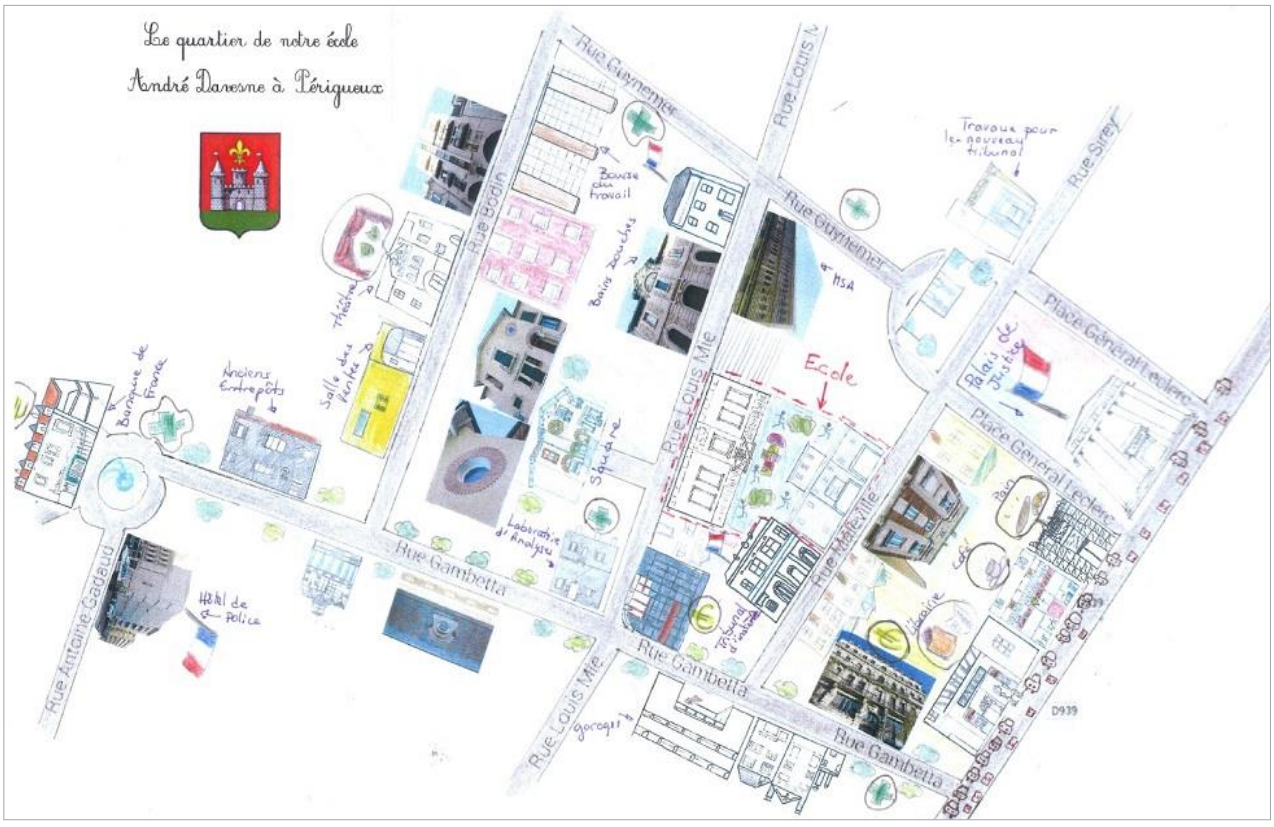
3. Les cartes inventaires

Autre catégorie, les cartes « inventaires ». S'appuyant sur la topographie des lieux, elles multiplient les points de vue pour apporter le maximum d'informations sur leur quartier : elles articulent ainsi projection verticale et vue en élévation, ainsi que différentes techniques, le

dessin, mais aussi la photographie, sur un fond de carte généralement préalablement réalisé par l'enseignant et complété par les élèves. La nomenclature quant à elle alterne des informations sur les noms des rues et des bâtiments avec la fonction des bâtiments. Il peut y avoir également la description d'un ressenti (un bruit, une odeur).

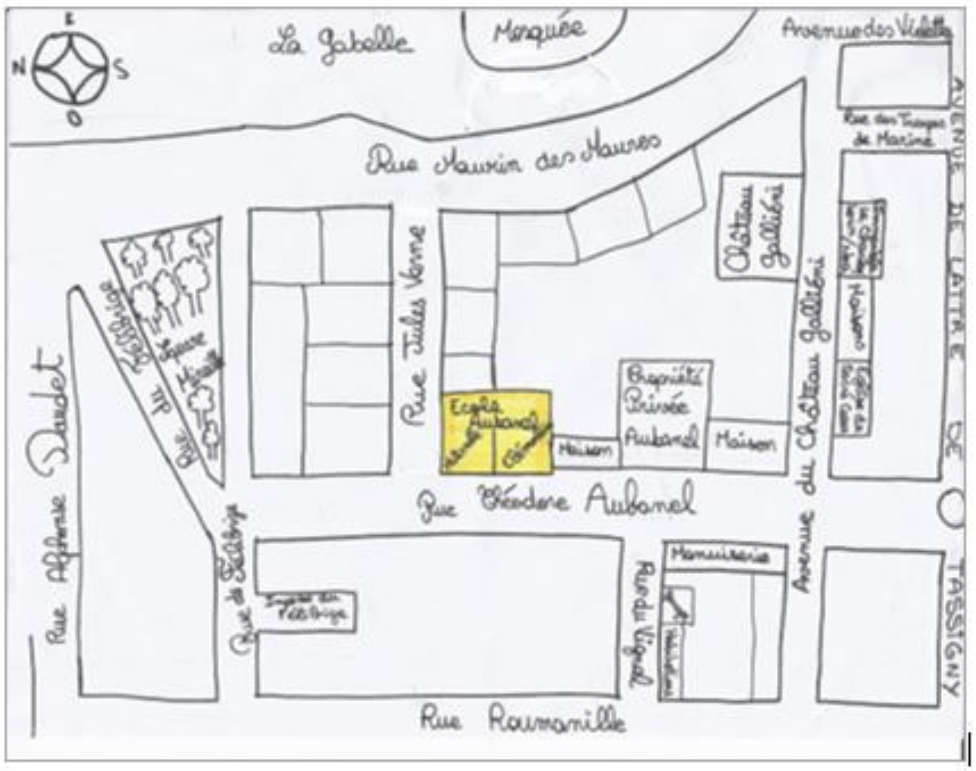
Ainsi, à Périgueux, la production proposée par la classe de CM1 de l'école André Davesne est particulièrement représentative de cette catégorie : la carte superpose le tracé des rues, dont la nomenclature est imprimée avec des vues des bâtiments en élévation sous forme de dessin figuratif ou de photographie, avec des symboles : la croix verte pour la pharmacie, le symbole euro pour les bâtiments aux fonctions financières, le drapeau tricolore pour un bâtiment public. Ceux-ci sont nommés sous la forme d'indications manuscrites en noir (« *bourse du travail* », *« banque de France* ») dont certaines apportent des informations sur les dynamiques passées ou à venir : « *anciens entrepôts* », « *travaux pour le nouveau tribunal* ». L'école se distingue des autres bâtiments par son positionnement (au centre), et par le fait qu'elle est notée en rouge et entourée d'un trait discontinu rouge. Il n'y a en revanche aucune indication sur les liens entre ce quartier et les autres quartiers, si ce n'est pas la présence d'un axe routier dans la partie inférieure droite de la carte.

FIGURE 206 PÉRIGUEUX, LA CARTE POSTALE DE LA CLASSE DE CM1 DE L'ÉCOLE A.DAVESNE



Une variante de ce type de carte inventaire serait la carte « localisation ». Comme la précédente, le point de vue est neutre : il s'agit d'apporter des informations sur le quartier, mais la quantité d'informations est moins importantes, et la nomenclature renseigne sur le nom des rues et des bâtiments, plus rarement sur leur fonction. Une rose des vents complète l'ensemble.

FIGURE 207 ACCUEIL PÉRISCOLAIRE, ÉCOLE AUBANEL, FRÉJUS.



Certes, à y regarder de plus près, et à l'aide d'une connaissance plus fine de la ville de Fréjus, on s'aperçoit que la carte est bien plus qu'une simple carte de localisation : se font face en effet deux quartiers. D'un côté, autour de l'école Aubanel, les rues et les bâtiments sont nommés et délimités. De l'autre, le quartier de la Gabelle, dont seuls les contours sont tracés, et un seul monument emblématique identifié, la mosquée. En quelques traits est ainsi exprimée une forte discontinuité spatiale. Rien cependant dans le texte au verso ne fait apparaître l'intention de mettre en évidence cette discontinuité, que seul le regard de l'analyste permet de faire apparaître[373]. Très différentes sont les cartes « point de vue » qui constituent notre quatrième catégorie.

[373] Le texte indique en effet : « *nous sommes les écoliers de l'école élémentaire Aubanel. Nous habitons, pour la pupart, dans le quartier de l'école, que nous avons représenté. L'écoel Aubanel até la première du quartier et le*

4. Les cartes points de vue

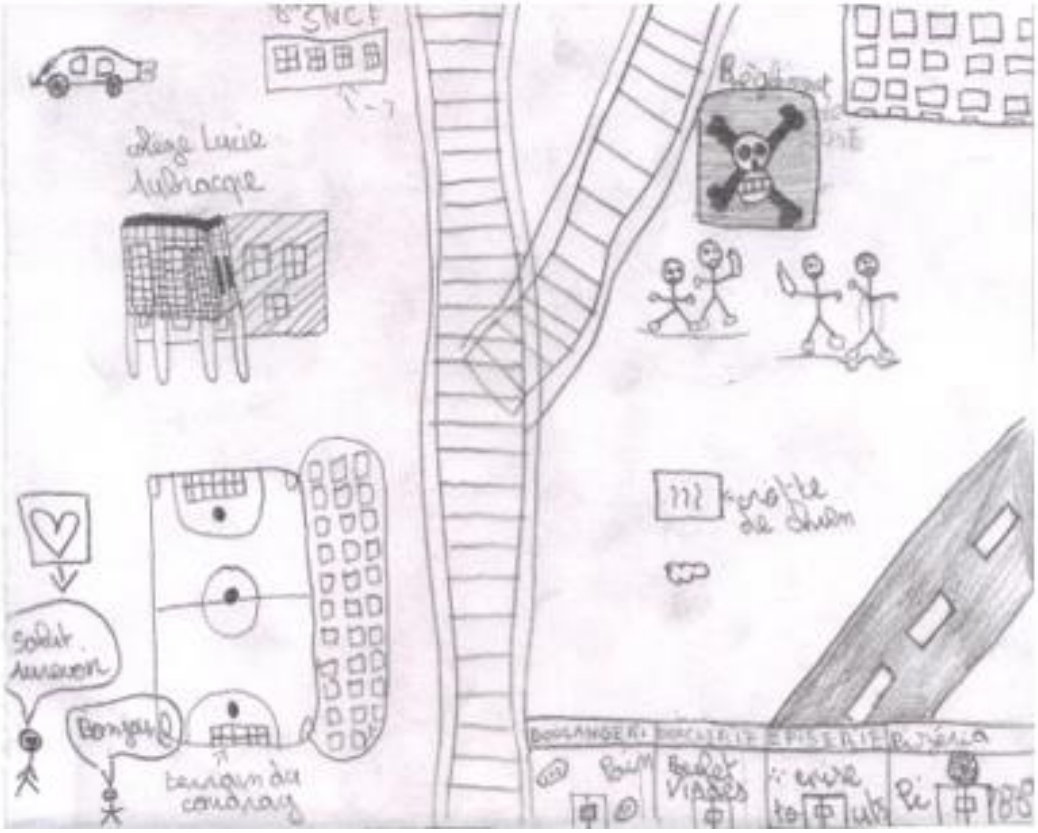
Comme les cartes inventaires, les cartes points de vue s'appuient sur le tracé des rues pour représenter leur quartier, et y placent différents bâtiments, dont les modes de représentation varient, vue aérienne, oblique, en élévation, via le dessin ou la photographie. On note cependant l'apparition d'un autre mode de représentation, la vue sur l'intérieur des bâtiments, permettant de distinguer la sphère privée, intime, de l'espace public. Plus généralement, ce type de carte se distingue de la précédente par l'expression d'un point de vue, en utilisant différents moyens : la nomenclature, qui n'indique plus (ou plus seulement) le nom ou la fonction des bâtiments, ou la description d'un bruit ou d'une odeur, mais entre dans l'analyse, mettant en valeur des discontinuités spatiales ; la sélection des bâtiments représentés, qui se fait davantage en fonction des usages des habitants que de leur valeur patrimoniale. L'objectif n'est cependant pas d'être le plus proche possible de la réalité, mais de présenter un point de vue.

La carte du collège Lucie Aubrac en est un exemple. Comme celle de Périgueux analysé précédemment, elle alterne différentes vues : la vue du dessus pour le tracé des axes (route et voies ferrées), la délimitation des principaux îlots, et le terrain de foot, avec la vue en élévation pour les commerces, en bas à droite de la carte, identifiables par leur nomenclature (boulangerie, boucherie, pizzeria, épicerie), les HLM, la gare SNCF, « *le colège Lucie Aubracque* » (orthographe d'origine). Mais d'autres indications sont également apportées : des habitants sont représentés, certains plutôt accueillant (en bas à gauche « *Salut au revoir* », « *bonjour* »), d'autres plus inquiétants, armés de couteaux, et à côté desquels la nomenclature précise « règlement de comte ». On trouve également la mention d'odeurs, avec des crottes de chien encore fumantes. Le texte au verso complète le tableau :

> *« nous vous présenton cette carte car nous voulons vous montrer les bon côter et les mauvais côter de notre cartier autour du collège : se quond aime ses les centre d'animation on est tous souder ; se quond aime pas et quond aimerais le changer ses les dégradations dans les himeuble… et les craines ses les dessert … Merci ! »*

premier groupe d'immeubles de la Gabelle est sorti de terre à la fin des années 1950. Depuis l'église du Sacré Cœur les habitants pouvaient voir la mer à l'époque où il n'y avait que des champs et des vignes qui entouraient le château Galiéni ». Signé Inès, Noa, Lorin, Zeinez-Nouz, Emily, Carolina, Quentin. Voir blog, http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/18/02/2016/Les-%C3%A9l%C3%A8ves-de-l-%C3%A9cole-Aubanel%2C-Fr%C3%A9jus

FIGURE 208 6ÈME, COLLÈGE LUCIE AUBRAC, ARGENTEUIL, RECTO



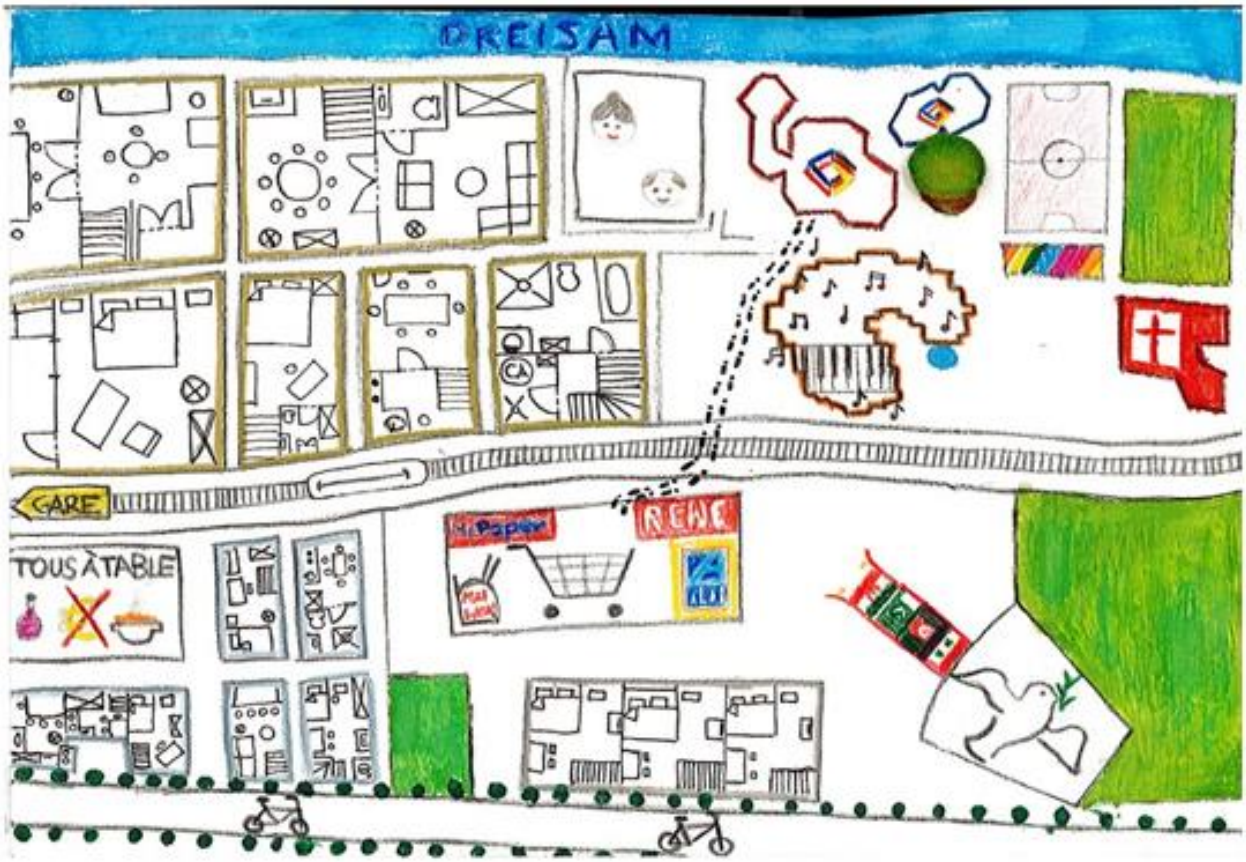
On retrouve ce point de vue exprimé sur leur quartier dans les cartes réalisées par les classes de 6ème de Fleury les Aubrais avec la rue de Verdun, surnommée « *la rue des embouteillages* » par la 6ème D[374], l'hôtel de police le bâtiment « *qui ne sert à rien* » par la 6èmeF. Des éléments de différenciation spatiale apparaissent également nettement, opposant par exemple « *le quartier des barres grises* » à « *ici il n'y a des maisons et leur jardin* »[375].

La carte des Huitièmes du lycée franco-allemand de Freiburg ouvre quant à elle sur l'espace domestique, pour mettre en évidence là aussi une forte discontinuité spatiale : au Nord, au bord du Dreisam les riches et leurs appartements avec plusieurs pièces, cerclés d'or, au Sud, séparés par une voie de chemin de fer, les pauvres et leurs petits appartements. Entre les deux, un chemin, fait de petits pas, qui relient les élèves du lycée (au Nord) au centre commercial (au Sud).

374 Voir http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/11/02/2016/6%C3%A8me-B%2C-coll%C3%A8ge-Andr%C3%A9-Ch%C3%AAne%2C-Fleury-les-Aubrais ou annexe IV4 Fleury les Aubrais 6ème B.

375 http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/11/02/2016/6%C3%A8me-F%2C-coll%C3%A8ge-Andr%C3%A9-Ch%C3%AAne%2C-Fleury-les-Aubrais ou annexe IV4 Fleury les Aubrais 6ème F.

FIGURE 209 CLASSE DE 8ÈME, LYCÉE FRANCO-ALLEMAND, FREIBURG.



5. Les cartes augmentées

Dernière catégorie, les cartes augmentées. Ce sont toutes les cartes qui ont tenté de s'affranchir du format A5, pour y intégrer une troisième dimension par l'intermédiaire de *pop up* voire la réalisation de maquettes. Cela permet à la classe de Saint-Christophe-du-Double de représenter le ciel et les oiseaux, ou à celle de Paris Beaugrenelle de représenter les tours qui les environnent. Le relief peut aussi être plus ténu, comme à Freiburg (carte ci-dessus) où une petite boule verte en papier mâché vient figurer un cyprès dans la cour de récréation.

FIGURE 210 A. 6ÈME, PARIS 15ÈME ; B. CE1-CE2, SAINT CHRISTOPHE DU DOUBLE ; C. 6ÈME LE VÉSINET ; D. 6ÈME PROVINS (RECTOS)

Ainsi, l'analyse permet de dégager différents critères formels, qui permettent d'aboutir à une typologie, que le tableau (page suivante) synthétise.

TABLEAU 53 TYPOLOGIE DES DIFFÉRENTES FORMES DE CARTES POSTALES SENSIBLES*

	Nomenclature	Fond de carte	Mode de représentation	Support	Techniques utilisées
Type 1 Synthétique	Mixte (indique la fonction des bâtiments et / ou le nom des rues et /ou le ressenti des lieux)	**Pas de fond de carte, une forme schématique**	Alternance de points de vue	Feuille A5	Dessins
Type 2 Aplats de couleurs	Mixte	Avec ou sans fond de carte	**Vue aérienne**	Feuille A5	**Aplats de couleur**
Type 3 Inventaire	Mixte	Fond de carte	Alternance de points de vue (aérienne, oblique, en élévation)	Feuille A5	Utilisation d'un ou plusieurs médiums : dessin, photographie. Dessins figuratifs + symboles
Type 3 bis localisation	**Nom des rues**	Fond de carte	**Vue aérienne**	Feuille A5	Dessin
Type 4 Point de vue	**Mixte + mise en valeur de discontinuités spatiales**	Fond de carte	Alternance de points de vue (aérienne, oblique, en élévation) ; **alternance vue intérieur / extérieur**	Feuille A5	Utilisation d'un ou plusieurs médiums : dessin, photographie. Dessins figuratifs + symboles
Type 5 Augmentée	Variable	Fond de carte	Variable	**A5 + 3D**	Variable

*Est indiqué en gras ce qui différencie chaque type des autres types

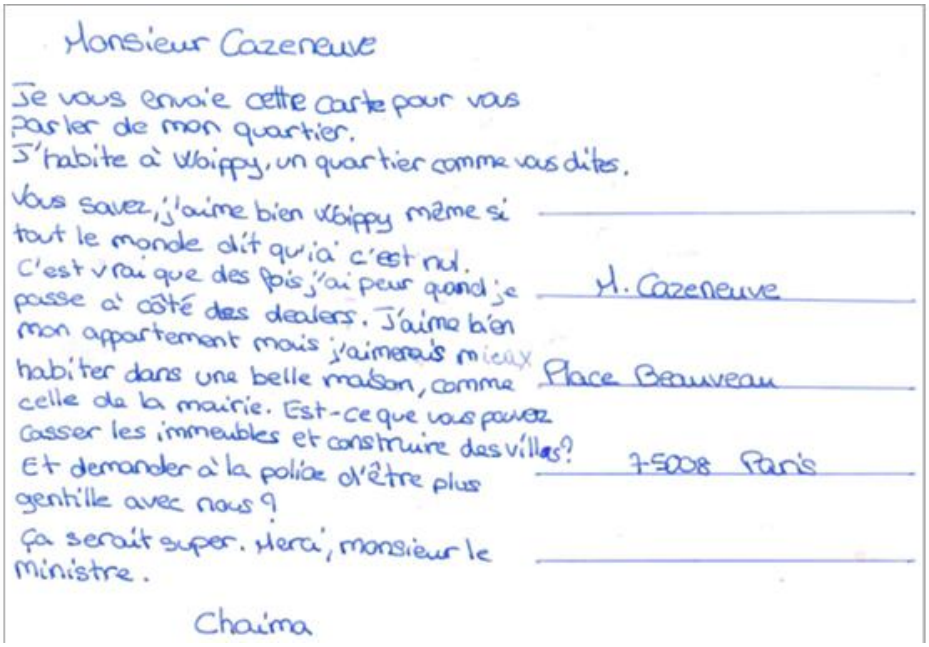
C. DIFFERENTS POINTS DE VUE SUR LE MONDE

La grille de lecture élaborée précédemment nous renseigne sur la diversité des réponses graphiques possibles à l'exercice proposé aux classes. Cela nous permet de comprendre de quelle manière des classes pouvaient répondre à l'exercice proposé, nouveau en milieu scolaire. Cependant la typologie à laquelle aboutit la grille de lecture ne nous renseigne pas sur l'intention des auteurs de la carte postale sensible. Pour cela, il faut la compléter par les renseignements que nous apportent la carte postale au verso : le texte en lui-même (est-il neutre, critique, laudateur ? Est-il rédigé en prose, en poésie ?), mais aussi le destinataire (est-il adressé au jury, à un camarade, à un représentant des pouvoirs publics ?), le timbre (apporte-t-il un complément d'informations ?). Là encore cela a abouti à une typologie qui m'a conduite à distinguer 5 postures différentes adoptées par les classes. Elle complète, se superpose parfois, nuance d'autres fois la grille de lecture précédente.

1. Les citoyens

Première catégorie, les citoyens. Ce sont qui s'adressent à un représentant des pouvoirs publics (maire, ministre) et l'interpellent sur un changement ou un dysfonctionnement. Au verso, la carte sensible réalisée se classe généralement dans la catégorie « point de vue ». Par exemple, au lycée professionnel René Cassin de Metz, l'auteur de la carte (Chaima) s'adresse à M Cazeneuve :

FIGURE 211 LA CARTE POSTALE DU LYCÉE R.CASSIN À METZ (CLASSE DE BAC PRO), VERSO


Monsieur Cazeneuve

Je vous envoie cette carte pour vous parler de mon quartier.
J'habite à Woippy, un quartier comme vous dites.
Vous savez, j'aime bien Woippy même si tout le monde dit qu'ici c'est nul.
C'est vrai que des fois j'ai peur quand je passe à côté des dealers. J'aime bien mon appartement mais j'aimerais mieux habiter dans une belle maison, comme celle de la mairie. Est-ce que vous pouvez casser les immeubles et construire des villas?
Et demander à la police d'être plus gentille avec nous?
Ça serait super. Merci, monsieur le ministre.

Chaima

M. Cazeneuve

Place Beauveau

75008 Paris

FIGURE 212 LA CARTE POSTALE DU LYCÉE R.CASSIN À METZ (CLASSE DE BAC PRO), VERSO

« Est-ce que vous pouvez casser les immeubles et construire des villas ? Et demander à la police d'être gentille avec nous ?". Le recto pourrait être assimilé à une carte « inventaire ». Le tracé des rues et des îlots est clairement identifié. Différentes fonctions sont attribuées aux bâtiments, identifiés par différentes couleurs que vient expliciter la légende. Au centre le lycée. Pas d'alternance des modes de représentions, seule la vue aérienne est présentée. Mais la nomenclature énonce clairement un point de vue : aux bâtiments situés le long de l'avenue de Thionville, au bord d'une zone industrielle Chaima dit « *Axa , Rent a car, Matmut, cabient d'expertises comptables, garages … STOM c'est moche* »… en rupture avec l'annexe de la mairie juste en face « *mama, la mairie, un château !* ».

Citons également la carte de Freiburg. Adressée aux « *nouveaux habitants du quartier* » venus d'Irak, de Syrie et d'Afghanistan, elle témoigne du problème de l'accueil des migrants, particulièrement important à Freiburg, qui accueille depuis octobre 2015 près de 400 migrants par mois[376]. Au recto, la carte sensible, que j'ai déjà présentée plus haut (Figure 209), rend compte de la configuration spatiale qui en résulte : des migrants relégués de l'autre côté de la

[376] Sur les 50 000 migrants accueillis par le Bade Wurtemberg, 3% sont attendus à Freiburg, soit 1500.

voie ferrée. Mais tout espoir n'est pas perdu, comme le montre la colombe porteuse d'un rameau d'olivier. Plus qu'un simple témoignage, la carte devient alors un appel à la solidarité et s'adresse à nous, les lecteurs de la carte postale sensible et citoyens du monde. Par un jeu subtil alternant le « nous » et le « vous », on comprend en effet progressivement qu'il ne s'agit pas seulement des élèves dans la cour (le « *nous* » du premier paragraphe), ni des habitants du quartier (« *de l'autre côté de la rue, des personnes le cœur sur la main, donnent à ceux qui n'ont rien, si près d'eux* »), mais aussi de « *nous* » les lecteurs qui devons « *tendre la main aux gens venus de loin, Syrie, Irak, Afghanistan* », « *nous* » les Français et les Allemands, de part et d'autre du Rhin, inclus dans une même problématique, celle de l'accueil des migrants.

FIGURE 213 VERSO DE LA CARTE POSTALE SENSIBLE DE LA 8ÈME DU LYCÉE FRANCO-ALLEMAND DE FREIBURG.

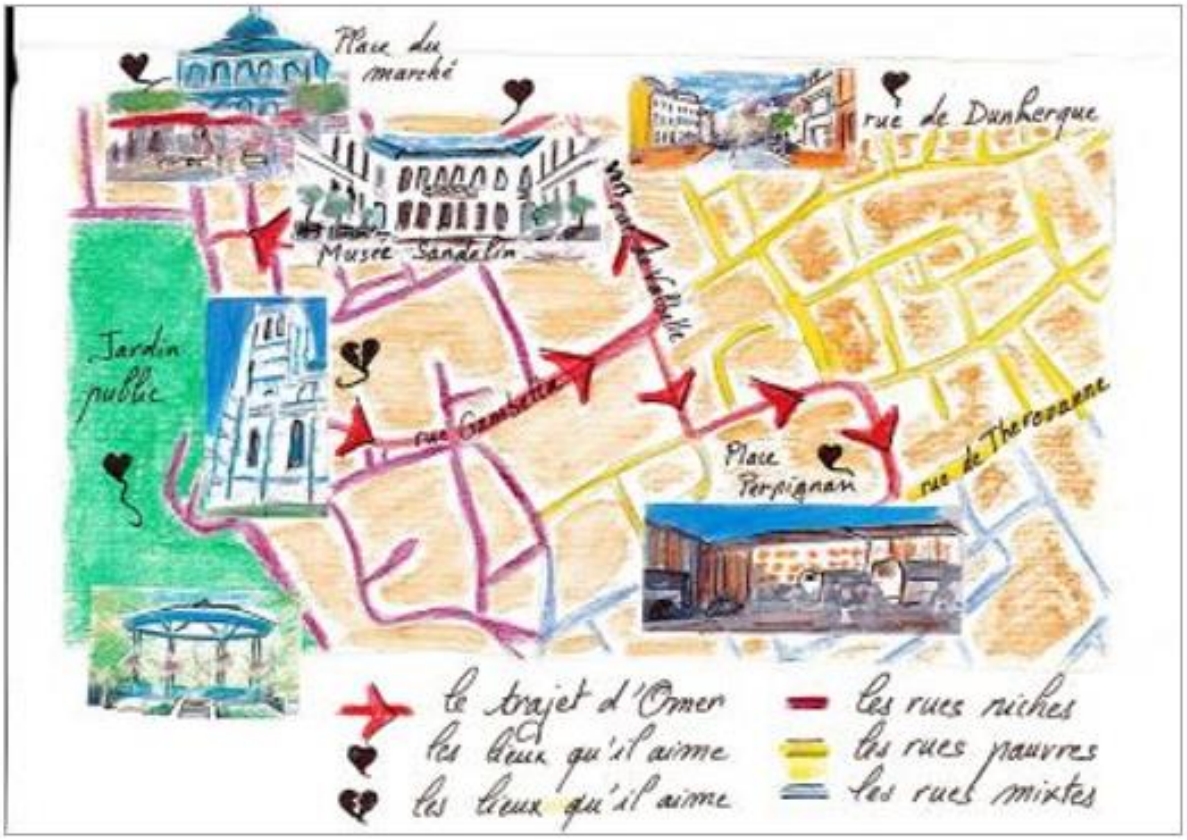
C'est la même problématique qui est évoquée à Saint-Omer, par la classe de 2de8 du lycée Ribot. Ici, c'est un immigré turc qui s'adresse à la ville de Saint-Omer, décrivant son arrivée dans la ville, décrivant les principaux monuments qu'il a rencontré et concluant ainsi "*Saint-Omer, es-tu prête à accueillir ma famille aussi ?*"[377]. Pour les auteurs de la carte, il s'agit

[377] Voir sur le blog http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/11/02/2016/2de8%2C-lyc%C3%A9e-Ribot%2C-Saint-Omer ou annexe IV4 Saint Omer 2de8.

d'interpeller la population sur la question de l'intégration des migrants, une question qui se pose avec particulièrement d'acuité à Saint-Omer, située sur la route de Calais. Au recto, la carte, qui s'apparente à la catégorie « point de vue » présente toute une sociologie urbaine, distinguant les rues riches, des rues pauvres, les rues mixtes, le trajet d'Omer, les lieux qu'il aime et qu'il n'aime pas.

Néanmoins, la carte révèle une hésitation, au recto comme au verso sur le discours qu'il convient de tenir, et par endroit le parcours d'Omer semble devenir un prétexte pour présenter la ville et son patrimoine. Le texte, long, énumère le parcours réalisé et en décrit les principales étapes, illustrées sur la carte par des dessins à l'aquarelle. Ce parti-pris renvoie à une deuxième posture adoptée par les classes à l'occasion du concours, que j'ai qualifiée de « guide touristique ».

FIGURE 214 2DE8, LYCÉE RIBOT, SAINT-OMER, RECTO



2. Les guides touristiques

Par « guides touristiques » j'entends les classes qui ont opté pour une approche patrimoniale, présentant à leur destinataire (généralement la Cité de l'Architecture) sur un ton laudateur les principaux points d'intérêt de leur quartier, pour le faire découvrir. La carte sensible associée au recto appartient généralement à la catégorie « inventaire », ou « localisation ». "*Elle est trop belle ma ville*" disent par exemple les élèves de la classe UPE2A (allophone) de Dammarie les Lys[378]. Le recto, de type « inventaire », présente un plan du quartier, sur lequel ont été distingués dans la légende trois items : « *ce que l'on voit* », « *ce que l'on sent* », « *ce que l'on entend* ». On retrouve cette posture dans la carte des élèves de CP-CE1 de Plascassier/Grasse :

> *« Madame, Monsieur.*
>
> *Voici notre école de Plascassier, près de Grasse. C'est un village où les champs de roses et de jasmins sont nombreux. Toutes ces délicates senteurs sont réunies dans cette carte parfumé. Le doux parfum des fleurs et la montagne proche rendent les habitants de ce village sympathiques, généreux et accueillants … ça sent bon le soleil !*
>
> *Sincères salutations, la classe de CP-CE1 ».*

Au verso, la carte présente l'école, au cœur du village et entourée de champs, à mi-chemin entre une carte « localisation » et une carte « aplat de couleur ».

[378] Voir http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/18/02/2016/UPE2A%2C-luc%C3%A9e-Fr%C3%A9d%C3%A9ric-Joliot-Curie%2C-Dammarie-Les-Lys ou annexe IV4 Dammarie les Lys.

FIGURE 215 CP-CE1, ÉCOLE MACARRY, PLASCASSIER / GRASSE (RECTO)

Même posture encore avec la carte postale de Brest : "*bienvenue dans un quartier d'explorateurs situé au bout du monde. Embarquement immédiat*."[379]

A Epernay[380], la carte, adressée à la Maison de la région, se trouve à mi-chemin entre la posture des guides touristiques et des citoyens. L'objet est en effet, comme des guides touristiques, « *de vous présenter avec sensibilité les monuments qui embellissent le quartier autour de notre lycée* » ; mais l'objectif est aussi d'attirer l'attention sur un monument en particulier : « *dans notre lycée nous avons aussi un monument digne d'intérêt. Merci de ne pas l'oublier dans votre inventaire* ».

3. Les usagers

Proche de la précédente, la posture des usagers. Ici, les élèves ont placé le focus sur leurs espaces vécus plutôt que sur la dimension patrimoniale du quartier. La carte n'est plus adressée au jury de la *Cité de l'architecture*, mais à un correspondant à l'étranger, ou à un ami.

[379] Classe de 6ème du collège les Quatre Moulins, Brest. http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/11/02/2016/6%C3%A8me-A%2C-coll%C3%A8ge-Les-Quatre-Moulins%2C-Brest ou annexe IV4 Brest.

[380] Classe de MLDS, lycée Stéphane Hessel, Epernay. http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/18/02/2016/MDLS%2C-lyc%C3%A9e-St%C3%A9phane-Hessel%2C-Epernay ou annexe IV4 Epernay.

A Versailles par exemple[381], voici comment les élèves présentent leur quartier : "[...] *la gare est utile pour Emilie qui prend le train pour se rendre au lycée ainsi que pour rentrer chez elle le soir. Puis à droite se trouve le restaurant grec où Ines va de temps en temps. Maintenant dans les alentours de notre lycée se trouvent l'arrêt du bus 171 qui nous est à tous utile* [...]". Sur la carte, à mi-chemin entre une carte inventaire et une carte point de vue, sont représentés ces différents lieux de vie : le bus, la gare, le restaurant grec .... La classe de 1èreES1 de Sceaux[382] se range aussi dans cette catégorie, distinguant le coin pique-nique, le coin tranquille, le coin balançoire, la maison d'Anaëlle...

4. Les géographes

Quatrième catégorie, celle des géographes, plus difficile à identifier, car souvent le discours est mixte, et pourrait tout aussi bien conduire à un classement dans une autre catégorie. Difficile à identifier également car qu'est-ce qu'un géographe ? L'usager qui parle de son espace vécu ne fait-il pas de la géographie ? N'est-ce pas le cas aussi du guide touristique, ou du citoyen ? Par « géographe » j'entends non pas des cartes qui expriment simplement un rapport à l'espace, mais où on voit poindre une analyse de l'espace à l'aide des outils de la géographie scientifique.

Dans cette catégorie pourrait par exemple se placer la carte réalisée par les 2de11 du lycée Jacques Prévert à Boulogne Billancourt, que j'ai présentée dans la partie précédente, catégorie « forme synthétique » : même si les termes ne sont pas utilisées, la place Marcel Sembat y est en effet représentée comme une véritable plate-forme multimodale, articulant et mettant en relation des flux de différentes natures à différentes échelles.

A Argenteuil[383], la carte des élèves du collège Lucie Aubrac, classée ci-dessus dans la catégorie « point de vue » pourrait s'apparenter aussi à cette catégorie. En quelques mots et quelques traits de crayon, les élèves y rendent compte du fonctionnement d'un espace de

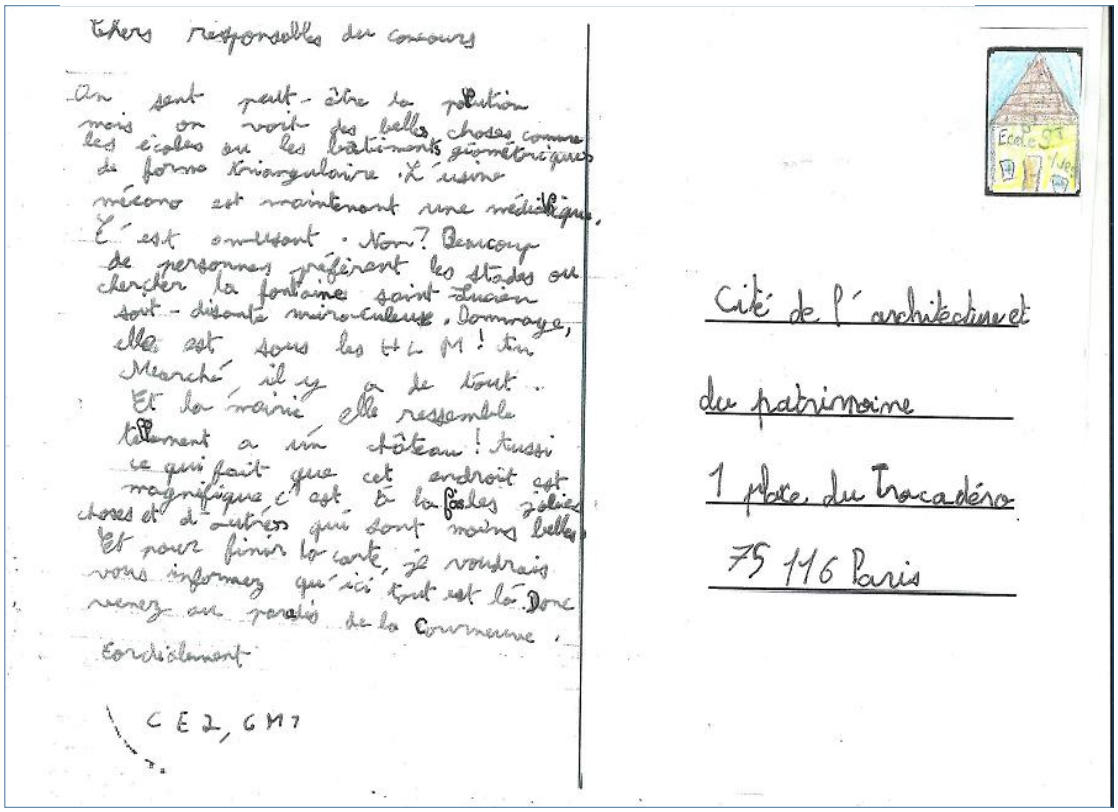
[381] 1èreES3, AP1, lycée Marie Curie, Versailles. http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/11/02/2016/1%C3%A8reES3%2C-AP1%2C-lyc%C3%A9e-Marie-Curie%2C-Versailles ou annexe IV4 Versailles.
[382] 1èreES1, lycée Marie Curie, Sceaux. http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/16/02/2016/1%C3%A8reES3,-lyc%C3%A9e-Marie-Curie,-Sceaux ou annexe IV 4 Sceaux.
[383] http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/11/02/2016/6%C3%A8me%2C-coll%C3%A8ge-Lucie-Aubrac%2C-Argenteuil ou annexe IV4 Argenteuil.

banlieue : les grands axes, de différentes natures (voies ferrées, routes) qui viennent encercler la cité et la couper en deux, toute en la reliant à la ville centre ; la mixité fonctionnelle, avec les logements et les différents commerces en bas, le terrain de foot ; peu de mixité sociale en revanche, et un fort sentiment d'insécurité (« *règlements de compte* (*sic*) ») même si les habitants sont prêts à accueillir les nouveaux venus (« *Bonjour et au revoir* ») sur leur territoire.

La carte des élèves de CE2-CM1 de la Courneuve[384] pourrait être rangée dans la catégorie « guide touristique » : le texte se conclut en effet par « *venez au paradis de la Courneuve* », quant à la carte, elle s'apparente à la catégorie « localisation ». Pourtant, différents éléments témoignent au contraire d'une prise de distance, voire d'un regard critique. Ainsi, à plusieurs reprises, les élèves prennent le lecteur à parti : « *c'est amusant. Non ?* » ; « *Beaucoup de personnes préfèrent les stades ou chercher la fontaine Saint-Lucien. Dommage, elle est sous les HLM !* ». I). Se met également en place des jeux d'opposition, montrant les transformations récentes qu'a connu le quartier (« *l'usine mécano est maintenant une médiathèque* ») ou venant nuancer un propos trop laudatif : « *Aussi ce qui fait que cet endroit est magnifique c'est qu'il y a plein de jolies choses et d'autres qui sont moins belles* ». Quant à la dernière phrase, elle offre une belle synthèse de ce que peut être un espace urbain, agglomération d'habitants dont l'espace est aménagé pour faciliter et concentrer les activités : « *je voudrais vous informer qu'ici tout est là* ».

[384] Ecole Saint Yves, La Courneuve. http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/18/02/2016/CE2-CM1%2C-%C3%A9cole-Saint-Yves%2C-La-Courneuve ou annexe IV4 La Courneuve.

FIGURE 216 CE2-CM1, ÉCOLE SAINT YVES, LA COURNEUVE



5. Les poètes

Dernière catégorie enfin, les poètes. Il s'agit moins d'une catégorie à part qu'une grille de lecture supplémentaire, qui vient se rajouter aux précédentes. Elle désigne les classes qui ont choisi de rendre compte de leur quartier de manière poétique, par le recours à l'imaginaire ou en faisant le choix de formes expressives dans leur texte, comme une métrique particulière ou le recours à des figures de style. Ainsi, les classes de 6ème de Lognes font le choix de l'imaginaire dans leur texte complétant leurs cartes sensibles classées dans la catégorie « aplat de couleur ».

> *"Je ferme les yeux et j'imagine une colline de bonbons ..." (6èmeF).*
>
> *"Je vois Lognes comme une triste ville mais si on y rajoute de la couleur elle devient joyeuse" (6èmeD).*

Dans cette catégorie encore, les textes écrits en poésie. Le texte écrit par la classe de Freiburg pourrait s'y ranger, ou celui écrit par ma classe de 1èreES, ou encore celui écrit par

la classe UPE2A[385] sur le mode d'un inventaire à la Prévert. La consigne donnée aux élèves : *« faire une liste de choses présentes dans le quartier et au collège : quels types de bâtiments, de véhicules, de végétaux, d'animaux y rencontre-t-on ? Le plus avancé doit établir la liste des émotions que l'on peut ressentir dans le quartier. Ces listes sont ensuite découpées et mélangées puis les élèves choisissent quelques éléments pour recomposer un poème, à la manière de Prévert. »*[386]

Voici le résultat

"Des oiseaux qui chantent sur les balcons
Un gymnase
Deux bateaux "Nemausus"
Trois réverbères cassés
Quatre salons de coiffure
Des passants qui ont peur, parfois.

Un chat

Une douzaine de sapins
Un collège : notre collège !
Quelques élèves modèles
Cinq surveillants
"Une observation !"
Quelques élèves pas très sérieux

Un autre chat

Un magasin qui vend des objets du Maroc
La joie sur le chemin du collège
Deux marguerites
Une boucherie
Un parc
Jouer à "police et voleur le samedi et le dimanche"
Et cinq ou six chats qui courent après les oiseaux. "

[385] http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/18/02/2016/UPE2A%2C-coll%C3%A8ge-Jean-Bigot%2C-N%C3%AEmes ou annexe IV4 Nîmes

[386] Extrait du carnet de bord de la classe, http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/28/01/2016/Carnet-de-bord%2C-la-classe-allophone-du-coll%C3%A8ge-Bigot-%C3%A0-N%C3%AEmes ou annexe V2 Nîmes.

Aux cinq types de représentations distinguées précédemment viennent ainsi s'ajouter ici cinq catégories de postures adoptées par les classes. Il faudrait encore y ajouter les critères établis dans le chapitre précédent pour analyser la fabrique du concours dans les classes, pour définir notamment si la réalisation a été collective ou individuelle, et de quelle nature a été l'encadrement (temps long de l'année scolaire ou temps d'un chapitre ; prise en charge par la classe, ou laissée à la charge de l'élève en travail à la maison, le nombre d'adultes impliqués dans le projet). Enfin, les éléments de contexte sont indispensables : le niveau scolaire de la classe par exemple, le travail des enseignants ne pouvant être le même en primaire ou en lycée, ou entre des classes en section générale et des élèves allophones.

Seul le croisement de l'ensemble de ces critères peut permettre l'analyse de la carte postale sensible dans son ensemble et la réponse à la question des apprentissages qu'elle met en jeu allant de la simple localisation pour certaines classes à une lecture complexe de l'espace pour d'autres.

***

A l'issue de ce chapitre, beaucoup de questions restent en suspens. La présentation du corpus, considérable m'a en effet surtout conduite à présenter les enjeux d'une telle analyse et à en esquisser la méthodologie, plutôt qu'à en proposer une analyse exhaustive. Enjeux variables selon qu'on interroge le corpus depuis la posture de l'organisatrice qui doit mettre en lumière les productions des participants et esquisser un mode d'emploi, selon celle de l'enseignante qui doit évaluer les résultats de ses élèves ou selon celle de la chercheure qui cherche une réponse à son hypothèse. Enjeux variables également selon qu'on considère le corpus dans sa globalité comme apportant une réponse à une question posée, celle de territoires en transition par exemple, ou qu'on le divise en sous-ensembles pour distinguer de bonnes et de mauvaises réponses, ou repérer la trace d'un raisonnement géographique encore balbutiant ou complexe. De ces choix découle la méthodologie, dont j'ai présenté ici une palette variée, avec dans la première partie une analyse globale du corpus, prenant la forme d'une scénographie, depuis une posture à l'articulation entre organisatrice et chercheure engagée dans une recherche-action ; dans la deuxième une approche plus classique, articulant progressivement plusieurs critères, d'abord à partir du verso puis du recto et du verso de la carte postale sensible.

CHAPITRE 5. EXPÉRIMENTATION D'UN TROISIÈME OUTIL, LA PERFORMANCE

Une géographie par la pratique artistique, tel est l'intitulé de cette thèse. Deux pratiques ont été abordées jusqu'à présent, la photographie et la carte sensible. Bricolées d'abord dans mes classes, transférées ensuite à d'autres situations et d'autres pratiques que la mienne, elles avaient pour objectif de permettre aux élèves un autre rapport au savoir en géographie, en favorisant les circulations entre géographie spontanée et géographie raisonnée. Elles avaient pour objectif également d'être diffusées dans les pratiques enseignantes. Deux concours, un concours-photo et un concours de carte postale sensible l'ont permis, et dans le même temps ont permis de tester l'efficacité de ces outils et de mieux en comprendre le fonctionnement.

Rien n'a été dit jusqu'ici d'une troisième pratique artistique, que j'ai pourtant expérimentée dès le début de cette thèse, en 2012-2013 : la performance artistique, à l'appui des manières de « faire avec l'espace » de certains artistes contemporains telles qu'elles ont été analysées par Anne Volvey (2003, 2004, 2012, 2014)[387]. Cela n'a rien d'une omission pourtant, mais est lié au statut particulier de cette expérimentation, qui n'a pas connu, contrairement aux précédentes, de transfert dans les pratiques enseignantes.

C'est le bilan critique de cette expérimentation qui sera tracé ici[388]. L'hypothèse et les objectifs sont les mêmes que pour les deux précédentes : favoriser les circulations entre géographie spontanée et géographie raisonnée, avec l'hypothèse que la pratique artistique peut en être le vecteur, ici plus précisément la performance, définie comme une action des corps dans et sur l'espace.

Faire prendre conscience aux élèves que l'espace est construit par des acteurs, dont eux ; et de manière symétrique, leur proposer d'agir dans et sur l'espace via une performance artistique. Tel était donc l'objectif de l'expérimentation que j'ai proposée à mes élèves de

[387] Voir chapitre 1 de la deuxième partie.

[388] Je reprendrai partiellement pour cela différents textes que j'ai écrit à ce sujet à l'occasion du colloque de didactique de Caen (2014) d'abord puis pour l'ouvrage consacré à ce colloque, sur *la place et le statut des acteurs dans les didactiques de l'histoire et de la géographie* (à paraître).

Première ES, en 2012-2013, loin des pratiques de classe ordinaires qui aboutissent pour les élèves à une représentation de l'espace naturalisée, un donné plutôt qu'un construit, sans prise avec leur géographie spontanée.

Trois axes organiseront le chapitre. Le premier pour présenter l'action proprement dite, telle qu'elle a été réalisée par la classe un matin du 18 avril 2013, dans et sur l'espace, à la manière des artistes contemporains. Le deuxième pour interroger le dispositif pédagogique qui a abouti à cette action, et l'écart qu'il fait par rapport aux pratiques de classe ordinaires : parvient-il à s'en affranchir, et partant, à favoriser un autre rapport des élèves au savoir en géographie, qui est l'un des objectifs que s'est donnée cette thèse ? Le troisième enfin pour mettre cette expérimentation en perspective des deux autres, photographie et carte sensible.

I. La classe acteur dans et sur l'espace, à la manière des artistes contemporains

Premier axe de ce chapitre, la présentation de l'action proprement dite, qui s'est déroulée le 18 avril 2013, dans la cour de récréation du lycée, sous le nom de « *Récréaction ! Inversion des polarités* », tentant de transposer les manières de faire avec l'espace des artistes contemporains.

A. 18 AVRIL 2013 : RECREACTION ! INVERSION DES POLARITES

- Euh, peux-tu me dire ce qui se passe ici ?

- Il parait que les pôles vont s'inverser le 18 avril, alors pour ne pas perdre le Nord, on migre chez les pingouins ...

La prochaine inversion des pôles est prévue pour le 18 avril 2013 au lycée Jacques Prévert. Les élèves vous invitent à observer cet évènement de 9h50 à 10h15, dans la cour de récréation. Bon dérèglement à toutes et à tous ! [389]

Les quelques lignes ci-dessus sont extraites d'une invitation lancée par des élèves de Première aux autres élèves du lycée, et plus largement à l'ensemble de la communauté

[389] Extrait du flyer distribué aux élèves du lycée, voir Figure 226 ou annexe VI2.

éducative du lycée, à « inverser les polarités », le temps d'une « récré-action ». Cet évènement, qui s'est déroulé le 18 avril 2013 à 09h50, est le résultat d'une enquête menée par les élèves pendant près d'une année scolaire sur leurs pratiques spatiales, et qui les a conduits à faire le constat d'un paradoxe : 70% des élèves du lycée, au moment de la récréation, se dirigent tous vers l'extérieur du lycée, sur le parvis. A l'inverse, les espaces de récréation spécialement aménagés pour les accueillir, avec une cafétéria, un préau, une cour arborée et équipée de bancs, des sanitaires, et qui est facilement accessible depuis les salles de classe grâce à des espaces de circulation qui lui sont spécialement dédiés, sont contournés : 7% déclarent passer leurs récréations dans le préau ou la cafétéria, et aucun dans la cour. Cela fait de la cour un espace marginalisé, contournée au profit du parvis, pire, transparente aux yeux des élèves qui ne songent même pas à s'y rendre, comme le montrent les deux photographies ci-dessous, l'une de la cour, l'autre du parvis, prises à la même heure, au moment de la récréation[390] (figure 217).

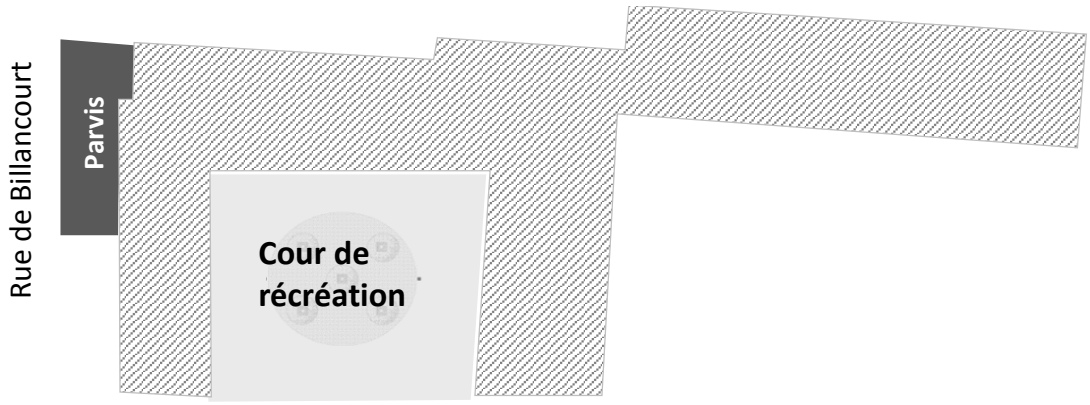
FIGURE 217 10H03, LA RÉCRÉATION BAT SON PLEIN. LA COUR EST VIDE, LE PARVIS SATURÉ

[390] Photographies réalisées par deux élèves de la classe dans le cadre de l'enquête dont le dispositif sera présenté dans le II. L'ensemble des photographies présentées dans ce chapitre sont également disponible en annexe VI4.

A ce constat, deux explications. La plus évidente est que le parvis est un espace attractif : situé à l'extérieur du lycée, il est perçu par les élèves comme un espace de liberté, dans lequel on peut fumer. La deuxième tient à l'architecture du bâtiment, construit en U autour de la cour : la direction et la salle des profs à gauche, la vie scolaire et le CDI au centre, les salles de classe à droite, faisant de la cour de récréation le centre de tous les regards. Cette organisation, qui peut être comparée à celle d'un panoptique inversé[391], donne la sensation d'être observé, d'autant que les arbres, situés au centre de la cour, ont été plantés récemment[392] et n'offrent donc pas, encore, la protection visuelle suffisante. Cela fait de la cour un espace répulsif.

Cette enquête a abouti au schéma de synthèse suivant, réalisé avec les élèves :

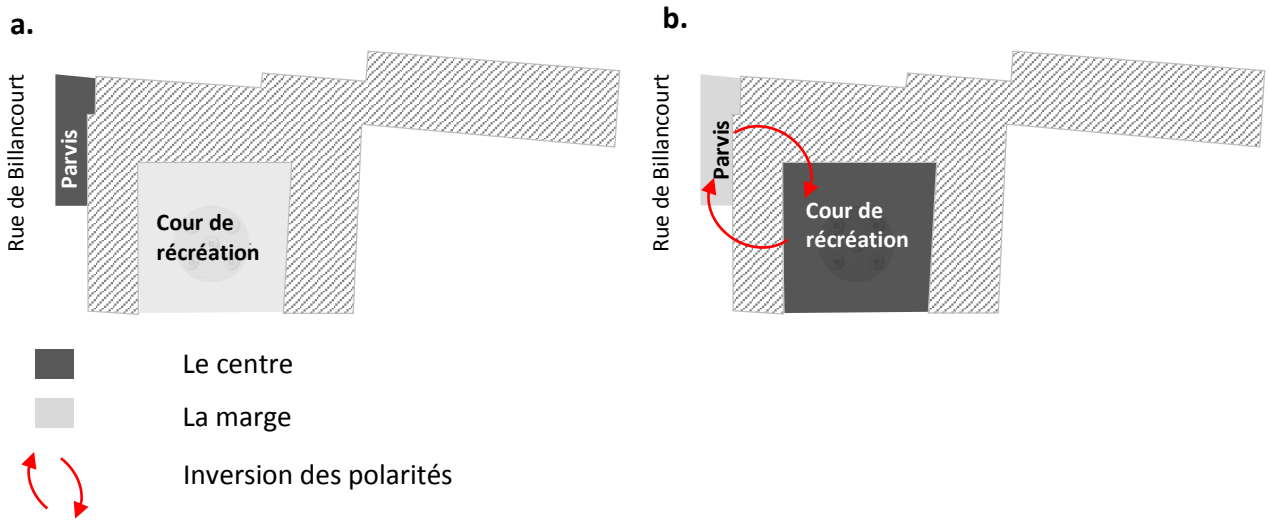
FIGURE 218 PLAN DU LYCÉE (D'APRÈS LE PLAN MASSE) : LA COUR DE RÉCRÉATION, UN ESPACE MARGINALISÉ



De ce constat est née une idée : était-il possible « d'inverser » les polarités ? Le but : tester la plasticité - et la résistance - de cette organisation spatiale ; faire de la cour, le temps d'une récréation, un pôle, et du parvis une marge (figure 219).

[391] Le panoptique est un type d'architecture carcérale imaginée par les frères Bentham, à la fin du XVIIIème, est qui a pour objectif de permettre au gardien, logé dans une tour centrale, d'observer les prisonniers enfermés dans des cellules individuelles, sans qu'ils puissent savoir qu'ils sont observés. Un panoptique inversé consisterait à ce que les bâtiments soient répartis autour d'une cour centrale vers laquelle tous les regards convergent.
[392] Le lycée a en effet ouvert ses portes en septembre 2010, après 8 ans de travaux de réhabilitation.

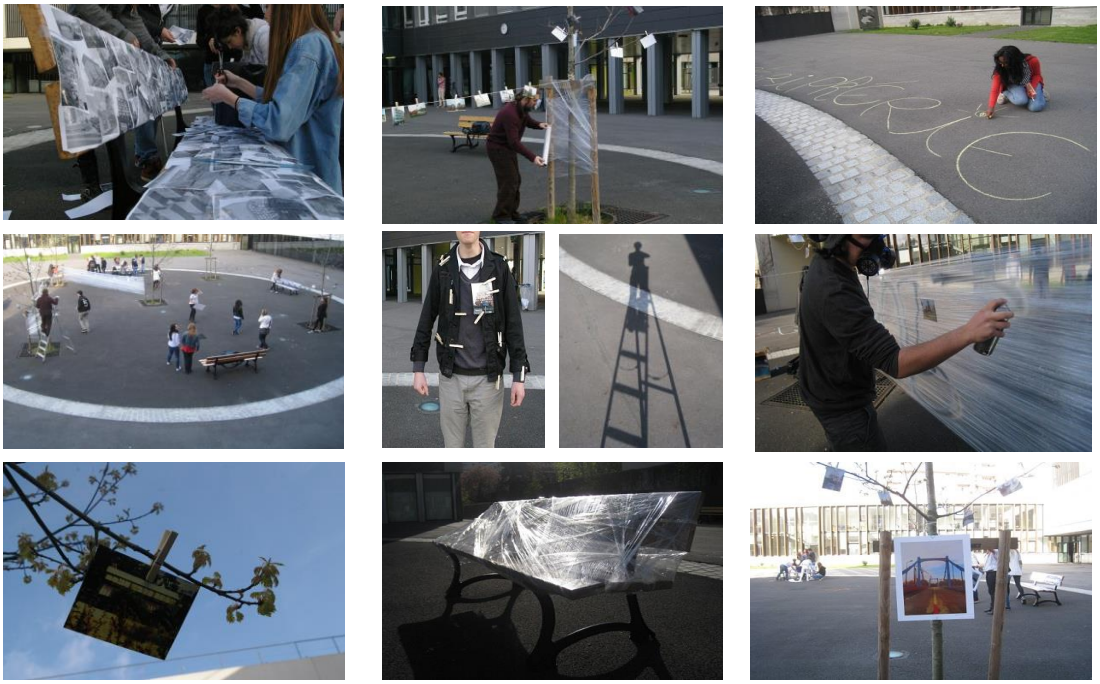
FIGURE 219A. UN CONSTAT : LA COUR DE RÉCRÉATION MARGINALISÉE AU PROFIT DU PARVIS ; **FIGURE 219B.** L'OBJECTIF : INVERSER LES POLARITÉS, LE TEMPS D'UNE RÉCRÉATION



L'hypothèse : en créant un dispositif suffisamment puissant, il était possible de détourner les flux et attirer les élèves dans la cour de récréation, le temps d'une récréation. C'est donc pour tester cette hypothèse que les élèves de la classe, le matin du 18 avril, dès 8h, ont tenté d'occuper cet espace, pour le rendre visible, voire attractif. En voici le récit en image :

8h à 9h50, préparation de l'évènement. La cour est « habillée » : les arbres, les bancs, le sol et même un des élèves de la classe deviennent le support de l'exposition (figure 220).

FIGURE 220 « RÉCRÉACTION ! INVERSION DES POLARITÉS », DE 8H À 9H50, PRÉPARATION DE L'ÉVÈNEMENT



9h50 – 10 h15 : l'évènement. A 9h50, cinq minutes avant le début de la récréation officielle, la cour est « habitée », par les élèves de la classe d'abord, qui réalisent une chorégraphie (**Figure 221**a), puis progressivement par le reste du lycée (**Figure 221**b) attiré par le spectacle et par un brouhaha inhabituel provenant d'une bande-son réalisée pour l'occasion et composée du son capté sur le parvis quelques jours auparavant[393].

FIGURE 221 LA COUR « HABITÉE » **(FIGURE 221A.,** LA CHORÉGRAPHIE RÉALISÉE PAR LA CLASSE ; **FIGURE 221B.,** LES SPECTATEURS)

Outre le groupe d'élèves engagés dans la chorégraphie, des élèves « analyseurs » se déplacent, se postent à des points stratégiques et prennent des photos, afin de garder une trace mais aussi un matériau pour l'analyse qui aura lieu plus tard : l'opération a-t-elle marché ? Y a-t-il eu inversion des polarités ?

10h15 fin de l'opération. Aux analyseurs à présent de faire la synthèse, de dire si cette action spectaculaire est parvenue à inverser les polarités, le temps d'une récréation. C'est ce qu'ils feront dans les jours qui suivent, donnant lieu à la publication d'un dossier dans le journal du lycée.

B. UNE ACTION DANS ET SUR L'ESPACE, A LA MANIERE DES ARTISTES CONTEMPORAINS

Quel sens donner à l'action présentée ci-dessus ? C'est du côté des « faire avec l'espace » certains artistes contemporains qu'il faut se tourner pour la comprendre. J'en ai proposé une définition dans le chapitre 1 de cette deuxième partie. J'y reviendrai ici, à l'aide

[393] La bande son, qui a été réalisée par Sébastien B., professeur de mathématiques au lycée et musicien performeur est présentée en annexe VI3.

d'un exemple, celui d'une œuvre réalisée par le collectif *La Luna* en 2008, "*souris ... souris-moi*", telle qu'elle est décrite par le collectif lui-même lors d'un entretien avec Anne Volvey (2012a). Invitée à participer à une manifestation artistique, "*révéler la ville, la ville en mouvement*", *La Luna* propose d'investir un espace dédié par les pouvoirs publics à la création contemporaine, l'Ile de Nantes. S'y trouve en effet un éléphant au départ conçu pour la déambulation évènementielle, et progressivement sédentarisé. Il s'agit pour le collectif de pointer un paradoxe, la privatisation des lieux par les pouvoirs publics, sous couvert d'animation, et de dénoncer l'instrumentalisation de l'art et des artistes par les politiques publiques de la ville créative (Volvey, *op.cit*., p.3). La configuration se fait sous la forme d'un atelier de fabrication de souris en plâtre. En blouse blanche, les trois artistes du collectif proposent aux promeneurs de fabriquer des souris, qui disposées près de l'éléphant, viennent le narguer. Rapidement, le collectif est délogé : "*ainsi on s'aperçoit que la gestion de ces lieux dits "publics" est en fait privée. Alors petit à petit on migre*"... "*on s'est retrouvé retranché*" (Volvey, *op cit.,* p.9) : le collectif voit se dessiner des zones dans lesquelles seul l'éléphant a droit de cité, jusqu'à établir un périmètre, une distance par rapport à laquelle l'art non institutionnel peut exister.

Ainsi, l'œuvre se construit progressivement, du ressenti individuel des artistes (un éléphant envahissant sur l'île de Nantes) à sa mise à distance et à sa formalisation (un espace public privatisé) jusqu'à sa projection dans la sphère publique (des souris venant narguer l'éléphant), voire sa re-sémantisation par la sphère publique, (ici en la personne des pouvoirs publics dont la réaction permet de dessiner en creux le territoire dans lequel l'art non institutionnel n'a pas droit de cité). Par leur appréhension de l'espace qui est une forme d'action dans et sur l'espace, la rue devient "*palette*" (Volvey, Houssay-Holzschuch, 2007) et le lieu devient la matière même de l'oeuvre qui en retour permet sa re-sémantisation.

On retrouve ce processus avec « Récréaction ! Inversion des polarités » : outre que les deux sont des installations dans l'espace et le résultat d'une enquête sur les usages de l'espace, elles sont l'une comme l'autre des actions sur l'espace, faisant de l'espace la matière même de l'œuvre, et de la réaction des spectateurs dans cet espace le moteur de l'action.

Voici donc nos élèves, à la manière de certains artistes contemporains, devenus créateurs d'espace, ou plus précisément créateurs de nouvelles représentations sur l'espace,

génératrices, peut-être, de nouveaux usages, dans la cour de récréation ou ailleurs. Par cette action, au-delà d'une hypothétique inversion des polarités, ils montrent, à eux-mêmes et aux autres, que l'espace, loin d'être un donné, est un construit, sur lequel il est possible d'agir.

Néanmoins, le dispositif interroge : quelle maîtrise en effet les élèves ont-ils eu du projet ? La transposition dans un cadre scolaire des méthodologies des artistes contemporains fait-elle des élèves des acteurs engagés dans et sur l'espace ou de simples exécutants, au service d'un projet imaginé et conçu par le(s) professeur(s), qui seul en aurait la maîtrise ? Peut-on parler de performance pour désigner leur action, ou d'installation artistique, ou s'agit-il d'une pâle imitation, « à la manière de » ?

II. Un dispositif qui bouscule l'ordinaire de la classe ?

C'est donc à l'examen du dispositif lui-même que nous consacrerons cette deuxième partie, en distinguant deux étapes, au cours desquelles l'ordinaire de la classe s'est trouvé graduellement bousculé : le temps de l'enquête sur l'espace de leur lycée d'abord (T1), menée entre le mois de novembre et le mois de mars, une enquête qui a conduit à une pratique de classe pas ordinaire, sans être exceptionnelle. Le temps de la préparation de l'action ensuite (T2), l'occasion d'une pratique certes extra-ordinaire mais dont il nous faudra interroger les ressorts, et les rétroactions possibles vers des pratiques ordinaires, sous couvert de pratiques innovantes.

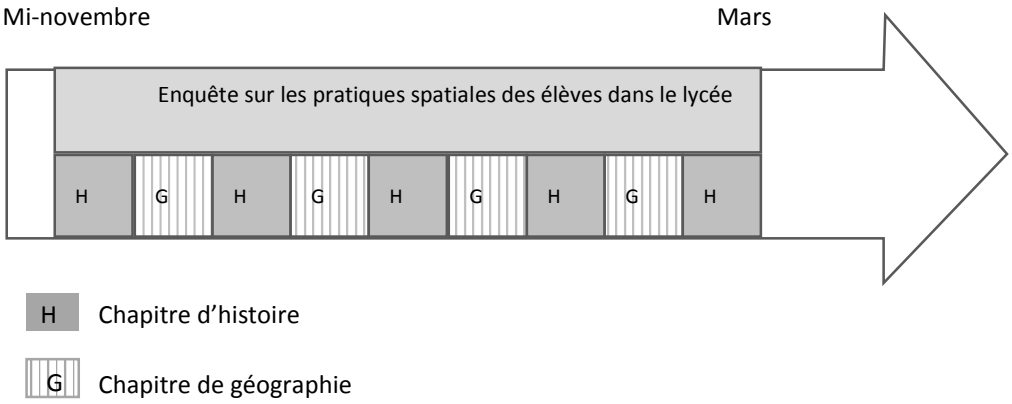
A. Le temps de l'enquete (T1) : un cours de geographie « pas ordinaire » sans etre d'exception

L'enquête menée avec les élèves et qui a abouti à l'action présentée dans la première partie se démarque de la classe ordinaire, et ce de plusieurs manières. Tout d'abord, par la manière dont elle a organisé le temps scolaire : certes segmentée en séances de 55 minutes, elle s'est néanmoins affranchie de la segmentation en chapitres, et par là-même du programme scolaire, et a été menée parallèlement au cours ordinaire, en demi-groupe, sur 18 séances[394], de la mi-novembre à la mi-avril (figure 222). Comme la carte postale sensible de la

[394] Soit 9 séances pour chaque groupe

Cité du Pont de Sèvres (2015-2016) (voir chapitre 3), elle s'est donc déroulée sur le temps long de l'année scolaire.

FIGURE 222 UNE ENQUÊTE MENÉE EN PARALLÈLE DU PROGRAMME SCOLAIRE



De plus l'enquête, qui avait pour objectif de faire apparaître aux élèves la dimension construite, et construite par eux, de l'espace, a conduit les élèves à sortir de la classe, pour recueillir sur le terrain leur propre corpus de données et ce à plusieurs reprises, ce que permettait l'ubiquité entre le lieu sur lequel portait l'enquête et le lieu où était menée l'enquête (le lycée, dans les deux cas). Plus encore que pour la carte postale sensible, qui portait sur un territoire situé à proximité de l'établissement scolaire, l'obstacle de la distance était aboli. Différentes méthodologies ont été appliquées au cours de ces « sorties ». La première par exemple a été un simple exercice de localisation, pour mettre en relation le plan du lycée et leurs propres repères, aboutissant ensuite à un exercice de cartographie. L'enquête a ensuite consisté en un sondage, auprès des élèves de la classe d'abord, puis de l'ensemble des élèves du lycée, pour savoir où vont les élèves pendant la récréation. De même, dans l'objectif de mieux comprendre leurs pratiques spatiales et celles de leurs camarades au moment de la récréation, ils ont été invités à faire des expériences : par exemple, par groupe de deux, prendre en photographie simultanément la cour de récréation et du parvis au moment de la récréation (voir figure 217). Ou encore, chronométrer leur temps de parcours, toujours au moment de la récréation, de la salle de classe à la cour, de la salle de classe au parvis, ceci afin de vérifier si la distance est un argument expliquant que la cour de récréation soit délaissée. On encore, se placer au centre de la cour et faire part de leur ressenti, la réticence des élèves à se prêter à cette dernière expérience montrant, en creux, la

dimension répulsive de cet espace, dans lequel ils se sentaient épiés par leurs camarades en train de travailler dans les salles de classe.

Organisées autour d'un cycle ternaire, faisant alterner recueil de données sur le terrain, analyse en classe et réalisation d'un schéma de synthèse, les séances ont permis de complexifier progressivement l'appréhension que les élèves avaient de l'espace de leur lycée, et de travailler l'hypothèse qu'ils avaient avancée au début de l'enquête : si les élèves ne vont pas dans la cour, c'est parce que ce qu'ils ne peuvent pas y fumer. Les données recueillies ont permis de vérifier cette hypothèse mais aussi d'en proposer une autre : si les élèves ne vont pas dans la cour c'est aussi parce que la cour leur apparait comme un espace répulsif, un lieu de surveillance autant qu'un espace récréatif. Le détournement du parvis à des usages récréatifs implique quant à lui des contraintes, car il n'a pas été conçu pour cela : les élèves mettent ainsi beaucoup plus de temps à s'y rendre que s'ils allaient dans la cour, freinés par la distance à parcourir et par la saturation des couloirs et des escaliers. L'enquête a aussi permis d'envisager d'autres temporalités. Au passé : peut-être, si l'architecte avait conçu son projet après la loi Evin[395], aurait-il aménagé l'espace de la cour différemment[396] ? Au futur : peut-être un jour, lorsque les arbres disposés au centre de la cour auront poussé, offriront-ils aux élèves une protection suffisante pour qu'ils ne se sentent plus épiés ? Et même une science-fiction, version dystopique : peut-être un jour, le contexte ayant changé, l'espace de la cour apparaitra-t-il comme un lieu offrant aux élèves la sécurité, davantage qu'un espace sécuritaire[397] ?

Rien d'ordinaire dans cette appréhension de l'espace, qui permet aux élèves de prendre conscience de la dimension construite de l'espace, en élaborant leurs propres données, sur le terrain. Rien d'extra-ordinaire pourtant non plus, et ce pour trois raisons.

La première, c'est que ce cours « pas ordinaire » a pu se faire grâce à la caution - discrète - de l'institution scolaire, dans le cadre de l'Accompagnement Personnalisé, que j'ai déjà eu

[395] Loi du 10 janvier 1991, pour lutter contre le tabagisme, modifiée le 15 novembre 2006 (applicable depuis le 1er février 2007) pour interdire de fumer dans les lieux publics

[396] Le projet des architectes Carril et Abgral a été adopté en 2002, et le bâtiment rénové livré en 2010.

[397] Une hypothèse que les évènements récents ont confirmée. A la suite de la proclamation de l'état d'urgence en novembre 2015, les élèves ont en effet été autorisés à fumer dans la cour, pour éviter les rassemblements sur le parvis, jusqu'à la proclamation d'un arrêt du tribunal administratif de Cergy Pontoise, le 21 avril 2016, rappelant l'interdiction.

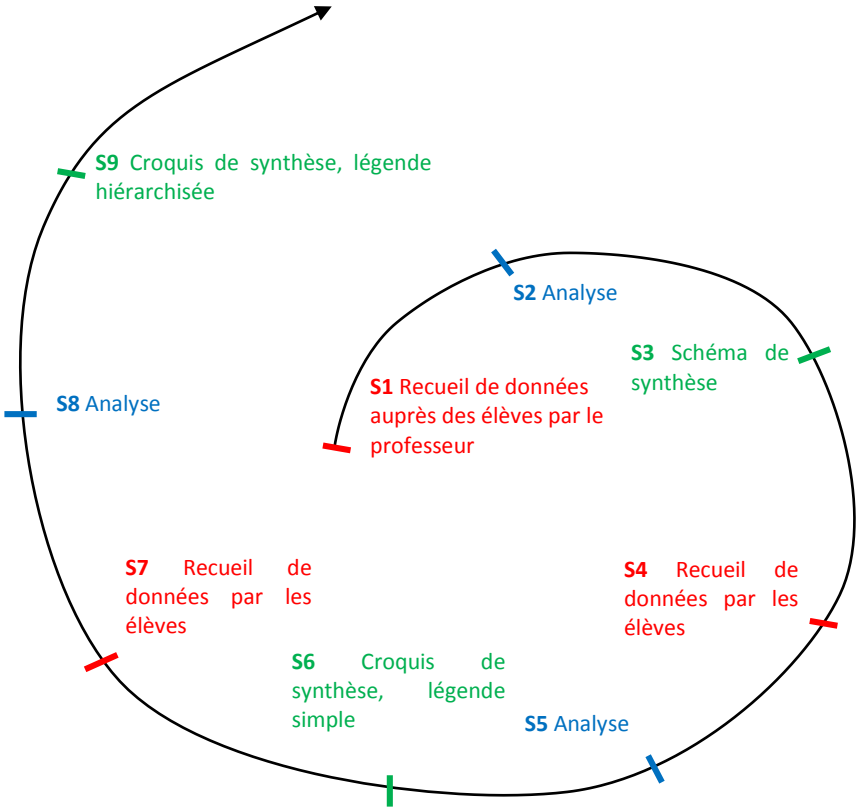
l'occasion de présenter à plusieurs reprises. De même, l'apprentissage via le terrain est également préconisé par les programmes de géographie. Autrement dit, ce cours pas ordinaire s'inscrit dans le cadre d'innovations institutionnelles.

La deuxième c'est que cette manière de faire cours, si elle est innovante, n'a rien d'inédite. Nombre d'enseignants en effet proposent aujourd'hui à leurs élèves une géographie fondée sur le recueil de données sur le terrain, reproduisant des démarches semblables à celles de la géographie savante, y compris dans ses approches les plus innovantes. Les expérimentations menées avec les enseignants et présentées dans les chapitres précédents l'ont amplement montré.

La troisième enfin c'est ce que ce cours « pas ordinaire » ne remet pas en cause les relations professeur-élèves, que j'ai caractérisées dans la classe ordinaire par leur dualité : certes ces relations connaissent un déplacement, le professeur n'étant plus ici le seul dispensateur de savoir, et les élèves étant invités à participer à sa construction. Certes également, le choix qu'il fait de consacrer une partie de l'année à ce projet nécessite qu'il se justifie, qu'il en explique aux élèves l'intérêt, autrement dit qu'il renégocie avec eux le contrat didactique, et donc modifie ses relations avec eux. Certes enfin, les interactions entre les élèves sont plus nombreuses. Néanmoins dans ce projet, les élèves n'ont pas la maîtrise de l'enquête : le professeur en planifie en effet et en contrôle l'avancée, voire même mène l'enquête lui-même au début, pour gagner du temps ou amorcer le travail.[398] Ce n'est que progressivement que les élèves comprennent la cohérence du projet. Ainsi, pour Valentin, *« au début je ne voyais pas le but de tous ces cours. Mais en fait si, le but c'est qu'on se pose des questions. Des questions sur l'aménagement du territoire*. »[399] Le professeur joue ainsi ici le rôle de guide, voire d'éclaireur. Quant à l'avancée du travail s'organise de manière spiralaire[400], c'est-à-dire que chaque séance est construite en s'appuyant sur les notions développées dans les séances précédentes, pour les complexifier progressivement (figure 223).

[398] C'est le cas notamment du sondage réalisé au début de l'enquête, que j'ai mené auprès des élèves de la classe puis du lycée, puis dépouillé, avant d'en présenter les résultats aux élèves.
[399] Réaction recueillie en avril 2013, à l'occasion d'un bilan sur le projet
[400] La terminologie est empruntée à Jérôme Bruner qui introduit en 1960 l'idée d'un apprentissage spiralaire dans *The Process of Education*, Harvard University Press.

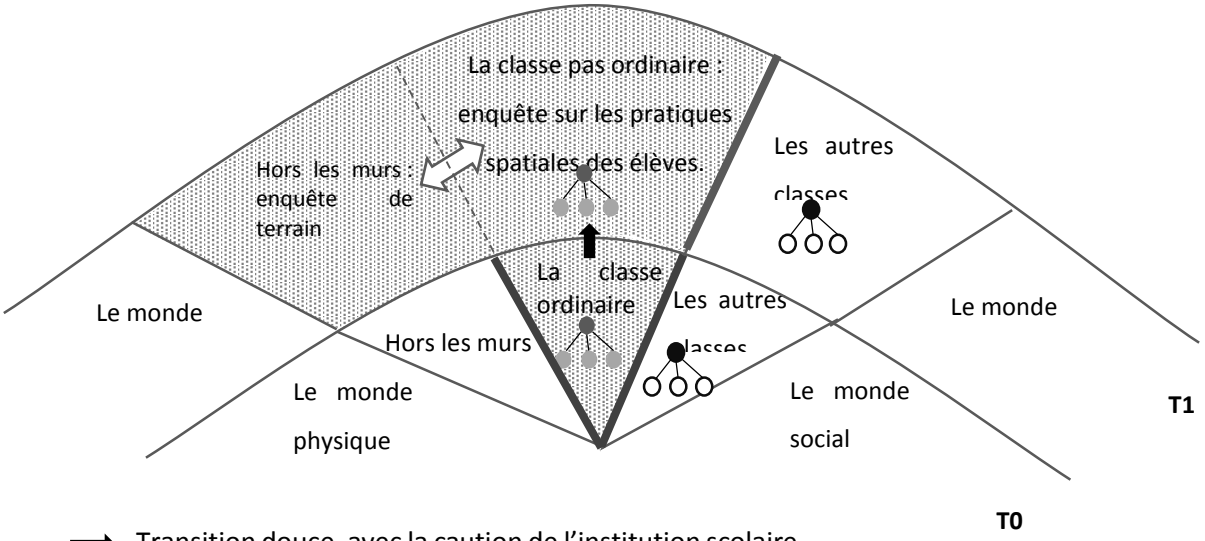
FIGURE 223 UNE PROGRESSION SPIRALAIRE



S : Séances ; en rouge : le recueil de données, en bleu l'analyse, en vert la formalisation sous la forme d'un schéma.

Ainsi, c'est une remise en cause partielle du fonctionnement ordinaire de la classe que permet cette première phase d'enquête (T1), avec la formation d'une classe « pas ordinaire », « élargie », une classe qui va « hors les murs », sur le terrain, explorer et recueillir des données qui sont par la suite tavaillées en classe. Cette classe « pas ordinaire » ne remet cependant pas fondamentalement en cause les relations entre le professeur et les élèves, et ce mini-laboratoire de géographie reste avant tout le fait du maître, qui délègue progressivement aux élèves davantage de responsabilités, tout en restant celui qui choisit la méthodologie de l'enquête. Par ailleurs la transition de la classe ordinaire à la classe « pas ordinaire » se fait en douceur, avec la caution de l'institution scolaire, et conjointement à l'action d'autres enseignants innovants, qui expérimentent eux aussi différentes formes d'incursions sur le terrain avec leurs élèves (figure 224).

FIGURE 224 LA CLASSE DE GÉOGRAPHIE PENDANT LE TEMPS DE L'ENQUÊTE (T1) : UNE CLASSE PAS ORDINAIRE.



Transition douce, avec la caution de l'institution scolaire

Incursion de la classe pas ordinaire « hors les murs »

T0 Le temps de la classe ordinaire

T1 Le temps de la classe pas ordinaire

Si on met en relation ce fonctionnement avec celui de la carte postale sensible tel que je l'ai caractérisé dans le chapitre 5, on trouve des similitudes. Ce temps que j'appelle ici temps de l'enquête pourrait correspondre aux temps 1 et 2 de l'élaboration de la carte postale sensible de la cité du Pont de Sèvres : il s'agit en effet d'un temps d'analyse de l'espace, ici beaucoup plus long que pour la Cité du Pont de Sèvres, au cours duquel il n'est pas encore question de pratique artistique, mais qui permet d'en poser les premiers jalons.

B. LE TEMPS DE LA PREPARATION DE L'ACTION : LE COURS ORDINAIRE REMIS EN CAUSE

Le deuxième temps, celui de la préparation de l'action, bouleverse de manière plus radicale l'organisation de la classe. En effet, il s'agit pour le professeur, au terme de cette enquête sur la manière dont l'espace scolaire est construit par les élèves, de proposer, de manière symétrique, d'investir cet espace et de le rendre à son usage premier, une cour de récréation.

La tâche est difficile comme en témoigne la réaction de Valentin : " *au départ, lorsque Mme Gaujal nous a annoncé ce qu'elle voulait faire, je me suis dit qu'elle était complètement folle*".[401] Le projet s'éloigne en effet considérablement du contrat didactique passé avec les

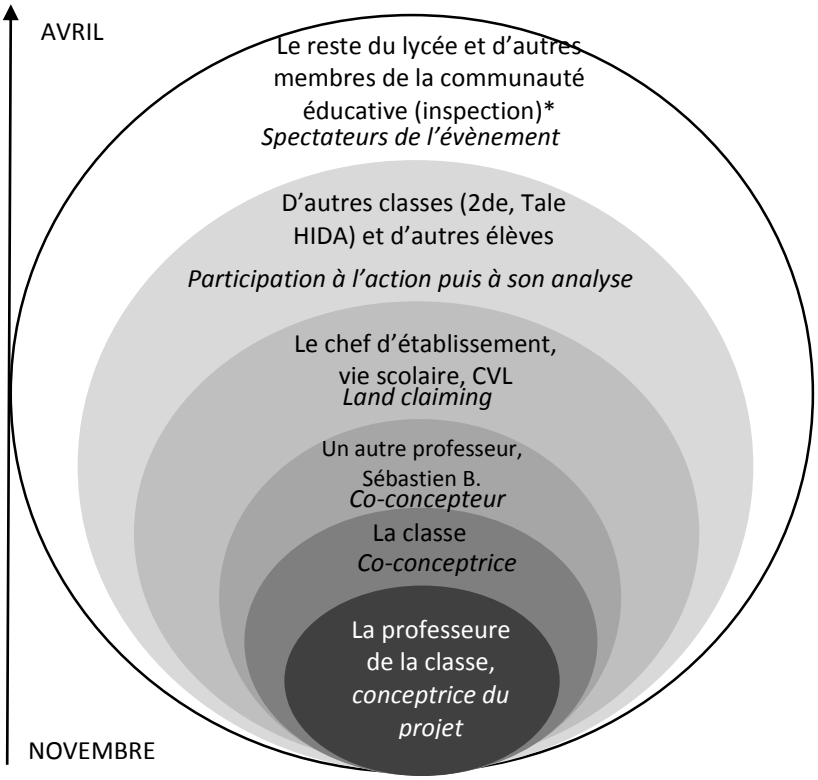
[401] Réaction de Valentin, *op. cit*.

élèves, et amène à le renégocier à nouveau : il implique en effet que les élèves se placent non plus en position de sujets apprenants mais d'acteurs de l'espace. De plus le lien avec les programmes semble moins évident, comme en témoigne la réaction de Jules qui se demande « *en quoi c'est de la géographie ?* », et la caution de l'institution scolaire se fait plus ténue, le professeur se retrouvant en quelque sorte « sans filets ». Cela modifie de fait la relation entre le professeur et les élèves, plaçant le professeur en situation de dépendance par rapport aux élèves. Il a besoin en effet que ses élèves s'impliquent dans le projet, d'autant qu'ici il s'agit d'un macro-projet, qu'il ne pourrait en aucun cas réaliser seul. Cela aurait-il un sens d'ailleurs ? Il y a donc un renversement par rapport à la situation précédente, dans laquelle c'était les élèves qui étaient en situation de dépendance par rapport au professeur, et qui implique que le professeur trouve une stratégie pour engager ses élèves dans l'action. C'est ainsi qu'une quinzaine de jours avant l'évènement j'ai demandé à mes élèves de proposer chacun un flyer pour l'évènement, ainsi qu'un « communiqué de presse ».

Le professeur se retrouve par ailleurs dans la nécessité de collaborer avec d'autres acteurs que ceux présents dans sa seule classe, que ce soit pour la conception du projet ou sa mise en œuvre : par exemple je me suis tournée dès le mois de janvier vers Sébastien B., professeur de mathématiques et musicien performeur et dont j'ai déjà évoqué les travaux à plusieurs reprises dans ce mémoire (2ème partie chapitre 1, 3ème partie chapitres 3 et 4). C'est ensemble que nous avons conçu l'installation dans la cour. Ensemble que nous l'avons progressivement nommée, lui en proposant « récréaction », moi « l'inversion des polarités ». Ensemble encore que nous l'avons réalisée, dans la matinée du 18 avril. A la recherche d'autorisations et de soutiens, ce qu'Anne Volvey qualifie de land claiming[402] (2009), je me suis également tournée vers différents acteurs : le proviseur, l'intendance, la vie scolaire, le CVL, auxquels j'ai expliqué le projet. J'ai également fait appel à d'autres classes (mes élèves de Seconde en Enseignement d'Exploration auxquels j'ai proposé d'assurer la couverture médiatique de l'évènement pour le journal du lycée), ou à d'autres élèves dans d'autres classes (recrutant différents « talents » : des danseurs, des taggueurs …). Ainsi, progressivement, la classe s'est élargie, et le cloisonnement qui fait l'ordinaire des classes a été remis en cause.

[402] Soit la revendication d'un sol non dédié pour un usage artistique.

FIGURE 225 UN NOMBRE CROISSANT D'ACTEURS IMPLIQUÉS DANS LE PROJET



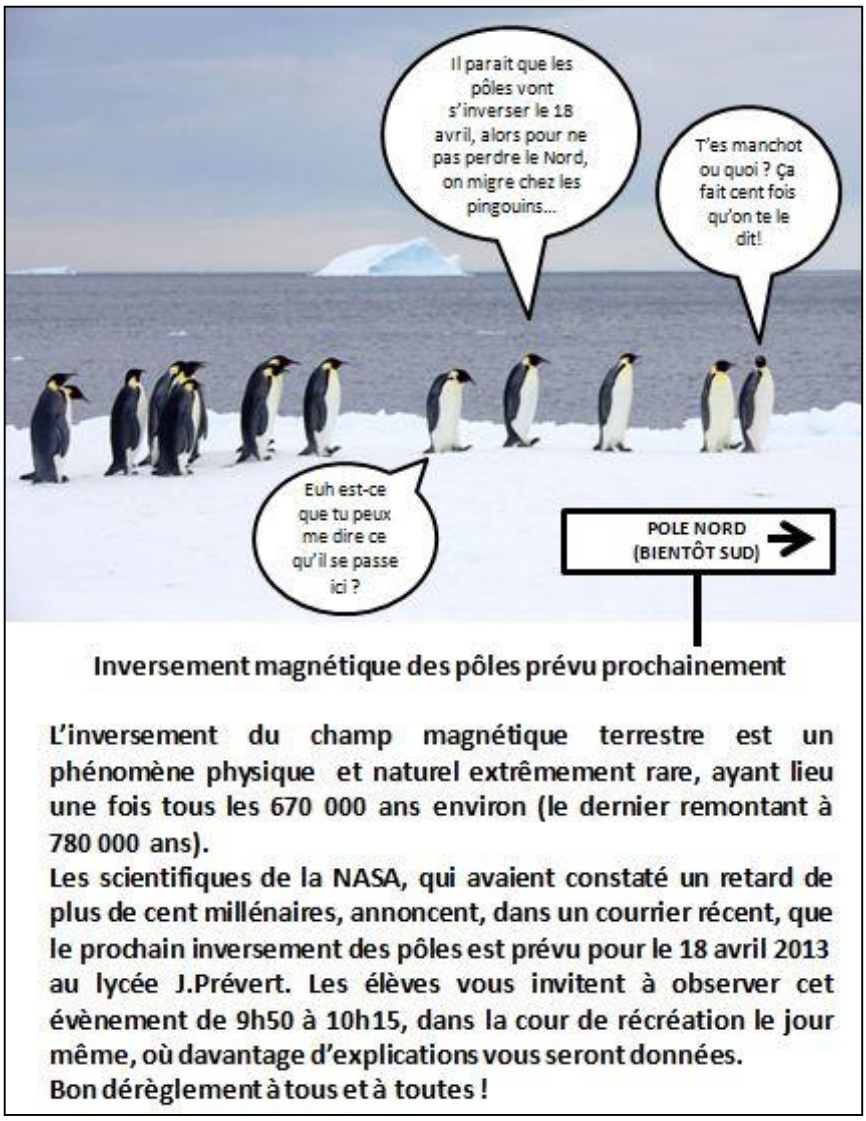
**Une inspectrice IPR/IA de l'Académie de Versailles s'est rendue à notre invitation*

N'en tirons cependant pas trop vite, là encore, la conclusion que ce dispositif propose une manière de faire de la géographie avec les élèves radicalement différente de la classe ordinaire : si les relations professeur-élèves sont bouleversées, si la classe ordinaire se trouve considérablement élargie, peut-on pour autant parler d'une action collective, dans laquelle il ne serait plus possible de déterminer le rôle de chacun dans le projet ? Ou simplement d'une collaboration, chacun mettant son talent au service d'un projet commun ? Ou encore d'un projet dans lequel l'enseignant, concepteur, ne laisserait à ses élèves que des miettes d'initiative, certes indispensables au bon fonctionnement de l'action, mais dans lesquels, comme dans la classe ordinaire, ils resteraient cantonnés à des tâches mineures sur le plan de l'élaboration ? Autrement dits des exécutants, voire des figurants plutôt que des acteurs ? Nous assisterions alors à de curieuses boucles de rétroaction d'une classe censée n'être plus ordinaire du tout vers la classe ordinaire.

C'est en se tournant du côté des élèves, au cas par cas, qu'on peut mieux comprendre quel a été leur degré de participation. Une telle analyse n'est pas possible dans le cadre de cet

article. Je me contenterai donc de présenter le cas d'un élève, Jules, et du flyer qu'il a proposé[403] (figure 8). Ce flyer met en scène, de manière humoristique ("*t'es manchot ou quoi ?*") un groupe de pingouins, en train de migrer vers le pôle Nord. L'évènement annoncé, l'"*inversement*" ou plutôt "*l'inversion*" des polarités est donc imminent, et ses habitants, les pingouins, s'y préparent. A l'épicentre de ce phénomène scientifique "extrêmement rare", de dimension planétaire, dont l'échelle de temps dépasse largement l'échelle humaine ("*ayant lieu tous les 670 000 ans, le dernier remontant à 780 000 ans*"), le lycée Jacques Prévert, dans une fenêtre de tir extrêmement courte, de 9h50 à 10h15 ... Un évènement à ne pas rater donc.

FIGURE 226 LE FLYER ANNONÇANT "L'INVERSION DES POLARITÉS", RÉALISÉ PAR JULES, 1ÈRE ES



[403] Le flyer de Jules appartient à un corpus de 32 flyers, rendus par les élèves début avril 2013 et présenté en annexe VI1.

Cette invitation permet de mesurer le niveau d'appropriation du projet par Jules, et en creux par ses camarades, qui se sont eux aussi pliés au même exercice. Trois éléments peuvent guider l'analyse. La nature de l'évènement tout d'abord, qui selon les cas est comprise comme une installation artistique, par nature éphémère ou comme une simple exposition. Ainsi Jules dans son flyer assume et même joue avec le caractère exceptionnel et éphémère de ce qu'il qualifie comme un évènement, dont il exagère l'importance : « *les élèves vous invitent à observer cet évènement, de 9h50 à 10h15 »*. Jean-Marc quant à lui préfère inviter ses camarades à une simple exposition photo : « *la classe de 1ère ES3 a le plaisir de vous inviter le jeudi 18 avril pour venir assister à l'exposition photos qui se déroulera dans la cour de notre lycée* ». De là, l'heure de l'évènement devient moins précise : non plus de « 9h50 à 10h15 » mais « *le jeudi 18 avril* » ou « *à 10h* » dans d'autres flyers. Un autre élément peut guider l'analyse, la manière dont est présentée l'expérience elle-même. Trois attitudes se distinguent : la première peut être qualifiée de descriptive. Il s'agit des élèves qui annoncent par avance le résultat de l'expérience. Ainsi Jean-Marc, encore, qui dit "*la marge deviendra le centre*", présentant un résultat qui semble connu d'avance sans saisir la dimension expérimentale du projet. Ou encore Julia, qui après avoir elle-aussi centré son invitation au recto sur l'exposition photo poursuit au verso "*nous allons écrire sur le sol et nous allons mimer des activités de cours de récréation*", sans ménager l'effet de surprise nécessaire au bon déroulement de l'expérimentation. D'autres proposent une explication du projet, à la manière de scientifiques communicant sur leur recherche, présentant l'hypothèse et les objectifs de l'expérimentation. Dans le texte alterne alors l'usage du passé ("*nous avons distingué dans le lycée un centre et une marge*") et du futur ("*nous chercherons, en organisant un évènement original, à transformer cette marge en centre*"). Il est accompagné d'illustrations provenant de documents élaborés en classe : des photos comparant la cour et le parvis à l'heure de la récréation, ou des croquis de synthèse, des flèches permettant d'indiquer la dynamique souhaitée. Une dernière catégorie d'élèves enfin ménage, comme Jules, un effet de surprise, avec un flyer qui devient plus elliptique. Emeline se contente de dire "*c'est une surprise*", Valentine rapporte, comme Jules, l'évènement à une autre échelle : "*la nuit du 30 mars on change d'heure ... la récréation du 18 avril on change de centre !*". Autre élément de l'analyse enfin, la manière dont les élèves s'adressent à leurs camarades qui permet d'approcher leur compréhension de la dimension participative de l'expérimentation : si le ton est parfois cérémonieux et distant ("*le lycée J.Prévert est heureux de vous accueillir ...*"), il se fait souvent

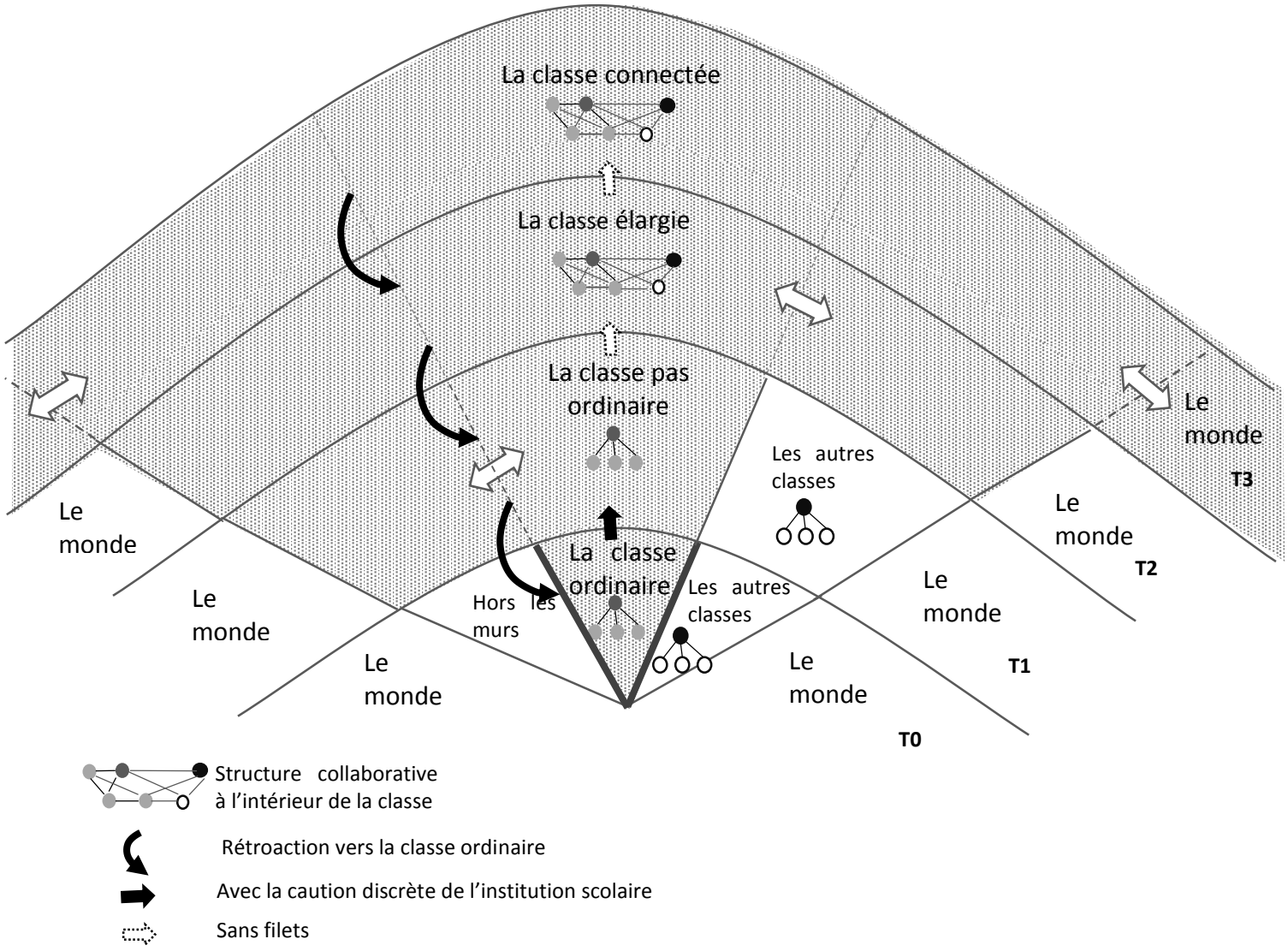
incitatif : "*Changez vos habitudes*", "*vous êtes invités à une exposition éphémère dont le sujet sera ni plus ni moins que vous !",* jusqu'au *"bon dérèglement à tous et à toutes"* de Jules qui inclut tous les spectateurs dans une communauté unique que l'ampleur de l'évènement dépasse.

Le flyer de Jules est un cas limite : il présente en effet l'exemple d'un élève qui s'est approprié le projet. Ce n'est pas le cas de tous, à encore 15 jours de l'évènement. Mais c'est là tout l'intérêt de ce flyer que de permettre de re-sémantiser le projet, offrant à la classe élargie, professeurs compris, une nouvelle occasion de se l'approprier et de s'y engager. Il est ainsi doublement efficace, puisqu'il permet à la classe de co-construire du sens, tout en devenant un moyen pour communiquer auprès de la communauté scolaire, créant une attente par l'annonce d'un évènement spectaculaire, sans le dévoiler.

C. SYNTHESE

Finalement, quid de l'action et des acteurs mis en jeu par ce dispositif ? La présentation que nous en avons faite a permis d'en modéliser la première étape (T1), dont nous avons montré l'écart par rapport à la classe ordinaire (T0). Le schéma ci-dessous (figure 227) en fait la synthèse. Il indique les différentes étapes du projet, de l'enquête (T1) à l'action (T3) en passant par la préparation de l'action (T2), à l'aune de la classe ordinaire (T0). On y voit une classe qui s'en éloigne par gradients successifs, investissant progressivement des sphères dont elle était coupée, le terrain, les autres classes, le monde. Il indique aussi les obstacles rencontrés par l'enseignant, dont l'incertitude va croissant à mesure qu'augmente son interprétation de la tâche que lui fixe l'institution scolaire : d'une caution discrète il risque alors de se retrouver « sans filets ». Mais les boucles de rétroaction invitent également à une lecture critique, loin de tout discours performatif : à chaque étape en effet, il convient de questionner une possible rétroaction vers la classe ordinaire, le professeur pouvant être tenté, pour réduire son incertitude et garder la maîtrise du projet, de réduire l'initiative donnée aux élèves, remettant en cause alors ce pour quoi il a conçu le projet et confondant la fin (favoriser l'émancipation des élèves en les rendant acteurs spatiaux) avec les moyens (une installation artistique dans et sur l'espace).

FIGURE 227 DE LA CLASSE DÉCONNECTÉE À LA CLASSE CONNECTÉE AU MONDE : LES DIFFÉRENTS TEMPS DU PROJET



III. Mise en perspective : la performance, un fonctionnement à part ?

Alors que les deux autres pratiques artistiques, la photographie et la carte sensible, que j'ai expérimentées au cours de cette recherche, ont connu des développements importants, entre le bricolage initial et leur transfert à d'autres situations d'enseignement et à d'autres pratiques enseignants, via des concours, la performance elle est restée à l'état d'expérience isolée. Malgré quelques tentatives, en 2013-2014 puis en 2015-2016, je ne suis en effet pas parvenue à reproduire l'expérience, encore moins à la transférer dans les pratiques de mes collègues. Est-ce à dire que les manières de faire avec l'espace des artistes contemporains ne seraient pas transposables en milieu scolaire ? Des expériences menées par les médiations culturelles des CAUE[404] ou par les arts plastiques, que j'ai évoquées dans le chapitre 1 de cette deuxième partie, tendraient à prouver le contraire. Est-ce à dire alors qu'elles ne sont pas transférables en classe de géographie ? Une expérimentation récente, menée par une chercheure en didactique de la géographie, Maria Pigaki[405], tendrait également à prouver le contraire. Je chercherai la réponse dans la comparaison du dispositif que j'ai mis en place avec les deux précédents. Je reviendrai ainsi tour à tour sur leurs mécanismes, celui du concours-photo d'abord, de la carte postale sensible ensuite, celui de la performance enfin, à l'aide d'une grille d'analyse que je présenterai préalablement.

A. DES POINTS COMMUNS AUX TROIS DISPOSITIFS

Les trois dispositifs ont plusieurs points en commun. Tous partagent en effet le même objectif, permettre l'articulation des savoirs, dans une forme scolaire caractérisé comme trop cloisonnée, et plus précisément l'articulation de deux registres de savoirs, la géographie spontanée et la géographie raisonnée, dans le cadre de l'enseignement de la géographie. De cet objectif découle une même hypothèse : la pratique artistique peut être le moyen

[404] Conseil d'Architecture, d'urbanisme et d'environnement

[405] Expérimentation qui a été menée en mars 2016, non publiée, et qui a consisté à proposer à l'ensemble de la communauté éducative (élèves, professeurs et parents) d'un collège en Grèce d'intervenir sur certains espaces de l'établissement scolaire, après une enquête sur l'usage de ces lieux et une réflexion sur la manière dont pourrait se dérouler l'intervention. L'opération a été financée par la mairie. Maria Pigaki mène ses recherches en intervenant dans certains cours de géographie, après un accord avec l'enseignant responsable.

permettant cette articulation, via la configuration d'une image collective par la classe. Cette opération de configuration, complexe, nécessiterait en effet toute une série de sous-opérations favorisant cette articulation. Ainsi, la pratique artistique serait le vecteur de cette articulation, ou pour employer une métaphore, un moyen de locomotion possible pour véhiculer les différents registres du savoir.

L'analyse de ces différents dispositifs permet par ailleurs de mettre en évidence un fonctionnement commun. Quatre temps, plus ou moins longs, semblent ainsi émerger. Le premier temps est celui de la classe ordinaire, pendant lequel la géographie raisonnée est enseignée, de manière transmissive, même si quelques écarts à ce fonctionnement normal peuvent venir préparer la suite du projet. Le temps 2 est celui de l'enquête, au cours de laquelle la géographie spontanée est mise au premier plan, via une sortie (ou des sorties sur le terrain). Le troisième temps est celui de la configuration des résultats de cette enquête sous une forme artistique. Le temps 4 celui du décryptage de l'image qui en résulte. L'organisation sur le temps long de l'année scolaire de ces dispositifs permet par ailleurs le déploiement de ce va-et-vient, tout comme le travail collectif et interdisciplinaire qu'ils requièrent. Par le moyen d'une pratique artistique se trouvent ainsi mis en branle de multiples opérations qui toutes favorisent la circulation des savoirs et leur articulation, condition à leur appropriation.

Néanmoins, s'il existe un mécanisme commun aux trois dispositifs, dans le détail, le fonctionnement est très différent, en fonction de plusieurs variables :

- Le temps consacré au projet. Si les trois dispositifs s'inscrivent sur le temps long de l'année scolaire (amorce du projet, sortie sur le terrain, configuration sous la forme d'une image, décryptage de l'image), certains peuvent mobiliser davantage de temps que d'autres. Les plus chronophages incitent l'enseignant à se tourner vers d'autres disciplines, pour répartir les tâches.
- La dimension collective du projet : si tous requièrent une production collective, la manière dont sont réparties les tâches entre les élèves varient, et la dimension collective peut se faire sur un segment plus ou moins long.
- L'encadrement du projet par l'enseignant. Tous les dispositifs ne requièrent en effet pas le même encadrement, dans certains cas la réalisation de l'exercice peut même être laissée entièrement à la charge de l'élève, y compris la sortie sur le terrain. A l'inverse, lorsqu'un fort encadrement est requis, cela réduit la marge d'initiative des élèves.

- L'accompagnement de l'enseignant dans son projet par une structure extérieure. Tous les dispositifs ne bénéficient pas d'un accompagnement. Lorsque c'est le cas (via la participation à un concours par exemple), l'accompagnement permet de légitimer le travail entrepris, et de soulager l'enseignant de certaines tâches.

Ainsi, selon les dispositifs, les savoirs en circulation seront plus ou moins riches, et les connexions plus ou moins importantes, entre les élèves, entre les élèves et l'enseignant, entre les enseignants, entre les disciplines, entre les enseignants et des partenaires extérieurs. De même, les tâches seront plus ou moins réparties, pesant sur un seul enseignant ou au contraire distribuées entre différents acteurs, élèves compris. Ces variables permettent de caractériser les trois pratiques artistiques expérimentées.

B. LE CONCOURS-PHOTO, UN DISPOSITIF LEGER QUI TRANSFORME EN DOUCEUR LA FORME SCOLAIRE

Le concours-photo tout d'abord. Il est le premier dispositif et celui qui m'a mis sur la voie des deux autres. C'est un dispositif léger, dont j'ai montré qu'il pouvait s'intégrer facilement dans la forme scolaire et l'enseignement de la géographie ordinaire. Rien n'oblige en effet l'enseignant à changer ses habitudes, ou si peu : il peut en effet se clipser sur un chapitre au programme, ne remettant pas en cause le découpage des savoirs en chapitres isolés les uns des autres ; il suppose une sortie sur le terrain, mais celle-ci peut se faire à la charge des élèves : rien n'oblige l'enseignant à en organiser une ; il suppose une production collective, mais la collaboration entre les élèves peut se limiter à sa plus simple expression, comme par exemple la sélection du meilleur travail parmi les élèves de la classe ; l'encadrement du projet par l'enseignant peut se limiter à la présentation de la consigne, la pratique de la photographie semblant être à la portée de tout le monde. Tout est alors dans le « si peu ». Car si rien ne l'oblige à changer ses habitudes, tout l'y incite : incitation à adhérer à d'un projet mené à l'échelle académique, incitation à sortir sur le terrain, incitation à travailler de manière collective, incitation à encadrer la mise en œuvre d'une pratique artistique. Au final, l'observation des pratiques enseignantes dans le cadre de ce concours témoigne de ces petites ou grandes modifications de la routine de la classe ordinaire. L'enquête a montré en effet que le concours-photo avait débouché sur l'organisation de sortie de terrain pour la moitié d'entre eux ; sur la mise en place d'un travail collaboratif sur une portion ou plus du projet, son importance variant en fonction de l'encadrement proposé par l'enseignant. Plus l'encadrement est faible en effet plus le travail

est individuel, plus il est fort plus les moments de collaboration augmentent, ce qui n'est paradoxalement pas sans conséquences sur le transfert de la tâche aux élèves. Plus l'encadrement est important en effet, plus grand est le risque que le travail de conception échappe aux élèves, relégués au rang de simples exécutants.

Par rapport aux deux autres dispositifs, le concours-photo est donc celui qui est le plus facile à mettre en place, et qui peut s'adresser au plus grand nombre. C'est un dispositif léger, qui remet en cause la forme scolaire en douceur. Une difficulté cependant peut venir entraver son fonctionnement et empêcher le processus de mise en circulation des savoirs de s'accomplir jusqu'au bout. Autant en effet les temps 1, 2 et 3 sont faciles à mettre en place, et aboutissent à la fin du chapitre, au terme d'une petite dizaine d'heure, à une production collective, autant le temps 4, celui du décryptage de l'image est plus difficile à mettre en œuvre. Le chapitre passé, les enseignants et les élèves sont passés à autre chose, et l'intérêt pour l'exercice s'est amoindri. Pourtant, les réponses apportées par les autres participants, les solutions retenues, les stratégies développées sont autant de remédiations à l'exercice proposé. Seule solution pour relancer l'intérêt : montrer aux participants leur appartenance à une collectivité, et la faire vivre, au moyen d'évènements, d'expositions, de rencontre ; proposer une récompense motivante. Cela n'est alors plus du seul ressort de l'enseignant, mais aussi de l'organisateur du concours.

C. LA CARTE POSTALE : UN DISPOSITIF MODULABLE, ENTRE VERSION COURTE ET VERSION LONGUE.

La carte postale ensuite. D'abord imaginée en tant qu'exercice, elle est devenue ensuite un concours. Par rapport au concours-photo, je qualifierai le dispositif de modulable. Il autorise en effet deux types de pratiques, l'une équivalente à celle du concours-photo et qu'on peut qualifier de version courte, l'autre plus complexe, version longue. A l'origine en effet, le dispositif a été conçu pour se clipser à un chapitre, comme le concours-photo. Il s'agissait en effet pour les élèves, à l'issue du cours sur la Guadeloupe, organisé à la manière d'un voyage virtuel, de réaliser individuellement une carte postale sensible, le temps d'une évaluation, et de la présenter ensuite à leurs camarades, à l'occasion d'un mini-concours dont ils étaient eux-mêmes le jury. Ce fonctionnement, en « version courte » a été repris par plusieurs des classes participant au concours. Il présente l'avantage d'être facile à mettre en

œuvre, et remet en cause la forme scolaire en douceur. L'élaboration collective est cependant très limitée.

Un autre type de fonctionnement, plus complexe, peut également être envisagé, la « version longue ». C'est celui que j'ai testé en 2015-2016 avec la réalisation de la carte postale sensible, avec l'objectif de faire travailler les élèves de manière collective, dans le cadre d'une pédagogie du projet. Un tel dispositif requiert d'être mis en œuvre en parallèle du programme, et se trouve facilité par un travail interdisciplinaire, venant soulager l'enseignant de certaines tâches et permettant une meilleure répartition du volume horaire requis pour mener à bien le projet. Outre cet objectif comptable, ce travail interdisciplinaire favorise également la circulation du savoir. Ce type de fonctionnement permet par ailleurs de faire travailler les élèves de manière collaborative, sur des segments beaucoup plus longs que le concours-photo, et avec des interactions beaucoup plus riches.

Néanmoins, il présente une difficulté dans la mise en œuvre du temps 3 (la conception de la carte postale sensible). Deux obstacles se présentent en effet : d'une part il faut convaincre les élèves de l'intérêt de l'exercice qui remet en cause le contrat didactique passé avec eux. Ensuite, il faut gérer l'incertitude quant à la réussite du projet, d'autant que la réalisation d'une carte sensible est une tâche complexe à mettre en œuvre, car à la différence de la photographie, ce n'est pas une pratique familière aux élèves, et sa nature même nécessite une explicitation.

De cela découle deux risques : le premier, que l'enseignant donne la priorité au résultat plutôt qu'aux apprentissages, faisant de la réalisation de la carte postale sensible un but plutôt qu'un moyen. Le deuxième, qui découle du premier, est que l'enseignant se substitue aux élèves dans la conception de cette carte, ne leur laissant que des tâches d'exécution. Pour y remédier, il appartient encore une fois à l'organisateur de proposer aux enseignants un accompagnement, à la fois pour qu'ils ne se découragent pas et pour qu'ils puissent trouver une motivation supplémentaire, par la participation à un projet collectif. La mise en œuvre du temps 4 (le décryptage) en revanche se fait de manière fluide, contrairement au concours-photo : déconnecté d'un chapitre en particulier, mené en parallèle du programme depuis le début de l'année, son exploitation dans la suite de l'année ne pose pas de difficulté.

D. LA PERFORMANCE

Venons-en enfin à la performance artistique, qui nous occupe dans ce chapitre. La comparaison avec les deux autres pratiques en éclaire en effet singulièrement le fonctionnement, et permet de mieux comprendre les difficultés rencontrées dans sa reproduction.

Tout d'abord, contrairement à la carte postale sensible, pas de modulations possibles : seule la version longue, dans le cadre d'une pédagogie du projet, me semble envisageable. Le dispositif demande en effet du temps, sauf à reprendre les propositions faites par le *Livre Scolaire*, et que j'avais présentées dans le chapitre 1 de cette deuxième partie :

> *« A l'aide de votre professeur, réfléchissez à une manière de rendre votre environnement quotidien plus agréable. Décorez un lieu en extérieur de votre choix (cour de récréation, jardin etc.) pour quelques heures ou quelques jours, en utilisant les objets présents dans ce lieu. Pensez aux objets, tissus de couleur etc. que vous pouvez utiliser ! »*

L'exercice, qui appartient à la rubrique « *à vous de jouer* » est proposé dans le cadre d'un chapitre (chapitre 17, arts et paysages) du programme de Sixième. S'il y a bien une alternance d'une enquête sur les lieux (« *pensez à une manière de rendre votre environnement plus agréable* ») suivi d'une intervention (« *décorez un lieu en extérieur de votre choix* »), comme dans l'expérimentation que j'ai menée avec ma classe, on reste loin de la performance artistique, puisqu'il s'agit ici de décorer un lieu.

Tout comme le dispositif de carte postale sensible version longue, il est donc complexe à mettre en œuvre, et on retrouve les mêmes difficultés que celles présentées précédemment à propos de l'exercice de carte postale sensible « version longue », notamment pour la mise en œuvre du temps 3. Davantage même pour la performance, du fait de la dimension participative du projet, qui implique, à différents niveaux, tous les membres de la communauté éducative : les élèves à l'origine du projet, qui se mettent en scène mais aussi les autres élèves de l'établissement, ainsi que les adultes qui ne sont pas considérés comme de simples spectateurs mais comme faisant parti de la performance. Cela suppose donc que les élèves participants au projet s'exposent aux regards, et à la critique, et les place dans une

situation d'incertitude quant aux résultats. Un inconfort que connait bien leur enseignant, exposé aux mêmes inquiétudes, sauf qu'il s'agit ici d'adolescents inquiets de leur image. Pour faire face à ces difficultés, l'enseignant doit donc trouver un supplément de légitimité. Or, dans le cas de la performance que j'ai proposée aux élèves, et la différence des concours-photo ou de cartes postales sensibles, je ne pouvais compter sur le relais de structures extérieures, qui seraient venues légitimer mon projet. C'est une des raisons pour laquelle je me suis tournée vers mon collègue, Sébastien B., dont le double statut de musicien performeur et de professeur de mathématiques pouvait constituer une alternative réaliste à ce besoin d'une structure extérieure.

Peut-être est-ce là l'un des points d'achoppement, qui explique les difficultés que j'ai eu jusqu'ici à reproduire l'expérimentation. Si on se tourne vers d'autres pratiques similaires, on s'aperçoit qu'elles bénéficient toutes de ce « supplément de légitimité ». Supplément de légitimité par définition en ce qui concerne le CAUE qui est une structure extérieure qui propose ses services aux enseignants. Par définition encore en ce qui concerne les arts plastiques, dont l'objet même est la pratique artistique, y compris dans ses manifestations les plus contemporaines ; par nature enfin en ce qui concerne Maria Pigaki (voir 405), qui bénéficie d'un statut d'experte (didacticienne de la géographie) et du soutien de la mairie, qui finance l'opération.

Autre point d'achoppement, la question de la reproductibilité même d'une performance. Comment en effet imaginer un mode d'emploi pour « œuvrer d'art » des espaces qui sont par nature singuliers, et qui appellent par conséquent à un traitement original ? J'ai évoqué jusqu'à présent le bricolage enseignant, fait sur mesure, l'ingénierie pédagogique, qui met en évidence des mécanismes et tentent de proposer des outils reproductibles, mais qu'en est-il de l'artiste, quand bien même il serait amateur ou apprenti ? La performance peut-elle être mécanisée ou reproductible ? Là aussi des éléments de réponse peuvent se trouver si on se tourne vers d'autres pratiques, comme les arts plastiques ou la médiation du CAUE. Du côté des arts plastiques par exemple, si on s'intéresse aux propositions de Thierry L. (voir chapitre 1 deuxième partie), on observe que le maître mot en est le jeu et la parodie, et consiste en des interventions, rapides et éphémères qui mettent en scène des lieux de l'établissement scolaire. Le savoir spatial qui en résulte, ou qui à l'origine de l'intervention est quant à lui laissé en arrière-plan, et ne fait pas l'objet

d'accompagnement. Elles n'obéissent par ailleurs à aucun mode d'emploi, il n'y a pas de systématisation du procédé. Du côté du CAUE au contraire, l'objectif est différent. L'objectif n'est pas en effet d'initier les élèves à une pratique artistique mais d'en faire un moyen pour transmettre un savoir sur l'urbanisme et / ou l'architecture des lieux. Par ailleurs, cette initiation est appelée à se reproduire avec plusieurs classes, et ce pendant plusieurs années, et à chaque fois sur un lieu différent et singulier. Il s'agit donc de rationaliser le dispositif, et d'en systématiser le fonctionnement, dans un souci d'efficacité et pour que chaque médiateur dispose du même mode d'emploi, et des mêmes outils. Si l'intention annoncée de l'opération « *Agitateurs d'espace* » que je décrivais précédemment (deuxième partie, chapitre 1) est donc de proposer aux élèves « *une aventure originale d'exploration et d'expérimentation de l'espace pour (re)découvrir un lieu remarquable de leur environnement et pour l'investir* », le dispositif pédagogique est beaucoup moins souple, car il est contraint par les outils développés par le CAUE, comme par exemple ce qu'ils appellent « *un système constructif polymorphe permettant de créer une multitude de volumes les plus variées à partir d'éléments simples sur le principe d'un jeu de mécano géant »*. Concrètement, ce système constructif est utilisé à la fois pour la phase dite « *d'observation* » et pour la phase de *« mise en scène chorégraphiée* ». Se pose alors la question, dans un projet aussi encadré, de l'initiative laissée aux élèves.

Parvenus au terme de cette comparaison, on comprend que les trois expérimentations n'avaient pas le même statut et ne présentaient pas les mêmes difficultés, entre un dispositif léger, le concours-photo, qui transforme en douceur la forme scolaire, un dispositif modulable, le concours de carte postale sensible, qui autorisait différents modes de fonctionnement, l'un plus complexe que l'autre mais permettant la multiplication des connexions entre les différentes formes de savoir, et le dernier, la performance, mettant les élèves en situation d'agir sur l'espace et les exposant en même temps à la même incertitude que leur enseignant.

Malgré tout, ces réserves n'invalident pas ce dernier dispositif, mais invitent à le questionner. La comparaison avec d'autres pratiques apporte un éclairage supplémentaire, en apportant des pistes supplémentaires de réflexion, à défaut de réponses. Deux conditions me semblent en effet nécessaires pour envisager son introduction dans la classe de géographie : tout d'abord, un appui venant d'une discipline artistique ou de structures

extérieures, à l'instar de la photographie et de la carte postale sensible qui bénéficient du dispositif du concours. L'appui de la discipline artistique peut ainsi permettre un partage des tâches, chacun mettant au premier plan son objet disciplinaire, l'espace pour la géographie, la pratique artistique pour les arts plastiques. L'appui d'une structure extérieure peut quant à elle permettre d'apporter une légitimité, un financement, voire une aide à la mise en œuvre, à condition que l'encadrement proposé permette de conserver une certaine souplesse. Ensuite, une initiation préalable aux manières de faire de certains artistes contemporains. En effet, l'une des difficultés est le manque de connaissances des élèves (et des adultes) de cette manière de faire avec l'espace. Un travail préalable en histoire des arts permettrait de mieux accompagner la mise en place de ce type de pratiques avec les élèves.

***

Ce chapitre m'a permis de présenter une troisième forme (et la dernière dans le cadre de cette thèse) de pratique artistique avec les élèves. Complexe, ambitieuse, cette troisième forme a pu être expérimentée avec une classe en 2012-2013. Son analyse a permis de mettre en évidence son fonctionnement, et la manière dont elle remet en cause le fonctionnement de la classe ordinaire pour permettre l'articulation de différents registres du savoir, faisant succéder à un temps « pas ordinaire » des pratiques plus extraordinaires. Devenus acteurs de l'espace, au terme d'une analyse sur l'espace, elle a permis aux élèves de mesurer la dimension construite de l'espace et de percevoir la manière dont ils peuvent participer à cette construction.

Rapprochée des deux autres pratiques artistiques expérimentées dans le cadre de cette thèse, cette troisième forme apparait dans toute sa singularité. Difficilement reproductible, elle est en effet restée une expérience isolée. Elle nécessiterait pour pouvoir être transposée de manière plus systématique dans la forme scolaire un accompagnement de l'enseignant et le soutien d'autres disciplines, notamment artistiques, voire de structures extérieures. Elle nécessiterait aussi, sans doute, une meilleure connaissance de ces manières de faire avec l'espace de certains artistes contemporains. Peut-être aussi nécessite-t-elle de ne pas être prise trop au sérieux, pour rester, à la manière des installations de Thierry L. dans la cour du collège, de simples clins d'œil adressés aux élèves, objets de curiosité et de questionnements.

CONCLUSION GENERALE

Une géographie à l'école par la pratique artistique. La proposition pourrait sembler fantaisiste. Elle ne sort cependant pas de nulle part.

Prenons d'un côté l'institution pour laquelle elle a été conçue, l'école. Comme je l'ai montré dans la première partie, de nombreux éléments attestent aujourd'hui de la volonté d'en faire un lieu où les savoirs circulent et s'articulent, après avoir longtemps été caractérisée par la fragmentation et la segmentation des savoirs, en disciplines, en cycles, en heures de cours, en chapitres, notions et sous-notions, dont le récent découpage en compétences serait un ultime avatar. Inter, multi, pluri, trans, les suffixes sont nombreux aujourd'hui pour désigner les encouragements, injonctions parfois faites aux enseignants d'intégrer les savoirs entre les disciplines et à l'intérieur de celles-ci : enseignements à sigles, invitation à la pédagogie du projet, aux rencontres avec les institutions culturelles ; enseignement des territoires de proximité ou du quotidien, de l'habiter, de mon espace proche via des études de cas en géographie ; mise en œuvre de tâches complexes recommandées dans toutes les disciplines. Tout autant de réformes émanant de l'institution scolaire et relayées sur le terrain par des enseignants bricoleurs. Faisant font feu de tout bois, s'appuyant sur ces réformes et tirant parti de la révolution du web 2.0[406], ils proposent à leur tour des enseignements qui mettent les élèves en contact les uns des autres et articulent savoirs sociaux et savoirs scolaires : la *twictée*[407] par exemple ou sa déclinaison le *geotwitt*[408]; ou le concours photo que nous avons mis en place avec Ariane J. ; ou encore le concours Carto développé dans l'académie de Nantes par Olivier Godard et Marie Masson.

Prenons de l'autre côté la pratique artistique. Comme je l'ai montré dans la deuxième partie, la proposition de l'articuler avec la géographie s'appuie sur les recherches récentes en

[406] Web (World Wide Web) 2.0 succède au web 1.0 et désigne l'évolution du web vers l'interactivité « *à travers une complexification interne de la technologie mais permettant plus de simplicité d'utilisation, les connaissances techniques et informatiques n'étant pas indispensables pour les utilisateurs.* » (Encyclopédie en ligne wikipédia).
[407] Contraction entre « dictée » et « twitt », la twictée est une pratique orthographie en classe au moyen de *twitter*.
[408] Contraction entre « géographie » et « twitter », le geotwitt est un moyen de correspondance entre les classes.

géographie de l'art. Celles-ci ont montré les liens entre géographie et art, plus précisément entre géographie et pratique artistique : les artistes contemporains, lorsqu'ils font de l'espace leur objet, ont en effet à faire avec la géographie ; les chercheurs en géographie eux-mêmes, lorsqu'ils fondent leur méthodologie sur l'esthétique, ont à faire avec l'art. Les uns configurent un savoir sur l'espace ; les autres le conceptualisent, voire, cas limite des recherches-créations, le configurent après l'avoir conceptualisé, ou le conceptualisent en le configurant. Et les élèves apprentis-géographes ? Qu'apporterait la pratique artistique à leur apprentissage de la géographie ? L'hypothèse formulée par cette recherche est que la pratique artistique serait un véhicule du savoir, en favorisant toutes sortes d'opérations cognitives complexes et de reformulations successives, pour chaque élève, entre les élèves, entre les élèves et le monde extérieur, d'abord pour réaliser la production, ensuite pour communiquer à son sujet et interpréter son message. Dans le cadre du cours de géographie, elle favoriserait un va-et-vient entre l'expérience des lieux, celle de chaque élève ou celle de la classe en sortie, et les connaissances acquises en classe, permettant d'articuler deux savoirs disjoints dans les pratiques de classe ordinaire, la géographie spontanée et la géographie raisonnée. Un méga-connecteur en quelque sorte.

D'un côté une école et une discipline scolaire, la géographie, en demande de connexions. De l'autre une pratique artistique envisagée comme un méga-connecteur. De là l'idée de mettre l'un au contact de l'autre. Tel était l'objet de cette recherche. Moins pour se substituer aux pratiques de classe ordinaire ou les remettre en cause radicalement que comme un moyen, ponctuel, de permettre aux élèves, le temps d'un projet, de mettre en relation les savoirs appris en classe avec leurs savoirs d'expérience, leur géographie spontanée avec la géographie raisonnée.

Pour répondre à cet objectif, trois pratiques artistiques ont été testées, la photographie, la carte sensible, la performance et ce dans différentes pratiques, publics et niveaux scolaires, à l'appui d'une posture d'enseignante-formatrice-chercheure. L'enseignante pour concevoir et expérimenter les outils dans sa classe ; la formatrice pour les transférer dans d'autres classes, via des concours, d'autres méga-connecteurs, qui ont permis d'en tester la faisabilité et de recueillir les retours d'expérience des enseignants ; chercheure pour concevoir ces expérimentations et les analyser.

La troisième partie a été consacrée à ces expérimentations, de leur conception à leur mise en œuvre avec les élèves jusqu'à leur transfert dans d'autres pratiques. Elle ne se contente pas cependant d'en faire le récit, ou d'observer si « ça marche ». Il n'y aurait rien de très étonnant en effet à ce qu'un dispositif conçu pour faire progresser les élèves apporte quelques résultats. Plus intéressant était d'analyser leur mécanique. Car affirmer qu'elles permettent l'articulation des savoirs ne suffit pas ; il fallait aussi identifier clairement la nature des savoirs en jeu, les étapes, les obstacles rencontrés. Prenons le cas par exemple de la sortie sur le terrain. Marginale dans les pratiques ordinaires, elle constitue pour les trois outils expérimentés un temps fort du projet, un moment incontournable : chacun d'entre eux en effet, qu'il s'agisse de la photographie, de la carte sensible ou de la performance, nécessite une expérience des lieux, et donc de mettre au premier plan la géographie spontanée. En cela, elle fait rupture avec les pratiques ordinaires, fondées sur la géographie raisonnée, et sa mise en œuvre est donc problématique : comment gérer au mieux en effet cette rupture, tout en tirant au mieux parti de l'opportunité qu'offre la sortie sur le terrain d'introduire la géographie spontanée ? J'ai pu identifier différentes stratégies : certaines font l'économie de la sortie collective, et s'appuient sur l'expérience individuelle que les élèves ont du territoire de proximité étudié[409], d'autres préfèrent la sortie « questionnaire », la sortie « conférence » ou encore la sortie « jeu de piste » ou « chasse au trésor », voire la sortie « libre ». J'ai pour ma part expérimenté à plusieurs reprises la sortie « sensible » et le voyage « virtuel ». Si certaines de ces stratégies mettent au premier plan la géographie spontanée, au risque que les élèves y voient une simple distraction, et ne mesurent pas les enjeux de l'opération cognitive demandée, d'autres reproduisent à l'extérieur des pratiques analogues à celles menées dans la classe, réduisant ainsi l'incertitude causée par la sortie, mais risquant aussi de manquer l'objectif.

Autre obstacle possible, et qu'une bonne connaissance de l'outil utilisé peut permettre de surmonter, le passage à la réalisation de la production. Celui-ci peut conduire l'enseignant à confondre but et moyen, faisant de la production finale son objectif au détriment de celui d'apprentissage. Il pourra alors être tenté de faire de ses élèves de simples exécutants au service de sa propre créativité. Autre écueil encore, la dimension collaborative de la

[409] Ou pas, car le territoire à proximité de l'établissement scolaire n'est pas forcément un territoire du quotidien.

production, qui interroge cette fois sur la répartition des tâches non plus entre l'enseignant et ses élèves mais entre les élèves.

D'un outil à l'autre, on retrouve ainsi les mêmes mécanismes, les mêmes obstacles. Pour chaque outil cependant, la configuration est différente. Le concours photo par exemple mobilise les classes sur un temps plus court et se clipse plus facilement sur un fonctionnement ordinaire, ce qui facilite son transfert dans les pratiques, mais les transforme également moins en profondeur. La carte postale sensible remet plus sensiblement en cause ces pratiques, mais les obstacles rencontrés sont plus nombreux, surtout lorsque les enseignants choisissent la version « longue ». La performance quant à elle les bouleverse radicalement, notamment dans le temps de la configuration, posant la question de sa transférabilité. Dans le cadre de cette recherche, c'est le seul qui n'a pas fait l'objet d'un transfert ou dont les autres expérimentations n'ont pas apporté de résultats significatifs.

Au moment de conclure, force cependant est de constater que le chantier ouvert par cette recherche n'est pas terminé, et que de nombreuses pistes d'analyse restent à explorer. L'analyse pourrait se faire par exemple plus sociologique, pour distinguer à l'intérieur d'une classe les stratégies employées par les filles et les garçons ; ou par les élèves en réussite et les élèves en difficulté ; ou entre des communes, pour distinguer les établissements en difficulté et en réussite ; ou entre deux classes, pour tester la réussite des élèves avec ou sans pratique artistique ou pour comprendre ce que peut apporter une visite sensible ; ou encore pour cartographier les établissements participants, et comprendre ce qui poussent certains enseignants à inscrire leur classe plutôt que d'autres. Les productions rendues par les élèves pourraient également être soumises à une analyse plus fine. Pourquoi certaines productions ont-elles trouvé la faveur du jury et pas d'autres par exemple ? Quels sont les critères de réussite ?

On pourra aussi questionner la pertinence de la thèse. La pratique artistique ne pouvait-elle pas avec davantage de profit être mise en place dans un cadre périscolaire ? Pourquoi impliquer l'école dans ce type de projet ? Renversons le point de vue : j'ai présenté la classe, et plus particulièrement la classe ordinaire de géographie comme une classe déconnectée du monde. Mais la classe n'est-elle pas aussi, tout autant, le lieu de la rencontre, de l'échange du partage, facilité par la continuité des apprentissages ? L'école ne serait-elle pas alors le lieu privilégié peut-être même le seul qui permette ce type de pédagogie ? Une géographie par la

pratique artistique, loin de contrevenir à la forme scolaire, en épouserait alors parfaitement les contours. Une école toute en souplesse, dans laquelle la pratique artistique serait un moyen, ponctuel, et dans le cadre du cours de géographie, pour connecter les savoirs entre eux.

BIBLIOGRAPHIE

Albarello, Luc (2004). *Devenir praticien-chercheur : Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Allenbach, Marco (2012). "Formateur et chercheur : synergies, défis et réflexions épistémologiques", *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°14, p.141-61. [En ligne]. Accès : http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/14_files/10_allenbach.pdf.

Allieu-Mary, Nicole (2007). "L'éducation à la citoyenneté européenne, dépassement du roman national ?"*, colloque INRP*. [En ligne]. Accès : http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/europe/enseigner-l-europe/depassement-roman-national/view.

Allieu-Mary, Nicole (2010). *L'interdisciplinarité pédagogique : questions d'épistémologie scolaire. Le cas de l'histoire-géographie-éducation civique*. INRP. [En ligne]. http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/interdisciplinarite/l2019interdisciplinarite-pedagogique-nicole-allieu-mary.

Alter, Norbert (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.

Altet, Marguerite (2002). *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle*, Revue Française de Pédagogie n° 138 : 85-93.

Amigues, René (2003). *Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante*, Skolê, n° Hors Série 1 : 5-16.

Artigues, Michèle (1998). *Ingénierie didactique*. Recherches en Didactique des Mathématiques 9 (3) : 281-308.

Astolfi, Jean-Pierre (1993). *Trois paradigmes pour les recherches en didactique*. Revue française de pédagogie 103 (1) : 5-18.

Audigier, François (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et*

leur appropriation par les élèves. Thèse pour le doctorat de didactiques des disciplines, Paris: Paris 7.

Audigier, François (2004). "Rien ne sert de nier les émotions mais..." *In Les émotions à l'école*, 73-100. Québec : Presses Universitaires du Québec.

Audigier, François, C. Crémieux et Marie-José Mousseau (1994). *L'histoire et la géographie en troisième et en seconde, étude comparative*. Lyon : INRP.

Audigier, François, Nicole Tutiaux-Guillon (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Lyon : INRP.

Bajac, Quentin (2010). *La photographie. Du daguerréotype au numérique*. Découverte Gallimard, vol. Hors Série. Paris : Gallimard.

Barbier, Jean-Marie (1985). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.

Barbier, Jean-Marie (2001). "La constitution de champs de pratiques en champs de recherches, *in Théories de l'action et de l'éducation.* Genève : Publications de la Section des Sciences de l'éducation - UNIGE, 305-17. [En ligne]. Accès : http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/1414/1572/5503/Pages_de_305_THACED_INT_Baudouin.pdf.

Barthes, Roland (1980). *La chambre claire*. Cahiers du cinéma. Paris : Gallimard.

Beurier, Joëlle (2007). "L'apprentissage de l'événement." *Études photographiques*, n° 20 (juin) : 68-83.

Bonny, Yves, Giuliani, Frédérique (2012). "Configurations et trajectoires de l'innovation institutionnelle. Une introduction". *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, n° 7 (mars). [En ligne]. Accès : http://socio-logos.revues.org/2636.

Bourdieu, Pierre (1980). *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.

Bourdieu, Pierre, Boltanski, Luc et Chamboredon, Jean-Pierre. 1965. *Un art moyen, essai sur les usages sociaux de la photographie*. Paris : Editions de Minuit.

Bourriaud, Nicolas (1998). *Esthétique relationnelle*. Paris : Les Presses du Réel.

Briand, Médéric (2014). *La géographie scolaire au prisme des sorties : pour une approche sensible à l'école élémentaire, thèse de doctorat*. Caen : Université de Caen Basse Normandie. [En ligne]. Accès : http://www.theses.fr/2014CAEN1027.

Brousseau, Guy (1986). *La relation didactique : le milieu*. In *Actes de la IVème Ecole d'Eté de didactique des mathématiques*, 54-68. IREM Paris 7.

Bru, Marc (2001), *Pratiques Enseignantes*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Bruner, Jérôme (1960). *The process of education*. Cambridge : Harvard University Press.

Bruter, Annie (1997). *L'histoire enseignée au grand siecle : naissance d'une pédagogie*. Histoire de l'éducation. Paris : Belin.

Buisson, Ferdinand (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette.

Calberac, Yann (2010). *Terrains de géographes, géographes de terrain. Communauté et imaginaire disciplinaires au miroir des pratiques de terrain des géographes français du XXe siècle, thèse de doctorat*. Lyon : Université Lumière - Lyon II. [En ligne]. Accès : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00551481/document.

Chervel, André (1988). *L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche.* Histoire de l'éducation 38 (1) : 59-119.

Chevalier, Jean-Pierre (2007). *Le terrain, les programmes scolaires et les figures du géographe.* Bulletin de l'Association de Géographes Français, n° 4 : 479-85.

Chevallard, Yves (1985). "La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné". *Revue française de pédagogie* 1 (76) : 89-91.

Clerc, Françoise, Tomamichel, Serge (2004). "Quand les praticiens deviennent chercheurs." *Recherches & éducations*, n° 8 (septembre). [En ligne]. Accès : http://rechercheseducations.revues.org/339.

Clerc, Pascal (2012). *Géographies - Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*. Paris : Armand Colin.

Collignon, Béatrice (2005). "Que sait-on des savoirs géographiques vernaculaires ?" *Bulletin de l'Association de Géographes Français*, 321-31.

Cova, Bernard (1996). "The postmodern explained to managers : Implications for marketing". *Business Horizons* 39 (6) : 15-23.

Cros, Françoise (2004). "La recherche professionnelle médiatrice entre le soi chercheur et le soi praticien." *Recherches & éducations*, n° 8 (septembre). [En ligne]. Accès : http://rechercheseducations.revues.org/337.

Dacos, Marin (2002). *Le regard oblique*. Études photographiques, n° 11 (mai) : 44-67.

Dauphin, Sandrine (2009). "Le travail social : de quoi parle-t-on ?". *Informations sociales*, n°152 (2) : 8-10.

Debord, Guy (1967). *La société du spectacle*. Paris : Buchet / Chastel.

De Cock, Laurence (2014). "Je me souviens." Billet. *Aggiornamento hist-géo*. Juillet. http://aggiornamento.hypotheses.org/2250.

De Lavergne, Catherine (2007). "La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative." *Recherches qualitatives*, hors série, n°3 : 28-42.

De Saint-Martin, Claire. 2013. *Le praticien-chercheur et la recherche-action en CLIS 1.* Dijon : AIFRIS. [En ligne]. Accès : http://aifris.eu/04exploitress/clt_fiche.php?id_article=1544.

De Saint-Martin, Claire, Pilotti, Anne et Valentim, Silvia (2014). "La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de liminalité." Revue en ligne *Interrogations,* décembre. http://www.revue-interrogations.org/La-reflexivite-chez-le-Doctorant.

Desnoyers, Luc (2008). "Les images de la communication scientifique : d'une approche ergonomique à un essai de taxonomie". *AS - Actes Sémiotiques*, juin. http://epublications.unilim.fr/revues/as/3755.

Detongre, Aude-Emmanuelle, Marneffe, Justine et Roset, Caroline (2014),"Analyse de la figure du « Praticien-Chercheur » au travers de l'ouvrage "Passeurs de mondes"." *Praticiens-Chercheurs dans les lieux d'exils*. Avril. Revue en ligne http://www.legrainasbl.org/.

Develay, Michel (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.

Dewey, John (1896). *Mon credo pédagogique*. In *La doctrine pédagogique de John Dewey*. Paris : J.Vrin.

Dewey, John (1915). *The School and society*. Chicago : university of Chicago Press.

Dewey, John (1931). *L'art comme expérience*. Folio essais. Paris : Gallimard.

Djellal, Faridah, et Gallouj, Faïz (2000). "Le « casse-tête » de la mesure de l'innovation dans les services : enquête sur les enquêtes". *Revue d'économie industrielle* 93 (1) : 7-28.

Drouard, Hervé (2006). "Chercheur et praticien ou praticien-chercheur ?". *Esprit Critique* 8 (1): 1-15.

Clark, Catherine (2014). "C'était Paris en 1970." Traduit par Jean-François Allain. *Études photographiques*, n° 31 (mars). [En ligne]. Accès : http://etudesphotographiques.revues.org/3391.

Ertzscheid, Olivier, Gallezot, Gabriel (2004). "Des machines pour chercher au hasard : moteurs de recherche et recherche d'information". *XIVe Congrès SFSIC*, Béziers.

Estivalezes, Mireille (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque* in *Enseigner le fait religieux, un défi pour la laïcité*. Paris : PUF.

Fabre, Michel (2014). "Les « Éducations à » : problématisation et prudence. Éducation et socialisation". *Les Cahiers du CERFEE*, n° 36 (octobre).

Fontanabona, Jacky, Thémines, Jean-François (2003). *Penser l'innovation en histoire-géographie comme la remise en cause d'un fonctionnement disciplinaire.* Lyon. [En ligne]. Accès : http://espe.univ-lyon1.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1264600950901&ID_FICHE=167275577248.kjsp.

Fontanabona, Jacky, Thémines, Jean-François (2005). *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire : analyses didactiques*. Lyon : INRP.

Foucault, Michel (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.

Fourez, Gérard (1998). "Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école." *Revue des Sciences de l'Education*, n° XXIV : 31-50.

Freinet, Célestin (1948). "L'expérience tâtonnée". *Brochure d'Education Nouvelle Populaire*, n° 36 (avril).

Freinet, Célestin (1964). "Les invariants pédagogiques, code pratique d'Ecole Moderne". *Bibliothèque de l'Ecole Moderne*. Cannes : Editions de l'école moderne française.

Fuglsang, Lars (2010). "Bricolage and invisible innovation in public service innovation". *Journal of Innovation Economics* 5 (1): 67.

Gaujal, Sophie (2012). *Histoire de l'art, histoire des arts, débat d'école*. Mémoire master II, université Paris 7.

Gaujal, Sophie (2013). "La Guadeloupe vue par Jules, lycéen en classe de Première." *Plate-forme art&géo de cartes sensibles.* [Revue en ligne]. Accès : http://polau.org/pacs/?p=115

Gauthier, Philippe-Didier (2009). "Du praticien réfléchi au praticien chercheur : Une transformation identitaire". [Document en ligne]. Accès : http://fr.slideshare.net/pgauthier/du-praticien-rflchi-au-praticien-chercheur-une-transformation-identitaire-partie-1.

Gerin-Grataloup, Anne-Marie, Solonel, Michel et Tutiaux-Guillon, Nicole (1994). "Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie". *Revue française de pédagogie.* 106 (1) : 25-37.

Gintrac, Cécile (2012). "Portrait romantique d'une ville française (vraisemblablement à la portée de tout élève de première)". Billet. *Aggiornamento hist-géo*. Janvier 2. http://aggiornamento.hypotheses.org/702.

Grujard, Michel, Leroux Anne et Nove, André (1995). "Regarder et comprendre un paysage". *Enseigner la géographie au collège*. Caen : Calmann Lévy.

Hawkins, Harriet (2011). *Dialogues and Doings : Sketching the Relationships Between Geography and Art*. Geography Compass, pp. 464-78.

Heath, J.L. 2002. *Teaching and Writing Case Studies: A Practical Guide (2nd Revised edition edition)*. Wharley End : The European Case Clearing House Ltd.

Henri, F., et K. Lundgren-Cayrol (1997). "Apprentissage collaboratif à distance, téléconférence et télédiscussion". *Rapport interne n°3 (version 1.7).* Montréal.

Hoc, Jean-Michel, Leplat, Jacques (1983). "Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations". *Cahiers de Psychologie Cognitive* 3 (1) : 49-63.

Jamoulle, Pascale (dir.) (2014). *Passeurs de mondes. Praticiens-chercheurs dans les lieux d'exil.* Paris : Académia-L'Harmattan.

Kohn, Ruth Canter (1982). *Les enjeux de l'observation*. Paris : Anthropos.

Kohn, Ruth Canter (1984a). "L'observation chez le chercheur et le praticien [Qui a le droit de dire quoi et dans quelles conditions ?]". *Revue française de pédagogie* 68 (1) : 104-17.

Kohn, Ruth Canter (1986). "La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances". *Bulletin de Psychologie,* n° 377 : 817-30.

Kohn, Ruth Canter (2001). "Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devientchercheur In Praticien et chercheur". *Parcours dans le champ social*, 15-38. Paris : L'Harmattan.

Kuhn, Thomas (1962). *La structure des révolutions scientifiques (trad. 1972)*. Paris : Champs Flammarion.

Latour, Bruno (1991). *Nous n'avons jamais été modernes - essai d'anthropologie symétrique*. Paris : La Découverte.

Lautier, Nicole, Allieu-Mary, Nicole (2008). "La didactique de l'histoire". *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 162 (janvier) : 95-131.

Lenoir, Yves (2003). "La pratique de l'interdisciplinarité dans l'enseignement: pour construire des savoirs transversaux et intégrés dans le cadre d'une approche par compétences". Présenté à *Centre de Recherche sur l'intervention éducative, Université de Sherbrooke.* [En ligne]. Accès : http://www.crie.ca/Communications/Documents_disponibles/interdisciplinarite.PDF.

Lévi-Strauss, Claude (1962). *La Pensée sauvage*. Paris : Plon.

Lieutaud, A. (2008). D*evenir praticien chercheur. Le processus de transformation du praticien somatopsychopédagogue au contact de la recherche.* Dir. D.Austry, M.Humpich. Mémoire de master I, Université Moderne de Lisbonne. [En ligne]. Accès : http://www.cerap.org/images/publications_travaux/memoire-anne-lieutaud.pdf.

Lyet, Philippe (2012). "L'innovation incertaine des collaborations interorganisationnelles". *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, n° 7 (mars). [En ligne]. Accès : https://socio-logos.revues.org/2649.

Mackiewicz, Marie-Pierre (coord.) (2001). "Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social". *Action et savoir*. Paris : L'Harmattan.

Maillet, Thierry (2001). "Du produit de consommation au produit intelligent". *Marketing Magazine.*

Martinand, Jean-Louis (1983). "La référence et le possible dans les activités scientifiques scolaires". *Recherches en didactique de la physique*. Paris : Editions du CNRS, 227-49.

Masciotra, Domenico, Roth, Wolff-Michael, et Morel, Denise (2008). *Énaction. Apprendre et enseigner en situation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Masse, Max (2013). "La professionnalisation : un mouvement spiralaire ? Regards croisés d'un professionnel-chercheur". *Revue en ligne Interrogations, n° 19*. [En ligne]. Accès : http://www.revue-interrogations.org/La-professionnalisation-un.

Melin, Valérie (2011). "Construire une position de chercheur lorsqu'on est un praticien engagé dans une structure expérimentale de raccrochage scolaire". In *Séminaire doctoral, Univeristé d'Artois. Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Equipe Récifs, équipe crise école terrains sensible*. [En ligne]. Accès : http://www.recherchespedagogiesdifferentes.net/uploads/9/0/6/8/9068540/melin_valerie_mars2011.pdf.

Mendibil, Didier (1997). *Textes et images de l'iconographie de la France (de 1840 à 1990) : essai d'iconologie géographique, thèse de doctorat*. Paris 1. [En ligne]. Accès : http://www.theses.fr/1997PA010657.

Mendibil, Didier (2008). "Dispositif, format, posture : une méthode d'analyse de l'iconographie géographique". *Cybergeo : European Journal of Geography*, mars.

Mesnier, Pierre-Marie, Vandernotte, Christophe (2012). *En quête d'une intelligence de l'agir, Tome 1 : Praticiens en recherche-action*. Paris : L'Harmattan.

Meunier, Dominique (2007). "La médiation comme "lieu de relationnalité"". *Questions de communication*, n° 11 (juillet) : 323-40.

Morin, Edgar (1977). *La méthode, tome 1 : La Nature de la nature*. Paris : Seuil.

Mousseau, Marie-José, Pouettre, Gérard (1999). "Histoire-géographie, sciences économiques et sociales". *In* J. Colomb (dir.), *Un transfert de connaissances des résultats d'une recherche à la définition de contenus de formation en didactique*. INRP, 159-90.

Olmedo, Elise (2012a). « La marche, les artistes et la ville : la production des savoirs hodologiques ». *Site du Théâtre du Merlan, Marseille*.

Olmedo, Elise (2012b). "Mathias Poisson, cartographier les interstices de la ville". Revue en ligne *Strabic*. [En ligne]. Accès : https://strabic.fr/Mathias-Poisson-Cartographier-les-interstices-de-la-ville.

Paugam, Serge (2010). *Les 100 mots de la sociologie*. Paris : Que-Sais-Je ?

Perrault Soliveres, Anne (1999). *La nuit du savoir ou les valeurs de l'ombre, du savoir de la nuit des infirmières à l'impensé de la recherche dans les sciences de l'homme : le praticien-chercheur comme éclaireur*. Mémoire sous la direction de Ruth Canter Kohn. Paris 8, Sciences de l'éducation.

Perrenoud, Philippe (1983). "La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation". *Education et recherche*, n° 2 : 198-212.

Perrenoud, Philippe (1990). *La géographie scolaire entre deux modèles de transposition didactique*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève. [En ligne]. Accès : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1990/1990_11.html.

Perriault, Jacques (1994). "L'acquisition et la construction de connaissances par les jeux informatisés". *Réseaux* 12 (67) : 57-70.

Piaget, Jean (1964). *Six études de psychologie*. Paris : Folio essais.

Ponthier, Nathalie (2013). "D'une combinatoire de postures, celle de praticienne et celle de chercheuse, vers une posture de praticienne-chercheuse". *AIFRIS*, 6. Dijon: AIFRIS. http://aifris.eu/03upload/uplolo/cv2150_993.pdf.

Rabardel, Pierre (1995). *Les Hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains.* Paris : Université de Paris 8.

Regnauld, Hervé (2012). « Carnet de colloque ». *Annales de géographie* 687-688 (5) : 462-67.

Rémy, Eric (2001). "Le lien social dans le marketing des services". *Revue française du marketing*, n° 181 : 97-108.

Retaillé, Denis (1997). *Le monde du géographe*. Paris : Presses de Science Po.

Rézeau, Joseph. 2001. *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université.* Thèse de doctorat. Bordeaux: Bordeaux 2. [En ligne]. Accès : https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000222/document.

Rheaume, Jacques (1995). "Hypertexte et téléapprentissage". *Revue Educatechnologie*, vol 2., n°1. [En ligne]. Accès : http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol2/no1/hypetres.html.

Rivière, Carole Anne (2006). "Téléphone mobile et photographie : les nouvelles formes de sociabilités visuelles au quotidien". *Sociétés* n° 91 (1): 119-34.

Roubert, Paul-Louis (2000). *1859, exposer la photographie*. Études photographiques, n° 8 (novembre). [En ligne]. Accès : http://etudesphotographiques.revues.org/223.

Roumegous, Micheline (2002). *Didactique de la géographie*. Didact Géographie. Rennes : PUR.

Saint-Martin (de), Claire (2014). "Implication et surimplication du praticien-chercheur". *Fractal* 3 (25): 461-74.

Sandri, Eva (2013). "La sérendipité sur Internet : égarement documentaire ou recherche créatrice ?". Revue *cygnenoir.org*. [En ligne]. Accès : http://www.revuecygnenoir.org/numero/article/la-serendipite-sur-internet#field_bibliographie.

Schafer, R. Murray (1992). *A Sound Education: 100 Exercises in Listening and Sound-Making*. Ontario : Arcana Editions.

Schön, Donald (1983). *The Reflective Practitioner. How Professional Think in Action*. Etats-Unis : Basic Books.

Schön, Donald (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Logiques.

Thémines, Jean-François (2001). "Des professeurs et l'innovation au quotidien dans la classe de géographie." Séminaire *afdg*. [En ligne]. Accès : http://www.ac-grenoble.fr/histoire/didactique/general/seminaireafdg/conf-themines.pdf.

Thémines, Jean-François (2004). "Quatre conceptions de la géographie scolaire : un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ?" *Cybergeo : European Journal of Geography*, mars.

Thémines, Jean-François (2006). *Enseigner la géographie : Un métier qui s'apprend*. Caen ; Paris : Hachette Education.

Thémines, Jean-François. 2011. *Savoir et savoir enseigner le territoire*. Toulouse : Presses Universitaires du Midi

Thémines, Jean-François, et Anne-Laure Le Guern (2012). "Des enfants iconographes de l'espace public urbain : la méthode du parcours iconographique". *Carnets de géographes* n° 3. http://www.carnetsdegeographes.org/carnets_terrain/terrain_03_02_Leguern_Themines.php.

Thiesse, Anne-Marie (1997). *Ils apprenaient la France : l'exaltation des régions dans le discours patriotique*. Paris : Maison des sciences de l'homme.

Tisseron, Serge (1998). "La photographie faite avec les mains". *http://www.sergetisseron.com/*. mai. http://www.sergetisseron.com/photographie/ecrits/la-photographie-faite-avec-les.

Trudel, Louis, Simard, Claudine & Vonary, Nicolas (2007). "La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ?". *Recherches Qualitatives*, n° Hors série: 38-45.

Tutiaux-Guillon, Nicole, et Marie-José Mousseau. 1998. "Dans la classe, l'influence du modèle pédagogique sur l'explicatif" *in* F. Audigier (dir.), *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves en histoire et en géographie*, 33-67.

Vergnolle Mainar, Christine (2009). « Approches transdisciplinaires de l'éducation au développement durable dans l'enseignement secondaire ». *M@ppemonde*, n° 94 (février). [En ligne]. Accès : http://mappemonde.mgm.fr/num22/articles/art09205.pdf.

Vergnolle Mainar, Christine (2014). « Le paysage en collège: entre construction de l'espace et symbolique des territoires ». *M@ppemonde*, n° 113 (mars). [En ligne]. Accès : http://mappemonde.mgm.fr/num41/articles/art14102.html.

Verret, Michel (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.

Vincent, Guy (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.* Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Volvey, Anne (2014). « Entre l'art et la géographie, une question (d')esthétique ». *Belgeo. Revue belge de géographie*, n° 3 (décembre).

Volvey, Anne (2012a). « Transitionnelles géographies : Sur le terrain de la créativité artistique et scientifique ». HDR, Lyon : Lumière, Lyon 2.

Volvey, Anne (2012b). « Œuvrer d'art l'espace ». *EchoGéo*, n° 21 (octobre). doi:10.4000/echogeo.13170.

Volvey, Anne, Calbérac, Yann & Houssay-Holzschuch, Myriam (2012c). « Terrains de je. (Du) Sujet (au) géographique », *Annales de Géographie* , n° 687-688 : 5: 441-59.

Volvey, Anne, Houssay-Holzschuch, Myriam (2007). « La rue comme palette». *Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, n° 129-130: 145-74.

Vygostki, Lev (1978). « Interaction between learning and development ». *In Mind and society*, 79-91. Cambridge: Harvard University Press.

Watson, John B. (1913). « Psychology as the behaviorist views it ». *Psychological Review*, n° 20: 158-77.

Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wentzel, Bernard (2008). « Formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir ». *Recherche et formation*, n° 59 (décembre) : 89-103.

Wentzel, Bernard (2011). « Praticien-chercheur et visée compréhensive : éléments de discussion autour de la connaissance ordinaire ». *Recherches qualitatives* Hors Série (10): 47-70.

ANNEXES

Un très grand nombre d'illustrations ont été présentées dans le corps du texte. Néanmoins, leur reproduction n'est pas toujours de très bonne qualité, notamment en ce qui concerne les cartes postales sensibles. Par ailleurs, elles ne représentent pas la totalité du corpus, conséquent. Le choix a donc été fait de présenter les annexes sous un format numérique et accessibles via le blog *GéoPhotoGraphes&Carto* et sur clé *USB* pour en garantir la pérennité. En voici l'arborescence.

Titre de l'annexe	**Contenu du dossier**	**Contenu des sous dossiers et type de fichier (texte .doc, image .jpg, diaporama .ppt)**	**Sur le blog**
Annexe I Concours photo productions classes	Annexe I1 2011-2012 Aménagement	38 fichiers .jpg (photographies) et un fichier .doc (légendes)	Rubrique « GéoPhotoGraphie » Sous rubrique « les productions des classes depuis 2011 »
	Annexe I2 2012-2013 Aménagement (67f)	34 fichiers .jpg (photographie) et 33 fichiers .doc (légende)	
	Annexe I3 2013-2014 Transition (25d)	25 dossiers correspondant aux 25 communes participantes contenant les photographies et légendes des classes	
	Annexe I4 2014-2015 Mobilités (28d)	*Idem*. 28 dossiers	
	Annexe I5 2015-2016 Connectés (20 d + 2f)	Idem. 20 dossiers + deux diaporamas (.ppt) collège et lycée.	

Annexe II concours photo corpus analyse	Annexe II1 Entretiens	3 fichiers .docs (entretiens)	Rubrique « GéoPhotoGraphie » sous rubrique « la fabrique du concours »
	Annexe II2 Parcours photo avec A.J.	10 fichiers .jpg (photographies)	
	Annexe II3 Parcours photo élèves	3 dossiers contenant les photographies prises au cours du parcours par Maxime et Sarra, Akim et Arthur, Amandine	
	Annexe II4 Questionnaires enseignants	14 réponses + le questionnaire proposé + le texte initial soumis aux enseignants	
	Annexe II5 Témoignages	11 fichiers .pdf extraits du blog	
	Annexe II6 Ecrits professionnels	2 fichiers .pdf	
Annexe III Concours photo médiations	Annexe III1 Transitions 2012-2013	- Dossier Jeu faites des paires (80 fichiers .jpg) - Expo jeu GéoPhotoGraphes (.pps) - Voyage en GéoPhotoGraphies (.ppt)	Rubrique « GéoPhotoGraphie » sous rubrique « médiations autour du concours »
	Annexe III2 Mobilités 2014-2015	- Voyage en GéoPhotoGraphie2 (format ppt) - Carte postale (.jpg)	
	Annexe III3 Connectés 2015-2016	Dossier Jeu Faites des Paires (64 .jpg)	

Annexe IV Cartes postales sensibles productions classes	Annexe IV1 Guadeloupe 2008-2009	3 photographies .png	Rubrique « CartoGraphie ton Quartier » sous rubrique « l'ensemble des productions 2015-2016 » et « autres cartes sensibles »
	Annexe IV2 Guadeloupe 2012-2013	59 cartes postales recto verso (.jpg) + diaporama (.ppt)	
	Annexe IV3 Guadeloupe 2013-2014	53 cartes postales recto verso (.jpg) + diaporama (.ppt)	
	Annexe IV4 CartoGraphie ton Quartier 2015-2016	57 dossiers comprenant les cartes recto-verso envoyées par les 53 communes participantes (.jpg) + 4 diaporamas (.ppt)	
	Annexe IV5 Boulogne Billancourt 2014-2015	6 documents .jpg + un fichier .ppt (exposition numérique) + un fichier son .wav (bande son Sébastien B.)	
Annexe V Cartes postales sensibles carnet de bord	Annexe V1 Billets au fil de l'année	5 dossiers contenant les différents billets extraits du blog (.jpg)	Rubrique « CartoGraphie ton Quartier » sous rubrique « ressources », sous-sous rubrique « carnet de bord ».
	Annexe V2 Billets bilan	21 fichiers .jpg contenant les différents billets extraits du blog	

Annexe VI l'installation dans la cour	1 Ensemble des flyers élèves	Diaporama .ppt	Rubrique « autre Géo-Graphies », sous rubrique « installation ».
	2. Invitation 18 avril	Fichier .jpg	
	3. Bande sonore récréaction	Fichier .wav	
	4 Photos exposition	14 photographies .jpg	
	5 Comptes rendus élèves post expo	24 documents en .jpg ou .ppt ou .doc	
Annexe VII Le Livre Scolaire (capture d'écran)	Reproduction sous forme de captures d'écran des différentes pages du manuel analysé dans le chapitre 1 (deuxième partie).	Un fichier .doc	

TABLE DES FIGURES

Figure 1 *Méthodologie de la thèse, schéma 1* *17*

Figure 2 *Méthodologie de la recherche, schéma 2* *18*

Figure 3 *Méthodologie de la recherche, schéma 3* *21*

Figure 4 *Les avantages comparés des différents jeux concours (capture d'écran du site web de la société Kontest)* *34*

Figure 5 *Les usages des jeux-concours d'après la société Kontest* *35*

Figure 6 *Les usages d'un concours-photo d'après les sociétés de conseil en marketing* *37*

Figure 7 *le marketing viral* *38*

FIGURE 8A *LE MARKETING RELATIONNEL* ***FIGURE 6B*** *LE MARKETING TRIBAL* *39*

Figure 9 *L'apprentissage, troisième dimension des concours de photographie* *43*

Figure 10 *L'acte photographique, un double processus de symbolisation* *45*

Figure 11 *L'acte photographique dans le concours de photographie* *47*

Figure 12 *Le concours de photographie, un méga-connecteur* *48*

Figure 13 *L'organisateur d'un concours de photographie scolaire, en tension entre socioconstructivisme et behaviorisme* *54*

Figure 14 *les questions des chercheurs en didactique de l'histoire-géographie à partir du modèle kuhnien* *60*

Figure 15 *Questionnements sur la pratique innovante* *62*

Figure 16 *L'heure de cours : une succession de boucles didactiques* *66*

Figure 17 *Un chapitre de géographie dans la classe ordinaire* *67*

Figure 18 *L'année organisée autour d'un rythme ternaire* *67*

Figure 19 *Le premier schéma : le choix d'un diagramme cartésien* *75*

Figure 20 *La classe ordinaire, coupée du monde, essai de représentation* *75*

Figure 21 *La classe sur le terrain, essai de représentation* *76*

Figure 22 *L'objectif de l'institution : promouvoir une approche globale du savoir, essai de représentation* *76*

FIGURE 23 *LE CONCOURS-PHOTO : UN VEHICULE DU SAVOIR, ESSAI DE REPRESENTATION* *77*

Figure 24 *La classe ordinaire de géographie, en manque de connexions* *80*

Figure 26a *Un schéma de la classe ordinaire* *81*

Figure 26b *Un schéma de la classe « pas ordinaire »* *81*

Figure 27 *la classe sur le terrain* *81*

Figure 28 *Une incursion de la classe dans le monde social : un partenariat avec une institution culturelle* *82*

Figure 29 *Schéma d'une classe dans ses différents états, au cours d'une année scolaire* *83*

Figure 30 *Les connecteurs de la classe sur le monde* *92*

Figure 31 *L'étude de cas sur les territoires du quotidien prise en étau entre les programmes de Seconde et de Première* *104*
Figure 32 *Les territoires de proximité, une pluralité d'interprétations possibles* *107*
Figure 33 *L'activité, résultat d'une interprétation* *109*
Figure 34 *Une des composantes de l'analyse de l'activité : analyser la tâche* *109*
Figure 35 *Une même tâche, plusieurs interprétations possibles* *110*
Figure 36 *L'innovation institutionnelle : une injonction faible, pour favoriser l'innovation* *111*
Figure 37 *Analyse d'une activité, notre concours-photo* *112*
Figure 38 *L'innovation institutionnelle : une injonction faible, pour favoriser l'innovation* *114*
Figure 39 *Mon emploi du temps en 2011-2012* *118*
Figure 40 *Le croquis sur les territoires de proximité proposé aux élèves en guise de trace écrite* *125*
Figure 41 *Photographies prises lors de notre sortie sur le terrain, le 27 septembre 2011** *126*
Figure 42 *Notre itinéraire dans les anciens terrains Renault, le 27 septembre 2011* *127*
Figure 43 *Interprétation des objectifs du concours-photo 2011 à partir du modèle de la classe ordinaire* *129*
Figure 44 *Les 5 phases de notre concours-photo.* *129*
Figure 45 *Carte du parcours de Maxime, Sarra et Hugues, le 10 octobre 2011** *134*
Figure 46 *Photographies du parcours de Maxime, Sarra et Hugues, le 10 octobre 2011* *135*
Figure 47 *Test de différentes mises en scène* *136*
Figure 48 *De retour à la maison, une pré-sélection de 4 photos* *137*
Figure 49 *La photographie sélectionnée par Maxime et Sarra, avant et après la retouche* *138*
Figure 50 *Les six photos présélectionnées pour le concours-photo* *139*
Figure 51 *Les six photographies sélectionnées exposées au CDI en décembre 2011* *140*
Figure 52 *Le parcours d'Amandine, le 10 octobre 2011* *143*
Figure 53 *Photographies prises par Amandine lors de son parcours, le 08/10/2011** *146*
Figure 54 *Le pont Dayde, motif récurrent dans les photographies d'Amandine* *149*
Figure 55 *La production de Marie* *150*
Figure 56 *La production de Sam* *150*
Figure 57 *Le bricolage enseignant* *157*
Figure 58 *L'introduction d'une nouvelle épreuve au brevet : un processus incrémental* *166*
Figure 59 *Le pilotage de l'innovation par l'institution* *169*
Figure 60 *Objectif des recherches sur le champ de la pratique professionnelle (enseignante ou autre) : la transformation des pratiques* *172*
Figure 61 *Exemples d'objets et esquisses méthodologique dans le champ de la didactique de l'histoire géographie, d'après Nicole Allieu Mary, cours de master II de didactique* *175*
Figure 62 *Typologie des principaux axes de recherche en didactique de l'histoire-géographie* *177*
Figure 63 *Un modèle de la pratique enseignante* *178*
Figure 64 *Depuis 2010, un parcours d'enseignante dans la recherche, au sein de l'institution scolaire, dans les réseaux enseignants.* *188*

Figure 65 *Les trois approches de la géographie de l'art* *192*

Figure 66 *Spiral Jetty réalisée par Robert Smithson en avril 1970, Grand Lac Salé, Utah, 457 m de long, 6 m de large* *195*

Figure 67 *Plan de situation #4 No Man's Land, 2005, de Till Roeskens.* *201*

Figure 68 *Ernest Pignon Ernest, 1971, collage du gisant sur les marches du métro Charonne et sur les marches du Sacré Cœur.* *202*

Figure 69 *Tableau des principales modalités icono-graphiques utilisées pour décrire un paysage (ici une vue de Belo Horizonte), in Mendibil, § 50, 2008.* *204*

Figure 70 *Boucherie du souk Boularbah, le 29.03.2010, Sidi Youssef Ben Ali (SYBA), Marrakech* *206*

Figure 71 *Croquis d'Hervé Régnauld, extrait du carnet de colloque.* *206*

Figure 72 *Au bord de la ville, Pascal Clerc, Carnets de géographes, 2015* *208*

Figure 73 *Entre les vélos ©Thierry L.* *222*

Figure 74 *Volatil Lambda au CDI ©Thierry L.* *223*

Figure 75 *Alpinisme au collège ©Thierry L.* *223*

Figure 76 *L. veut aller faire pipi, © Thierry L.* *224*

Figure 77 *Charles Simonds, Dwelling: PS 1, New York, 1975, photographie prise par l'artiste* *225*

Figure 79a *Little people 1 © Thierry L.* *225*

Figure 79b *Little people 2 © Thierry L.* *225*

Figure 80 *Une balade sonore, du lycée J.Prévert (Boulogne Billancourt) à l'Ile Monsieur (Sèvres)* *226*

Figure 81 *« Le squatt de Monsieur B. », extrait de la carte sensible de Boulogne Billancourt.* *228*

Figure 82 *Les mots proposés par les élèves avant la sortie* *231*

Figure 83 *Les mots proposés par les élèves à l'issue de la sortie* *232*

Figure 84 *Collège Les Renardières, esplanade de La Défense, Courbevoie, © CAUE92* *233*

Figure 86 *les terminologies proches de praticien-chercheur* *241*

Figure 87 *Schématisation de la figure du praticien-chercheur dans la recherche scientifique française* *249*

Figure 88 *Typologie des principaux axes de recherche en didactique de l'histoire-géographie* *260*

Figure 88 *Le praticien-chercheur, entre le champ de la pratique et le champ de la recherche* *267*

Figure 90 *2011-2015, la progressive constitution d'un premier corpus, par cercles concentriques* *285*

Figure 90 *Le concours photo : de nouvelles connexions ?* *286*

Figure 92 *La constitution progressive d'un corpus de données pour analyser la manière dont les enseignants mettent en œuvre le concours photo* *293*

Figure 93 *Objectif de la recherche : définir des écarts aux pratiques majoritaires* *294*

Figure 94 *Analyse du corpus : une méthodologie mixte* *295*

Figure 95 *le cas de M. : quels écarts par rapport aux pratiques majoritaires ?* *300*

Figure 96 *trois manières d'articuler le concours photo avec le chapitre de géographie* *307*

Figure 97 *Sortie observation d'un lieu. a. En 6ème : le marché de Marly-Le-Roi, b. En 6ème l'arrêt de bus « place Rabelais » d'Argenteuil* *308*

Figure 98 *Sortie promenade. a. En 6ème à Mantes-la-Jolie (reconstitution), b. En 1ère à Boulogne-Billancourt, dans les deux cas un parcours de 4.8 km.* *309*
Figure 99 *La ville sillonnée par les 3ème prépro du lycée polyvalent A.Lavoisier à Porcheville* *310*
Figure 100 *Du connu vers l'inconnu : une dérive urbaine* *311*
Figure 100 *Le flou de mouvement : une technique utilisée par 8% des classes pour illustrer la mobilité* *314*
Figure 101 *le jeu de cartes envoyé aux classes participantes en 2013-2014* *315*
Figure 103 *Première manche : faire deviner en mimant.* *317*
Figure 103 *Deuxième manche : associer une photographie à une légende.* *317*
Figure 105 *Troisième manche : associer une photographie à une carte mystère* *318*
Figure 105 *La carte postale envoyée aux classes participantes (recto-verso)* *319*
Figure 107 *les principales étapes du concours photo* *320*
Figure 109 *Le concours photo, un module qui vient se « clipser » sur le déroulement normal du cours de géographie.* *322*
Figure 109 *Le défilé de l'abribus du quartier, 6ème 4 et 5ème 3 du collège E.Cotton à Argenteuil* *327*
Figure 111 *La progression du chapitre sur les territoires ultramarins* *332*
Figure 112 *L'organisation spatiale d'un territoire ultramarin de l'Union Européenne* *335*
Figure 113 *Une évaluation en rupture avec la géographie spontanée mobilisée par le voyage virtuel* *336*
Figure 113 *Cartes postales mettant en scène des élèves en voyage à la Guadeloupe (2009)* *338*
Figure 115 *La carte sensible, une même réponse à un faisceau de questionnements* *340*
Figure 116 *la transposition de la carte sensible dans la classe de géographie* *341*
Figure 117 *Mathias Poisson, le quartier du Vieux Colombier à Rennes, 2009 © Mathias Poisson* *342*
Figure 117 *le quartier du Vieux Colombier à Rennes, extrait de la carte topographique (IGN)* *342*
Figure 118 *Omote Sando, in Tokyo Sanpo, Florent Chavouet, 2009, p.148-149, © Florent Chavouet.* *343*
Figure 120 *La carte postale sensible à mi-chemin entre une pratique artistique et un exercice scolaire* *344*
Figure 120 *L'élaboration de la grille de lecture, par réajustements successifs.* *346*
Figure 121 *Une consigne mal comprise : un dessin plutôt qu'une carte, Massinissa (2013)* *347*
Figure 123 *La carte d'Emeline, recto (2013)* *348*
Figure 124 *La carte de Valentine, recto (2013)* *349*
Figure 124 *Recto de la carte postale de Sabrina* *350*
Figure 125 *Extraits du corpus de cartes postales sensibles 2013* *351*
Figure 126 *Carte postale sensible de Sabrina (2014), recto* *352*
Figure 127 *La carte postale de Floriane , recto / verso (2014)* *353*
Figure 129 *La carte postale sensible de Christophe, recto / verso (2014)* *353*
Figure 129 *la représentation d'un embouteillage* *355*
Figure 130 *Représentations d'un quartier "mal famé" / d'une plage "dangereuse"* *355*
Figure 131 *la carte postale de Jules (2013), recto / verso* *357*
Figure 132 *Du cours à la remédiation : le processus d'apprentissage* *359*
Figure 134 *Du voyage virtuel bricolé à l'expérimentation de la carte postale sensible* *360*

Figure 134 *Du voyage virtuel bricolé à l'expérimentation de la carte postale sensible* *362*

Figure 136 *D'un concours à l'autre* *364*

Figure 136 *Croquis préparatoire réalisé par un élève de Seconde.** *369*

Figure 138 *La répartition du territoire entre les classes* *370*

Figure 138 *Le fond de carte du Trapèze* *370*

Figure 140 *La première version de la carte sensible de la classe de 2de 7 (2015)* *371*

Figure 141 *La deuxième version de la carte sensible des 2de7 (2015)* *372*

Figure 142 *La troisième version de la carte sensible des 2de7 (2015)* *372*

Figure 142 *Les croquis élaborés par les trois classes* *373*

Figure 143 Avant / après la retouche. *373*

Figure 144 *La carte sensible de Boulogne Billancourt (2015)* *374*

Figure 145 *Les légendes proposées par chaque élève* *374*

Figure 146 *La légende de la carte sensible* *375*

Figure 147 *Carte subjective de Nantes réalisée par Catherine Jourdan et exposée dans la rue ©Catherine Jourdan.* *376*

Figure 148 *La légende élaborée par la classe © Marie M.* *377*

Figure 149 *Réalisation du plan par la classe et préparation des figurés © Marie M.* *377*

Figure 150 *Réalisation de la carte sensible © Marie M.* *378*

Figure 151 *Un détail de la carte sensible réalisée par les élèves © Marie M.* *378*

Figure 152 *Exposition de la carte dans le collège © Marie M.* *379*

Figure 153 *La carte reproduite par un cartographe professionnel, Julien Miralles © Marie M.* *379*

Figure 154 *Catherine Jourdan, carte subjective de Charleroi, 2014 © Catherine Jourdan* *381*

Figure 155 *Mathias Poisson, Quartier des Peines, Marseille, 2003, 21.4 x 13.8 cm © Mathias Poisson* *381*

Figure 156 *La Cité du Pont de Sèvres : une grande diversité de formes architecturales (extrait du blog, billet du 5 octobre)* *393*

Figure 157 *Un des escaliers menant à la Cité © Didier Raux* *393*

Figure 158 *Un passage intérieur* *393*

Figure 159 *La Cité du Pont de Sèvres : mixité sociale et mixité fonctionnelle © V.Gameiro** *394*

Figure 160 *La Cité du Pont de Sèvres au début des années 1990, cernée par les axes de communications et face à une friche industrielle. © Vigneron* *395*

Figure 162 *La Cité du Pont de Sèvres et le Trapèze : deux conceptions urbaines différentes* *396*

Figure 162 *La Cité du Pont de Sèvres en réhabilitation* *396*

Figure 163 *21 septembre 2015, visite « mémoire » : photos de l'époque à la main, notre guide évoque la transformation de l'Ile Seguin entre les années 1980 et aujourd'hui.* *398*

Figure 164 *Notre parcours dans et autour de la Cité du Pont de Sèvres le 13 octobre 2015** *400

Figure 165 *« Cadavre exquis » : listes de mots puis de formes réalisées par chaque élève tour à tour, 03 novembre 2015* *403*

Figure 167 *des croquis du professeur d'anglais le jour de la sortie (13 octobre) au croquis collectif réalisé par les élèves (3 novembre 2015).* *404*
Figure 167 *Analyse du croquis collectif du Pont de Sèvres réalisé par les élèves le 3 novembre 2015.* *405*
Figure 168 *Exemples de croquis (série du 17 novembre 2015)* *405*
Figure 170 *Exemples de croquis (série du 10 novembre 2015)* *406*
Figure 171 *Le fond de carte, élaboré à partir d'une proposition de Louann et Justine* *407*
Figure 171 *Extrait de la banque d'images* *407*
Figure 173 *Du fond de carte à une première ébauche de la carte sensible* *408*
Figure 174 *Notre carte sensible, première étape : la Cité du Pont de Sèvres (PDS), une « miniville »* *409*
Figure 175 *Deuxième étape : la Cité du Pont de Sèvres, une relation paradoxale avec la voiture* *409*
Figure 175 *Troisième étape, les dynamiques actuelles : la Cité en chantier* *410*
Figure 177 *Quatrième étape : la Cité, sensible ou sensible ?* *411*
Figure 177 *14 avril 2016, les élèves au Carreau du Temple pour présenter leur carte postale sensible en présence de Pierre Veltz, Jean-Marc Vittorini, Roland Castro* *412*
Figure 178 *Carte postale de Kiribati réalisée par Victoria, verso, sur support de papier calque* *413*
Figure 179 *Carte postale de Kiribati par Philippine, recto* *414*
Figure 180 *Carte postale de Kiribati par Philippine, verso* *414*
Figure 181 *La fabrique de la carte postale sensible* *422*
Figure 183 *Visite sensible à Saint-Christophe du Double : les lunettes magiques* *424*
Figure 183 *Liste des sensations perçues au cours de la sortie (Saint-Christophe du Double)* *425*
Figure 184 *Visite questionnaire à Provins* *427*
Figure 185 *Sortie scolaire à Orléans : la visite questionnaire* *428*
Figure 186 *Extrait du questionnaire d'Epernay* *429*
Figure 187 *Visite collecte à Périgueux : recueil de traces par la photographie* *431*
Figure 188 *Visite collecte à Périgueux : recueil de traces par le dessin* *432*
Figure 189 *A Périgueux, la restitution du parcours en classe* *432*
Figure 191 *Grille d'analyse des sorties scolaires* *435*
Figure 191 *L'écran d'accueil de « Voyage en GéoPhotoGraphie », capture d'écran* *443*
Figure 192 *« Notre équipe », capture d'écran de l'exposition « Voyage en GéoPphotoGraphie 1 »* *445*
Figure 193 *La diapositive de Boulogne Billancourt, capture d'écran de Voyage en GéoPhotoGraphie 1* *448*
Figure 194 *La photographie « sous perfusion » et ses deux cartes mystères* *449*
Figure 195 *De la médiathèque au livre (photographie prise par le collège J.Zay à Verneuil)* *450*
Figure 196 *Du geste au mot (lycée J.Monod, Clamart)* *450*
Figure 198 *la photographie de Porcheville animée, captures d'écran de Voyage en GéoPhotoGraphie 1* *451*
Figure 199 *La photographie de Chevreuse animée, captures d'écran de Voyage en GgéoPhotoGaphie 1* *452*
Figure 200 *A Asnières, une animation pour montrer le bâtiment avant et après la destruction* *453*
Figure 201 *Le jeu « faites des paires » en version numérique en ligne, capture d'écran* *454*
Figure 202 *6ème4, collège des Trois Fontaines, Reims, la carte sensible et une photographie* *458*

Figure 203 *Comparaison de la carte postale de la classe de 6ème A, collège Saint Hildevert, Gournay en Bray, carte postale avec un extrait de la carte topographique* *459*

Figure 203 *6ème3, collège Jean Zay, Saint-Gratien, recto* *460*

Figure 204 *CE1-CE2, école Kergomard, Orléans, le fond de carte et la carte* *460*

Figure 205 *2de 11, lycée J.Prévert, Boulogne Billancourt, recto* *461*

Figure 206 *Créteil, Lognes, la Désirade : des cartes postales en aplat de couleur.* *462*

Figure 207 *Périgueux, la carte postale de la classe de CM1 de l'école A.Davesne* *463*

Figure 208 *Accueil périscolaire, école Aubanel, Fréjus.* *464*

Figure 209 *6ème, collège Lucie Aubrac, Argenteuil, recto* *466*

Figure 210 *Classe de 8ème, lycée franco-allemand, Freiburg.* *467*

Figure 211 *a. 6ème, Paris 15ème ; b. CE1-CE2, Saint Christophe du Double ; c. 6ème le Vésinet ; d. 6ème Provins (rectos)* *468*

Figure 212 *La carte postale du lycée R.Cassin à Metz (classe de bac pro), verso* *470*

Figure 213 *La carte postale du lycée R.Cassin à Metz (classe de bac pro), verso* *471*

Figure 214 *Verso de la carte postale sensible de la 8ème du lycée franco-allemand de Freiburg.* *472*

Figure 215 *2de8, lycée Ribot, Saint-Omer, recto* *473*

Figure 216 *CP-CE1, école Macarry, Plascassier / Grasse (recto)* *475*

Figure 218 *CE2-CM1, école Saint Yves, La Courneuve* *478*

Figure 219 *10h03, la récréation bat son plein. La cour est vide, le parvis saturé* *483*

Figure 220 *Plan du lycée (d'après le plan masse) : la cour de récréation, un espace marginalisé* *484*

Figure 221a. *Un constat : la cour de récréation marginalisée au profit du parvis ;* ***figure 220b.*** *L'objectif : inverser les polarités, le temps d'une récréation* *485*

Figure 222 *« Récréaction ! Inversion des polarités », de 8h à 9h50, préparation de l'évènement* *485*

Figure 223 *la cour « habitée »* ***(Figure 222a.****, la chorégraphie réalisée par la classe ;* ***Figure 222b.,*** *les spectateurs)* *486*

Figure 224 *Une enquête menée en parallèle du programme scolaire* *489*

Figure 225 *Une progression spiralaire* *492*

Figure 226 *La classe de géographie pendant le temps de l'enquête (T1) : une classe pas ordinaire.* *493*

Figure 227 *Un nombre croissant d'acteurs impliqués dans le projet* *495*

Figure 227 *Le flyer annonçant "l'inversion des polarités", réalisé par Jules, 1ère ES* *496*

Figure 228 *De la classe déconnectée à la classe connectée au monde : les différents temps du projet* *499*

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 *les jeux-concours : une viralité variable* *35*

Tableau 2 *Typologie des différentes formes de marketing viral, Eric Rémy (2001)* *39*

Tableau 3 *Les jeux concours, entre marketing relationnel et marketing tribal* *40*

TABLEAU 4 *LA CARACTERISATION DES PRATIQUES MAJORITAIRES EN HISTOIRE-GEOGRAPHIE DANS LES ANNEES 1990* *59*

TABLEAU 5 *LES QUATRE CONCEPTIONS QUI FAVORISENT CHEZ L'ENSEIGNANT UNE POSTURE INNOVANTE D'APRES JACKY FONTANABONA ET JEAN-FRANÇOIS THEMINES .* *62*

TABLEAU 6 *SAVOIR SAVANT ET SAVOIR NON SAVANT D'APRES BEATRICE COLLIGNON, 2005* *78*

Tableau 7 *Les enseignements « à sigles »* *88*

Tableau 8 *L'interdisciplinarité dans les textes officiels : une notion aux acceptions multiples et à la définition floue.* *91*

Tableau 9 *Les enseignements d'exploration soumis à la grille de lecture de la transversalité* *93*

Tableau 10 *Les programmes de géographie en classe de Première ES/L en 2002 /2010* *96*

Tableau 11 *Extrait du programme de Première (BO spécial n°9, 30 septembre 2010)* *96*

Tableau 12 *Le premier thème du programme de Sixième, BO spécial n°6, 28 août 2008* *97*

Tableau 13 *Les thématiques abordées par le programme de Seconde* *103*

Tableau 14 *Les grandes lignes du programme de Sixième, en 1996 et en 2008* *104*

Tableau 15 *En 2011, une pratique professionnelle « relationnelle » depuis longtemps.* *116*

Tableau 16 *Etapes du parcours de Maxime, Sarra et Hugues, le 10 octobre 2011* *134*

Tableau 17 *les résultats quantitatifs du bilan réalisé par la DGESCO suite à l'expérimentation de 2010* *164*

Tableau 18 *2009 – 2011 : des textes qui cadrent de manière de plus en plus précise l'organisation de l'épreuve du brevet* *165*

Tableau 19 *Les différentes approches de la pratique enseignante depuis 1930, d'après Amigues 2003* *179*

Tableau 20 *Objets et méthodes de recherche sur les pratiques enseignantes en didactique de l'histoire géographie aujourd'hui, d'après le symposium réuni à Montpellier en août 2013* *180*

Tableau 21 *Les chapitres histoire des arts dans les manuels de géographie de 6ème et de 4ème du Livre Scolaire (présentés sous la forme de captures d'écran en annexe VII).* *217*

Tableau 22 *Questions au programme de l'option facultative d'histoire des arts depuis 2003* *219*

Tableau 23 *Dispositifs en lien avec l'espace mis en œuvre depuis 1993 par les élèves de Thierry L., enseignant en arts plastiques.* *221*

Tableau 24 *Les textes théoriques autour de la posture de praticien-chercheur (Pour ne pas alourdir la lecture, les références exactes des ouvrages sont précisées en bibliographie).* *242*

Tableau 25 *Les textes émanant de praticiens-chercheurs sur la posture de praticien-chercheur* *244*

Tableau 26 *Intitulés, objectifs, plan et méthodologie des mémoires du Master II de didactique de l'histoire-géographie de Paris 7, soutenus en 2011-2012* *262*
Tableau 27 *Expérimentations 2012-2016 autour de la photographie* *271*
Tableau 28 *2011-2012 : d'un questionnement pratique à un questionnement de recherche* *281*
Tableau 29 *2011 – 2015 : de 2 à 63 enseignants impliqués dans le concours* *281*
Tableau 30 *Evolution de la représentation des différentes catégories d'enseignants entre 2011 et 2015* *282*
Tableau 31 *Le questionnaire posé aux enseignants ayant participé au concours GéoPhotoGraphes, le 4 juin 2015* *288*
Tableau 32 *Proportion d'enseignants associés à l'écriture du texte d'analyse des pratiques* *290*
Tableau 33 *Un corpus à géométrie variable* *292*
Tableau 34 *Analyse de la représentativité du corpus constitué* *294*
Tableau 35 *Une deuxième grille de lecture, pour mesurer différents degrés d'écart par rapport aux pratiques majoritaires* *297*
Tableau 36 *La deuxième grille de lecture appliquée au cas de M.* *299*
Tableau 37 *Echanges de la classe avec d'autres structures* *301*
Tableau 38 *Collaboration à l'intérieur de la classe* *302*
Tableau 39 *La sortie de terrain* *303*
Tableau 40 *Mise en œuvre du concours photo en classe* *303*
Tableau 41 *Le jeu « GéoPhotoGraphes »* *316*
Tableau 42 *Les missions attribués aux différents groupes, en collège et en lycée* *333*
Tableau 43 *Lien entre les missions attribuées aux groupes et les thématiques étudiées préalablement en classe* *334*
Tableau 44 *Extraits de travaux de restitution d'élèves* *338*
Tableau 45 *Les figurés imaginés par les élèves pour traduire les notions du cours* *350*
Tableau 46 *Les trois types de cartes postales sensibles.* *358*
Tableau 47 *Deux modalités de mise en œuvre de la carte sensible à l'école* *383*
Tableau 48 *Différentes modalités de mise en œuvre de cartographie sensible à l'école* *385*
Tableau 49 *Un élément du corpus : le carnet de bord de la classe publié sur le blog* *388*
Tableau 50 *Les carnets de bord au fil de l'année* *389*
Tableau 51 *Les expérimentations réalisées au cours de la sortie (13 octobre 2015)* *401*
Tableau 52 *Chronologie des séances réalisées entre mi-décembre et mai* *415*
Tableau 53 *Typologie des différentes formes de cartes postales sensibles** *469*

INDEX

B

Balade sonore, 225, 226, 273

Boucle didactique, 58, 59, 65, 66, 67, 73

Bricolage, 5, 19, 20, 22, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 161, 162, 166, 167, 170, 171, 173, 177, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 218, 264, 268, 269, 331, 359, 363, 500, 506, 522, 525, 545

C

Carte postale sensible, 5, 19, 268, 270, 273, 274, 275, 276, 279, 331, 344, 345, 351, 352, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 365, 367, 369, 380, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 402, 406, 410, 411, 412, 413, 415, 420, 421, 422, 423, 426, 436, 437, 455, 457, 469, 470, 472, 480, 481, 488, 489, 493, 500, 503, 504, 505, 507, 508, 512, 545

Carte sensible, 19, 20, 22, 209, 227, 228, 331, 339, 340, 341, 344, 347, 361, 367, 368, 369, 374, 375, 376, 378, 380, 383, 384, 386, 398, 406, 407, 408, 415, 431, 455, 456, 462, 470, 471, 474, 478, 481, 482, 500, 504, 510, 511, 522

carte subjective *Voir* carte sensible

Classe ordinaire, 22, 56, 57, 58, 64, 68, 69, 71, 73, 74, 76, 80, 81, 84, 85, 92, 119, 121, 329, 482, 488, 491, 492, 495, 498, 501, 502, 508, 510, 512

Concours de photographie, 25, 26, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 64, 73, 74, 84, 85, 119, 121, 129, 132, 133, 153, 160, 161, 170, 207, 331

Concours photo, 5, 19, 22, 23, 42, 160, 187, 279, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 290, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 303, 304, 305, 307, 312, 321, 322, 323, 325, 329, 437, 509, 512, 545

E

Education à, 85, 86, 87, 88, 94, 113, 517

Espace proche, 15, 16, 66, 86, 95, 97, 98, 100, 102, 104, 105, 106, 116, 121, 229, 305, 307, 308, 321, 367, 383, 384, 444, 446, 509

F

Forme scolaire, 5, 16, 65, 86, 111, 119, 173, 262, 340, 457, 500, 502, 503, 504, 507, 508, 513, 527, 545

G

Géographie spontanée, 5, 15, 16, 19, 70, 76, 77, 78, 79, 95, 100, 102, 103, 105, 106, 128, 132, 152, 264, 265, 270, 286, 334, 336, 339, 345, 367, 384, 386, 390, 391, 399, 400, 401, 402, 411, 420, 423, 426, 457, 481, 482, 500, 501, 510, 511, 545

H

Habiter, 5, 15, 16, 86, 95, 105, 114, 214, 230, 418, 419, 509, 545

I

Innovation, 5, 16, 22, 58, 61, 62, 63, 86, 91, 93, 101, 108, 110, 111, 112, 119, 153, 154, 155, 156, 157, 161, 162, 163, 167, 168, 170, 171, 173, 176, 182, 183, 240, 262, 279, 304, 329, 488, 491, 492, 517, 518, 521, 522, 523, 526, 545

Innovation institutionnelle, 5, 16, 22, 86, 101, 108, 110, 111, 112, 157, 162, 171, 491, 518, 545
Interdisciplinarité, 16, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 94, 110, 113, 210, 288, 296, 297, 324, 325, 387, 517, 521, 523
Intradisciplinarité, 90, 92, 94, 95

M

Marketing participatif, 41, 42
Marketing relationnel, 37, 38, 39, 40, 48
Marketing tribal, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 48
Méga-connecteur, 16, 22, 25, 43, 48, 50, 57, 64, 71, 84, 85, 94, 119, 121, 128, 279, 286, 294, 304, 510
Modèle des 4I, 73, 74, 337
Modèle des 4R, 58, 59, 73, 74, 176, 213, 263, 322

P

Performance, 5, 17, 19, 20, 22, 179, 193, 194, 200, 201, 208, 229, 270, 276, 436, 440, 481, 488, 500, 505, 506, 507, 510, 511, 512, 545
Pluridisciplinarité, 16, 90, 91
Praticien-chercheur, 5, 19, 22, 84, 183, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 274, 276, 331, 345, 517, 520, 521, 522, 525, 526, 528, 545
Pratique artistique, 19, 191, 210, 211, 215, 229, 271, 273, 500, 502, 508, 510
Pratique enseignante, 17, 19, 21, 57, 71, 161, 162, 171, 173, 176, 177, 180, 181, 182, 217, 279, 280, 331, 359, 360, 361, 363, 365, 367, 401, 481, 502
Prof-chercheur, 238, 240, 258, 259, 261, 263

R

Recherche-action, 72, 73, 84, 162, 172, 182, 253, 254, 260, 276, 480, 520, 524
Recherche-développement, 17, 172, 260
relationalité *Voir* relationnalité
Relationnalité, 43, 50, 133, 524

S

Sortie sensible, 20, 234, 388
Sortie sur le terrain, 68, 69, 99, 100, 105, 114, 116, 122, 123, 124, 127, 130, 133, 140, 161, 265, 296, 307, 308, 312, 325, 383, 386, 388, 391, 399, 429, 444, 501, 502, 511

T

Terrain, 5, 19, 20, 23, 49, 68, 69, 75, 76, 79, 80, 82, 86, 99, 100, 101, 102, 105, 112, 113, 115, 116, 119, 123, 124, 128, 130, 133, 142, 145, 147, 151, 152, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 166, 167, 168, 170, 171, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 202,203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 218, 225, 230, 237, 240, 250, 257, 265, 266, 268, 271, 273, 279, 284, 287, 288, 295, 296, 297, 299, 302, 303, 309, 312, 321, 322, 357, 388, 392, 397, 398, 400, 402, 403, 406, 410, 417, 419, 420, 423, 426, 427, 434, 436, 457, 465, 477, 489, 490, 491, 492, 498, 502, 509, 511, 519, 524, 527, 528, 545
Territoire de proximité, 5, 16, 19, 25, 66, 95, 96, 97, 98, 100, 106, 121, 123, 125, 264, 305, 307, 312, 321, 384, 423, 509, 511, 545
Territoire du quotidien, 16, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 112, 113, 114, 116, 119, 159, 160, 392, 511
Transdisciplinarité, 16, 90, 91, 296, 297, 324, 326
Transversalité, 16, 50, 86, 91, 93, 95, 262, 269, 386, 426

V

visite sensible *Voir* sortie sensible
Voyage virtuel, 331, 332, 334, 337, 339, 345, 346, 355, 356, 359, 360, 361, 362, 365, 368, 382, 383, 503

Une géographie à l'école par la pratique artistique

Résumé : inter, pluri, multi, trans. Les préfixes ne manquent pas pour désigner la volonté de l'institution scolaire de faire circuler les savoirs au sein d'une forme scolaire marquée jusqu'ici par leur segmentation. Cette thèse propose, au terme d'une enquête épistémologique destinée à montrer les enjeux d'une circulation entre géographie spontanée et géographie raisonnée, de développer des outils la favorisant, dans le cadre du cours de géographie. L'hypothèse de la recherche est que la pratique artistique peut favoriser cette circulation. Pour la tester, trois outils ont été conçus et expérimentés, depuis une posture d'enseignante-formatrice-chercheure : un concours photo, un concours de carte postale sensible, une performance.

Mots clés : terrain, sensible, territoire de proximité, habiter, innovation institutionnelle, bricolage, géographie spontanée, géographie raisonnée, pratique artistique, pratique enseignante, praticien-chercheur.

Teaching geography with art

Abstract : Inter-, pluri-, multi-, trans-: these many prefixes all denote how keen today's school is on making knowledge and skills circulate within a framework traditionally renowned for its segmentation. Starting from an epistomological study of the fruitful interaction between spontaneous geography and reasoned geography, this thesis offers to define and develop tools to implement it within the geography class. This research work's hypothesis is that this interaction can be positively impacted by artistic practice. To verify it, I designed and tested three tools, in an apporach that was altogether a teacher's, a trainer's and a researcher's : a photography contest, a "sensitive postcard" cartography contest, and a performance.

Keywords : field work, sensitive, proximity territory, inhabit, institutional innovation, DIY, spontaneous geography, reasoned geography, artistic practice, teaching & learning, researcher – teacher.