



INSTITUT NATIONAL  
DE RECHERCHE  
PÉDAGOGIQUE

## Colloque internationale de didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté – 17 et 18 mars 2011

### **Atelier 2C Identités et citoyenneté Vendredi 18 mars 9h – 11h30**



member of  
**UNIVERSITÉ DE LYON**

19, allée de Fontenay  
BP 17424  
F-69347 Lyon cedex 07

Tél. +33 (0)4 72 76 61 00  
Fax +33 (0)4 72 76 61 10  
[www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)  
N° Siren 180 043 044

# Apprendre (de) l'ordinaire urbain : culture urbaine et enseignement scolaire de la ville à différents âges de la vie

Anne-Laure Le Guern, professeure associée, IUFM de Basse-Normandie, Université de Caen Basse-Normandie, [anne-laure.leguern@unicaen.fr](mailto:anne-laure.leguern@unicaen.fr)

Jean-François Thémines, enseignant-chercheur, IUFM de Basse-Normandie, Université de Caen Basse-Normandie, [jean-francois.themines@unicaen.fr](mailto:jean-francois.themines@unicaen.fr)

## **Mots clés : éducation à la ville, apprentissages sociaux, ordinaire, géographie scolaire, ville**

Que peut-on apprendre, à différents âges de la vie, de *l'ordinaire urbain* dans des contextes de *transition école-ville* organisés à partir de l'École ?

Telle est la question dont nous essayons de poser les termes, avec l'étude comparée de trois situations d'enseignement-apprentissage scolaire, comportant une phase de sortie urbaine ; sortie méthodologiquement armée pour, en plus de produire des apprentissages, apporter des réponses à cette question de recherche.

La culture scolaire en géographie n'accorde pas de valeur propre à *l'espace ordinaire des élèves*. L'ordinaire est « *ce qui se passe au jour le jour, dans la banalité des circonstances habituelles et [qui] fonctionne par accumulation, évidence, à la fois variations et répétitions, entrecroisement, même en dehors de toute prise de conscience* » (Guigue, 2003, p.37). Or, la culture scolaire en géographie fait du « *monde dans la classe* » (Clerc, 2002), un espace de classement, d'identités aux traits soulignés et de lieux exemplaires. Par ailleurs, les espaces du quotidien, entendus comme « *lieux familiers [attachés à] des pratiques au caractère plus routinier [que celles des lieux du hors-quotidien]* » (Stock, 2005) correspondent dans le lexique de la géographie scolaire, aux espaces proches des élèves. Mais il s'agit d'une proximité déclarée par d'autres (programmes, professeurs), sorte de prétexte à entrer en géographie (programmes de cycle 3) ou à entrer dans la matrice disciplinaire d'un niveau de classe (matrice culturelle du programme de sixième).

Parallèlement, l'ordinaire urbain est un support d'apprentissage pour des initiatives culturelles conduites en milieu scolaire et non scolaire, dans le cadre d'opérations de revalorisation urbaine (Grand Projet de Ville) ou de politiques de villes affiliées au mouvement des « villes éducatrices » (Nghiem, 2006). Il s'agit de faire « acquérir leur reconnaissance de savoirs urbains » [à] « des usages urbains ordinaires » (Vulbeau, 2009, p.48).

Notre terrain d'observation et d'analyse est un contexte de *transition école-ville*. Les trois situations scolaires étudiées comportent un temps d'apprentissage dans la ville où se situe l'école ou l'établissement. On peut qualifier ce temps de « sortie scolaire », dans la mesure où « l'approche sensorielle d'un milieu [...], l'étonnement et le dépaysement qu'il provoque sont autant d'occasions de comprendre et de communiquer » (BOEN, n°2, 13 janvier 2005). L'encadrement et les objectifs sont scolaires : « la sortie est le moment fort de la collecte d'informations de toute nature [...] ; le retour est le moment de l'inventaire des récoltes individuelles et collectives, de leur tri et de leur exploitation [...] » (ibid.). La collecte et le retour sont, dans les expérimentations réalisées, organisés par des méthodologies qui visent à recueillir et produire des discours individuels et collectifs sur l'espace urbain.

La collecte s'appuie sur une combinaison des méthodes du *parcours commenté* et de la *photographie commentée*. Ces deux méthodes utilisées dans les études urbaines, en particulier par des sociologues (Thibaud, 2001), des socio-linguistes (Vieux-Fort et Pilote, 2010) et des géographes (Grésillon, 2010), produisent des comptes-rendus propices à la description d'ambiances urbaines (Amphoux, 2003). Les commentaires sont enregistrés (audio) au fur et à mesure d'un parcours défini à l'avance et justifié. Les

photographies sont réalisées sur commande du groupe, par un ou plusieurs individus. Le retour s'inscrit dans la même lignée méthodologique : sélection raisonnée (en relation avec les commentaires réalisés pendant le parcours), commentaire et légende de photographies négociées collectivement.

Le terrain d'enquête est Hérouville Saint-Clair, commune de la périphérie de Caen, choisie en 1960 pour construire une ville nouvelle. C'est aujourd'hui une ville multiculturelle (70 à 80 nationalités représentées), en déclin démographique (24500 habitants en 1990, 22590 en 2007) et profondément remaniée dans le cadre du Grand Projet de Ville de l'agglomération caennaise.

Trois populations différentes sont enquêtées :

- des élèves d'école élémentaire - cycle 3 - (école du Bois), qui, dans leur enseignement Freinet, bénéficient de sorties scolaires dans la ville. Le travail s'inscrit dans la réalisation d'un mémoire de master Métiers de l'enseignement, au sein d'un Séminaire « sorties scolaires et séjours éducatifs » ;
- des lycéens de seconde (lycée Allende) en relation avec l'enseignement du thème : « dynamiques urbaines et environnement urbain » en classe de géographie ;
- des étudiants de l'Université inter-âges de Hérouville, en sortie dans le cadre d'un cours consacré au paysage.

Les apprentissages réalisés grâce à ces sorties et aux méthodologies qui les articulent, sont évalués sous trois aspects :

- la reconnaissance ou l'identification de l'espace où se fait la sortie comme espace urbain ;
- son identification comme fait partagé par diverses populations ;
- la connectivité, entendue comme ensemble de connexions avec d'autres lieux, lexiques, situations, savoirs, sur lequel ouvrent les parcours commentés, les photographies et leur travail au retour dans la classe.

En quoi s'agit-il de l'apprentissage d'un *ordinaire urbain*, et non de l'apprentissage de curiosités, de particularismes identitaires ou encore de la culture de l'« événementiel » qui imprègne les politiques urbaines ? Comment s'y entrelacent apprentissages sociaux et apprentissages scolaires ?

Les résultats sont traités et présentés à partir des qualités attribuées à Hérouville, par ces trois populations, dans les contextes et conditions méthodologiques précisées ; à savoir : qu'est-ce qui fait de cette ville, un lieu où habiter ?

### Références bibliographiques :

AMPHOUX, P., 2003, « Ambiances urbaines et espaces publics », in : Capron G., et Hashar-Noë, N., *L'espace public en question : usages, ambiances et participation citoyenne*. Toulouse : Université Toulouse Le Mirail, p. 50-56.

CLERC, P., 2002, *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*. Presses Universitaires de Rennes

GRESILLON, L., 2010, *Sentir Paris. Bien-être et matérialité des lieux*. Editions Quae, Coll. Indisciplines, 191 p.

GUIGUE, M., 2003, « Quelques heures de classe en lycée, entre ordinaire et « bons moments » », *Le Télémaque*, n°24, Presses Universitaires de Caen, p.35-50

NGHIEM, T., 2006, « Brest une ville apprenante. La mutation d'une ville port militaire », *Les Annales de la recherche urbaine*, n°101, p.135-137

STOCK M., "Les sociétés à individus mobiles : vers un nouveau mode d'habiter ?", *EspacesTemps.net*, Textuel, 25.05.2005, <http://espacestems.net/document1353.html>

THIBAUD, J.-P., 2001, "La méthode des parcours commentés", in : Grosjean M. et Thibaud, J.-P., *L'espace urbain en méthodes*. Editions Parenthèses, p.79-100

VIEUX-FORT, K., et PILOTE, A., 2010, « Représentations de la communauté anglophone et positionnements identitaires chez des jeunes scolarisés en anglais au Québec : explorations méthodologiques », *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, n°16 – octobre 2010, p.2-21

VULBEAU, A., 2009, « L'éducation tout au long de la ville », in : BROUGERE G. et ULMANN A.-L., *Apprendre de la vie quotidienne*. PUF, Coll. Apprendre, p.43-54

## « Le local et le proche, enjeux didactiques et politiques des nouveaux programmes de cycles 3 et de 6<sup>ème</sup> »

Michel PAQUIER, PRAG de géographie, Université Joseph Fourier / IUFM de Grenoble, rattaché à l'Université de Savoie et au site IUFM de Chambéry, Doctorant à l'Université Lyon 2 (Isabelle Lefort) en didactique de la géographie. [ml.paquier@wanadoo.fr](mailto:ml.paquier@wanadoo.fr)

**Mots clés : Local, proche, programmes scolaires, représentations, inégalités.**

Les nouveaux programmes de géographie du cycle 3 (BO n°3 du 19 juin 2008) et de 6<sup>ème</sup> (BO spécial n°6 du 28 août 2008) introduisent les termes de « local » et de « proche », faisant de ce « niveau d'échelle », dénomination par ailleurs problématique, une porte d'entrée que l'on pourrait qualifier de « naturelle » pour aborder le raisonnement géographique et la construction du concept d'espace à la fin de l'école primaire et au début du collège. Ce faisant, ils se situent dans une logique multiscale allant explicitement du « local » au mondial. Or, l'emploi de ces deux termes est problématique à plus d'un titre.

Tout d'abord, ils apparaissent mal définis voire interchangeables, semblant recouvrir une même « réalité géographique ». Retrouve-t-on derrière ces deux termes la même représentation de l'espace ? Correspondent-ils à une même manière de « faire de la géographie » ? Il apparaît intéressant, avant même de s'interroger sur la manière dont la géographie scientifique emploie deux mots situés manifestement dans des champs totalement différents, de voir ce que les enseignants de cycle 3 et de 6<sup>ème</sup> mettent derrière chacun d'entre eux. Sont-ils influencés par les programmes précédents, qui faisaient du paysage l'entrée privilégiée de la géographie scolaire ? Le « cadre » environnant joue-t-il un rôle dans les représentations et les pratiques ?

Au-delà du sens des mots, ceux-ci nous invitent ensuite à interroger la représentation de l'espace induite par l'emploi de chacun. En effet, construit-on le même « espace » dans l'esprit des élèves, selon que l'on se réfère à l'un ou l'autre ? Cette manière d'entrer dans la géographie est-elle de nature à permettre la construction d'une représentation que l'on pourrait dire objective, prenant en compte la diversité, la complexité de l'espace qu'élèves et enseignants peuvent se représenter comme « local » ou proche ? Ou génère-t-elle, dans un souci d'homogénéisation, une vision univoque, simplificatrice de l'espace, correspondant à la volonté de donner à chacun une représentation commune mais ignorant la diversité (spatiale, sociale...) ?

Pour répondre à ces deux interrogations, une enquête rapide a été réalisée auprès de d'enseignants travaillant dans des établissements situés à la périphérie du Parc Régional de Chartreuse. Elle concerne les représentations de ces deux termes ainsi que les pratiques pédagogiques qui leur sont associées, en relation avec le PNR. Elle constitue la première étape d'un travail de recherche sur l'intérêt à la fois didactique, pédagogique et politique d'une approche du concept d'espace par le « local » et par le « proche ». En effet, il apparaît que la manière d'appréhender l'espace n'est ni politiquement ni socialement neutre et, qu'à travers les programmes de géographie et plus précisément ces thèmes introductifs des cycles d'approfondissement et d'adaptation que constituent les années allant du CE2 à la 6<sup>ème</sup>, se construit une première vision de la société française qui ne peut que jouer un rôle dans la manière dont se réduisent ou s'accroissent les inégalités (scolaires et donc sociales...) entre l'école primaire et le collège (thème actuellement au centre des travaux et proposition du Haut Conseil de l'Éducation). Ce travail se situe bien dans l'axe 1 du colloque : « apprendre l'histoire et la géographie permettrait le partage d'une culture, de valeurs, d'une mémoire, une signification du territoire qui tisserait le lien social ».

## Iconographie des espaces proches : construire une iconographie légitime en écart avec la norme scolaire en géographie ?

Nadège DUBOIS-ECOLASSE, professeure d'histoire-géographie, Lycée Allende (Saint-Clair), [nadubeco@wanadoo.fr](mailto:nadubeco@wanadoo.fr)

Emmanuel Dugué, professeur d'histoire-géographie, Lycée Allende (Saint-Clair)

Jérôme FORTIER, professeur d'histoire-géographie, Lycée Allende (Saint-Clair)

Eric RATZEL, professeur d'histoire-géographie, Lycée Allende (Saint-Clair)

### **Mots-clés : Iconographie, photographie, géographie de la France, espaces proches, culture scolaire**

La (re)construction de la culture disciplinaire en géographie, est animée d'un mouvement contradictoire, concernant l'enseignement de la France. Le nouveau curriculum de collège (BOEN, 28 août 2008) fait de celui-ci le point d'orgue de la formation géographique commune à l'ensemble des jeunes Français. L'intention prédominante est celle de faire partager des repères et une vision du territoire national. Mais l'insistance mise sur l'enseignement des espaces proches (sixième) et sur les études de cas qui peuvent concerner le territoire français (autres niveaux de classe), tendrait à diversifier les espaces étudiés ainsi que leurs approches.

Ce mouvement contradictoire se manifeste entre autres dans les pratiques iconographiques. La géographie scolaire a formaté le regard des Français sur le territoire national (Mendibil, 1997). Les parutions de manuels de troisième, dans deux ans, montreront si l'iconographie « *ressasse et réactive un rituel collectif quasiment initiatique* » (Mendibil, 2001, p.16) ou si de nouvelles tendances se dessinent.

Pour notre part, nous analysons des productions iconographiques issues de l'enseignement d'espaces proches des établissements. Dans ce cadre, l'iconographie n'est pas utilisée, mais produite par les élèves : il s'agit de légitimer « l'acte iconographique » de l'élève comme contribution à un cours de géographie. Cette légitimité ne peut pas tenir seulement à nos convictions : elle doit pouvoir être soutenue par une analyse objective et distanciée des productions iconographiques. L'analyse que nous proposons, montre que les productions d'élèves peuvent entrer en résonance d'une part, avec les réalisations d'un photographe professionnel (Depardon, 2010), et d'autre part, avec la production de savoir géographique, définie dans la lignée de Eric Dardel comme une « *expérience qualifiante* » (Dardel, 1990, p.7). L'activité iconographique ainsi conçue contribue à construire l'autonomie des sujets (les élèves).

Comment se manifeste cette autonomie? Quelles perspectives ouvrent ces travaux iconographiques d'élèves, pour l'enseignement de la France en géographie ?

### **Analyser des stratégies iconographiques d'élèves**

Toute image géographique représente un point de vue particulier sur un lieu, que structurent une perspective linéaire et un cadrage. Le lieu est ainsi soumis à l'orientation linéaire d'un regard fixé par une technique. D'autre part, ce lieu doit être mis en relation avec d'autres lieux pour que l'on puisse parler d'un discours géographique. Un autre référent que le lieu représenté est donc impliqué : celui des relations qu'un parcours effectif (celui du photographe, celui du voyageur) ou un parcours fictif (celui de la réminiscence, celui du savoir) établit et soumet au lecteur. Enfin, un troisième référent intervient : l'expérience du monde exprimée au moyen du langage verbal, à propos de ou à partir de ce lieu représenté : une légende, un commentaire, etc. La stratégie iconographique d'un auteur (l'iconographie est « *l'ensemble des représentations graphiques (non exclusivement textuelles), directement ou indirectement figuratives du monde, lorsqu'elles sont intégrées à une publication géographique* » Mendibil, 1997, p.7) articule ces trois

référents.

Quelles sont les stratégies iconographiques des élèves à partir de parcours effectifs dans les espaces proches de leurs établissements et de leurs lieux de vie ?

### **Les critères retenus dans l'analyse des réalisations iconographiques**

Quatre caractéristiques sont analysées dans le corpus d'images ; deux pour l'image : le cadrage et le point de vue ; deux pour la relation texte/image : la relation du texte avec le signifié potentiel (concept) de l'image et la relation du texte avec le signifiant (perçu) de l'image. Pour chaque caractéristique, la question principale est celle de savoir en quoi il y a conformation ou écart avec d'une part, la norme scolaire et d'autre part, la norme de représentation locale (image de marque repérable dans la production municipale et marchande -cartes postales). La norme scolaire se manifeste pour l'image par une posture construite comme étant celle du « bon témoin » (cadrage ni objectivant, ni subjectivant, mais mixte ; point de vue ni proche, ni lointain, mais médian) (Mendibil, 2001). Pour le texte, elle se manifeste par une dominante de dénotation : désignation d'une chose en la nommant, sans adjonction de quelque valeur ou signification (par exemple, côté rocheuse, pour une photographie d'un bord de mer où dominant un élément minéral cohérent) et d'encodage : interprétation des éléments d'une images en fonction d'un concept préétabli (par exemple, périphérie de ville, pour une photographie d'une zone commerciale d'une ville française).

### **Le corpus**

Le corpus analysé est constitué de deux ensembles de photographies accompagnées de titres et/ou légendes réalisés par des élèves de sixième et de seconde, dans des espaces proches de leurs établissements. Cet ensemble représente environ 100 photographies produites dans des conditions de sortie de l'établissement. La sortie devait permettre de collecter des informations en relation avec le thème du cours (les espaces proches, les dynamiques urbaines et l'environnement urbain). Chaque classe disposait d'appareils photographiques. Les photographies ont été collectées, sélectionnées par les élèves et ont fait l'objet d'un travail de titrage. C'est l'articulation des photographies choisies, des titres fournis et des contenus d'enseignement qui fait l'objet du traitement.

### **Les résultats :**

Les résultats montrent de nets écarts avec la norme iconographique scolaire comme avec la norme locale d'image de marque des villes concernées. Les cadrages subjectivants, les opérations de connotation et de recodage, voire de transcodage (lecture sélective et subjective de l'image). A travers les légendes, une expérience du monde est élaborée, centrée sur les moyens sensoriels d'élaboration (moyens de locomotion, sensations) ou sur les contenus, et pas seulement les propriétés d'un lieu ou d'une catégorie de lieu (notions de rupture, passage, recomposition, identité). L'idée d'une norme scolaire alternative, visant la construction d'un regard autonome, est donc viable, à petite échelle (une séquence, une classe).

Deux changements d'échelle manquent cependant pour l'affermir. D'une part, l'échelle de temps : il s'agit de parvenir à articuler ce regard d'un moment, avec d'autres regards, à d'autres moments scolaires, notamment ceux où les classes sont confrontées à des études d'ensemble du territoire français. D'autre part, l'échelle spatiale. Est-ce que l'appui sur les espaces proches des élèves, pour développer l'autonomie du regard, produit des différences « spatiales » d'apprentissage (en fonction des « types » d'établissement et de populations scolaires) ?

### **Références bibliographiques :**

DARDEL, E., (1990 (1ere éd. 1952)), *L'homme et la terre*. Paris, Editions du CTHS

DEPARDON, R., (2010), *La France de Raymond Depardon*. Editions BNF/Seuil, 336 p.

MENDIBIL, D., (1997), *Textes et images de l'iconographie de la France (de 1840 à 1990). Essai d'iconologie géographique*. Thèse de doctorat, Paris I Panthéon-Sorbonne, 772 p.

MENDIBIL, D., (2001), « Quel regard du géographe sur les images de paysage ? » in : LE ROUX, A., *Enseigner le paysage ?* Caen, CNDP Réseau, p.11-26