

**IUFM de l'Académie de Montpellier
2001-2002**

COHERENCE DIDACTIQUE ET APPRENTISSAGE

Construire une cohérence des objets enseignés

Céline PICARD

**Lycée Paul-Valéry de Sète
Classe de Première S
Histoire-géographie**

**Sous la direction de Dominique Le POCHAT
Assesseur : Alain HONORAT**

RESUME

Un cours est une partie d'un tout dont il faut assurer la cohérence. Construite à partir d'outils didactiques et pédagogiques, une mise en perspective des contenus et des attitudes intellectuelles est capitale pour leur appropriation par les élèves. Elle est, en outre, essentielle pour le travail de l'enseignant. Sa mise en place, difficile, demande une réelle réflexion professionnelle.

SUMMARY

A lesson is a part of a whole which has to be coherent. Such logical interaction between contents and thinking processes is capital for students to appropriate them and involves resorting to didactic and pedagogical tools. It is also essential to the teacher ; real professional skills are required to this achievement.

MOTS-CLES : Problématique, démarche didactique, enseigner le systémique, concept, méthodologie

Mention et opinion motivée du jury




TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION

CHAPITRE I.

DE L'INCOHERENCE DANS MA PRATIQUE

1°. La visite formative et la mise en évidence d'un défaut professionnel

- a. Présentation de la classe
- b. La leçon observée
- c. Les critiques : échos entre la visite et les remarques du tuteur

2°. A la recherche des causes : analyse personnelle

- a. Cerner le programme
- b. Complexité et approche systémique
- c. Le souci de faire de l'élève un auteur de son savoir
- d. De mon « refus »

CHAPITRE II.

L'ANALYSE APPROFONDIE : SE CONSTRUIRE DES OUTILS

1°. Une problématisation du cours nécessaire ... mais problématique !

- a. La nécessité de la problématique
- b. Une mise en œuvre problématique

2°. Se donner des outils

- a. De la problématique scientifique à la problématique didactique
- b. Un outil-clé : le concept

CHAPITRE III.

REMEDIATIONS : REINVESTIR POUR S'APPROPRIER LES OUTILS

1°. L'organisation du territoire français en Europe : tâtonnements

- a. La première approche choisie
- b. Une nouvelle orientation, enrichie de la réflexion des élèves
- c. Le concept dans la démarche inductive

2°. L'organisation du territoire français en Europe : une tentative de démarche hypothético-déductive

- a. L'intérêt de la démarche
- b. Présentation de la séance
- c. Evaluation : les écarts ... par rapport au modèle !

3°. Recomposer le programme à partir d'une analyse conceptuelle : Nation et nationalismes en Europe du milieu du XIX° siècle à 1939

- a. Le choix de la problématique
- b. Découpage et progression de la séquence

CONCLUSION

TABLE DES ANNEXES

BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION

Pourquoi fait-on de l'histoire et de la géographie à l'Ecole ? Cette question peut sembler naïve au premier abord ; elle est indispensable pour interroger nos pratiques.

D'après J. Le Pellec et V. Marcos-Alvarez¹, nous devons non pas former des spécialistes mais dispenser un héritage commun, développer l'esprit critique, donner des repères pour comprendre le monde actuel. A ces premières, il faut ajouter des finalités spécifiquement scolaires : faire des exercices, préparer les élèves à passer des examens aux épreuves bien codifiées.

Bien sûr, tout enseignant le sait, comme un élève peut avoir bien appris sa leçon.

Est-ce une exigence réellement questionnée et appropriée de manière à y répondre ? Rien n'est moins sûr, surtout pour des jeunes enseignants.

Ainsi, mes cours manquaient singulièrement de cohérence, à la fois dans la construction des contenus, à la fois dans l'approche méthodologique nécessaire à la formation de l'élève en vue, notamment, des épreuves du baccalauréat.

Ce manque de cohérence est un problème qui dépasse le simple intitulé des parties ou de la leçon. Il renvoie directement à un aspect de notre profession particulièrement difficile à maîtriser : le problème du choix dans le contenu à enseigner d'une discipline du Vivant, donc d'une réalité complexe.

« Les faits ne parlent qu'à qui sait les interroger » disait Marc Bloch².

La réflexion a porté sur le contenu enseigné : enseigner des « faits » et des attitudes intellectuelles, permettre une réelle appropriation d'une démarche réfléchie, d'une construction.

« Saisir comment se construit entre interlocuteurs ... une compréhension partagée des objets enseignés ... est une des tâches importantes de la recherche en didactique.³ »

Il m'a donc fallu réinterroger la nécessité de la problématique afin d'en comprendre et le sens et la façon de la construire ; partant, la méthodologie de construction d'une séance, d'une séquence, d'une année.

J'ai cherché, à partir de cette réflexion nourrie de références théoriques et d'analyses de pratiques de collègues, à repenser les outils qui permettent la cohérence exigée.

L'hypothèse de travail repose sur ce manque d'appropriation des outils didactiques.

¹ J. LE PELLEC et *alii*, p.56.

² Cité in INRP, 1.

³ INRP, 1.

Une fois ces outils dégagés, il est nécessaire de les réinvestir et de les peaufiner, de les confronter à des situations concrètes, afin de se les approprier.

Ce travail de construction de compétences professionnelles ne peut être efficace sans une analyse des lacunes et des blocages mis en œuvre. En effet, ce manque de cohérence interpelle mon rapport à la discipline et à la profession d'enseignant. C'est donc sur une analyse personnelle que ma réflexion s'ouvre.

CHAPITRE I

DE L'INCOHERENCE DANS MA PRATIQUE

1°. La visite formative et la mise en évidence d'un défaut professionnel

a. Présentation de la classe

La classe se compose de 33 élèves de Première scientifique ; garçons et filles sont au même nombre.

Deux élèves sont redoublants ; leurs réactions sont autant de signes à analyser.

Le reste de la classe semble avoir eu une scolarité sans accroc.

L'équipe pédagogique s'accorde à les qualifier de sympathiques et volontaires.

Quelques-uns sont en difficulté dans toutes les matières mais ce sont des élèves qui s'accrochent dans l'ensemble.

Une partie (un bon tiers) est peu encline aux matières littéraires ; l'histoire - géographie est pour eux un enseignement obligatoire, auquel on ne peut déroger. Un certain nombre, d'après les questionnaires remplis par la classe – de manière anonyme – à la veille des vacances de Noël, semble prendre plaisir, peu à peu, au cours d'histoire – géographie.

L'ensemble est plutôt dynamique et l'ambiance de travail agréable.

Lors de la première rencontre élèves – équipe pédagogique de la rentrée, il m'avait semblé intéressant de présenter cet enseignement comme scientifique, en ce sens que l'histoire n'est pas une énumération de faits du passé et la géographie une étude de l'espace comme une suite de noms et de cartes, mais une réflexion – des réflexions – sur l'Homme, réflexion guidée par une démarche particulière, qui ne relève pas d'un hasard énigmatique.

C'est donc d'autant plus important pour l'enseignant qui présente son cours comme tel, d'observer, lors de ses séances, une démarche problématisée et particulièrement cadrée.

b. La leçon observée

La visite formative a eu lieu le 6 décembre 2001, de 11 heures à 12 heures. J'étais en charge des élèves l'heure précédente.

La séance observée – une séance d’histoire - s’intégrait comme suit dans la séquence :

Séquence : La France entre 1848 et 1914

Heure 1 : Introduction et problématique générales

« Comment s’est construite l’idée républicaine en France entre 1848 et 1914 ? »⁴

Heure 2 : Le Second Empire face à l’idée républicaine⁵

« Le Second Empire : un « accident politique » ? une « parenthèse » politique ? »

Heure 3 : La Commune de Paris, sauver la République ?

Heure 4 : La III^e République : une république rénovée.

« Quelles rénovations ont été mises en place pour asseoir la République ? »

Heure 5 : La République face aux crises

« En quoi le boulangisme fut une crise politique majeure de la République ? »

Le programme officiel est le suivant :

« La France de 1848 à 1914. *On examinera comment, de la Seconde République à la veille de la Première guerre mondiale, la France, tout en poursuivant son développement économique et en exerçant un grand rayonnement culturel, est à la recherche d’institutions capables d’inscrire l’héritage de la Révolution dans la société nouvelle transformée par l’industrialisation.* »

Ce chapitre fait suite à la première partie du programme traitant de « l’âge industriel et sa civilisation (du milieu du XIX^e siècle à 1939) ».

Pour bâtir la problématique de la séquence, partant, celle de chaque séance, j’ai choisi de structurer l’ensemble autour de la « recherche d’institutions » : nous étudierons la construction d’une idée républicaine marquée par des convulsions politiques qui, tout en remettant en cause le système établi, imposent un système républicain à chaque fois nouvellement défini.

L’impératif de temps (cinq heures pour la séquence) a limité le découpage à quatre problématiques.

c. Les critiques : échos entre la visite et les remarques du tuteur

Les critiques ont porté essentiellement sur le contenu du cours, sur sa construction.

Tout d’abord, la problématique proposée était double : « Le Second Empire : un « accident » politique ? une « parenthèse » politique ? »

La démonstration à mener avec les élèves, à leur faire construire devait donc répondre à deux questions.

Le plan se décomposait, logiquement selon cette double problématique, en deux parties :

⁴ Voir descriptif de la séance, annexe 1.

⁵ Voir tableau de la séance, annexe 2.

I. Un « accident » politique ?

II. Une « parenthèse » politique ?

Les deux conclusions, au lieu de constituer des éléments de réponse complémentaires à un problème posé, constituaient en elles-mêmes des fins.

Le titre des parties, que l'on m'a également reproché, ne correspondait pas à la problématique de départ. La résolution par étapes d'un problème n'apparaissait pas de manière claire. Cette critique, on le voit bien, est à relier directement à la première.

Le fil directeur de la séance n'était donc pas assez centré sur la recherche d'une réponse construite en plusieurs temps.

La formation aux épreuves du baccalauréat, la composition comme l'étude de documents, n'apparaissait pas de manière évidente. Or, toute séance, dans sa construction, doit reprendre une démarche problématisée que les élèves, ainsi, peuvent davantage s'appropriier.

La démarche problématique n'était pas clairement menée, la **cohérence** faisait défaut. Cette lacune se retrouvait, partant, dans l'oralité du cours, à savoir un manque, de ma part, d'explicitation de cette démarche, de mise à nu des étapes d'une démonstration pour les élèves.

Afin de mieux cerner en quoi ces lacunes pouvaient être récurrentes à ma façon de faire cours, je me suis référée aux **observations faites par mon tuteur** lors de ses visites dans ma classe.

J'y ai retrouvé un certain nombre de points qui, de près ou de loin, témoignaient de ce problème.

Voici ces remarques :

- ne pas complexifier la problématique
- ne pas multiplier les pistes dès la problématique
- une mauvaise définition du sujet traité lors d'un cours sur la montée en puissance des Etats-Unis et du Japon (les bornes chronologiques du titre étaient celles du programme et non précisément celles du cours)
- lors du premier cours observé, la mise, en face du plan, sur le tableau, d'idées annexes
- les conclusions faites en général de manière trop rapide et souvent sans référence explicite et systématique à la question de départ.

Le manque de cohérence général, provenant d'un ensemble d'éléments, a pour conséquence, outre le sentiment parfois d'avoir un discours pas clair et donc difficile à travailler, de ne pas faire saisir aux élèves la démarche problématique. Le comble est, pour moi, d'avoir présenté l'histoire et la géographie comme des *sciences* humaines, ce sur quoi j'espérais gagner un certain nombre de ces scientifiques en herbe au plaisir, du moins à la curiosité, de cet enseignement.

2°. A la recherche des causes : analyse personnelle

Il me fallait comprendre quelles pouvaient être mes difficultés lors de la construction d'un cours, en amont d'une séance, afin de travailler à une meilleure mise en cohérence.

a. Cerner le programme

Il est bien difficile pour un jeune enseignant de construire un cours sans avoir le sentiment de ne pas traiter tout à fait ce qu'il faudrait.

Le programme officiel et les accompagnements sont succincts ou difficiles à s'approprier pour un(e) débutant(e) ; le manuel n'aide en rien pour déterminer un axe selon lequel les choix seront faits (cet axe, c'est la problématique générale).

A partir des textes officiels, j'ai donc déterminé une problématique qui me paraissait permettre d'aborder les notions essentielles ou centrales du programme, de développer chez les élèves une réflexion thématique (une analyse sous l'angle politique).

« Comment s'est construite l'idée républicaine en France entre 1848 et 1914 ? ».

Une première remarque est à faire : les séances choisies ne proposent pas une analyse de la construction de l'idée républicaine jusqu'en 1914. On retrouve ici l'artifice (inconscient ?) des bornes chronologiques qui donnent l'impression que l'on traite *tout* le programme.

Pour ce qui est de chacun des thèmes choisis se pose la récurrente question : ne suis-je pas en train de passer à côté d'éléments importants, voire essentiels ?

Le « dit » du programme ne cache-t-il pas des « non-dits » ? Quels sont les éléments que tout un chacun pourrait me reprocher de ne pas avoir exposés ?

Dans le cas du Second Empire, traité dans l'optique d'une histoire de l'idée républicaine, la réflexion sur un certain nombre d'éléments de contextualisation de cette expérience particulière (mais quelles expériences ne sont pas particulières en histoire ?), étant donné le temps imparti – cinquante minutes – au sujet, m'a posé beaucoup de problèmes. La séance n'avait pas pour objectif d'étudier le Second Empire à travers le concept d'Empire⁶ ou pour lui-même.

Comment cibler (une problématique doit être ciblée pour être efficace) sans mettre de côté des repères importants ? Comment intégrer les repères importants dans le traitement du sujet, partant dans la problématique ?

Voilà les premières questions que je me suis posées et auxquelles il m'a fallu répondre. A celles-ci s'ajoutait le problème de la complexité des sciences humaines.

b. Complexité et approche systémique

L'histoire et la géographie ont pour objet d'étude des systèmes, des produits complexes. A l'École, il ne peut être question de « gommer » la complexité sous peine de présenter aux élèves un monde produit et construit selon des logiques simples, des causalités

⁶ On pourrait, par exemple, analyser cette période comme une expérience impériale toute différente de celle de Napoléon I^{er}.

linéaires. Une telle formation n'est pas acceptable sur un plan intellectuel comme sur un plan civique.

Parallèlement à cette exigence, la structuration du cours doit être faite de manière « simple » : à un problème posé, trois éléments de réponse qui permettent, au terme de leur analyse, de résoudre le problème, partant, de comprendre un moment d'histoire ou un espace⁷.

Comment déterminer les quelques axes qui, étudiés, autorisent un professeur, une classe, à trancher une question ; qui satisfassent intellectuellement et permettent de dire que l'on a traité le problème et le sujet en rendant compte de sa complexité ?

Le peu de temps disponible, dans l'année comme sur une heure de cours, peut parfois donner le sentiment de faire construire de manière artificielle, voire fausse, un moment d'histoire ou un espace et d'enseigner des liens logiques simplificateurs.

Le dérapage arrive⁸, il faut réellement interroger nos pratiques ; le travail de ce mémoire a pour but de me donner des outils.

c. Le souci de faire de l'élève un auteur de son savoir

Enseigner la méthodologie systématiquement à chaque séance implique que le cours en lui-même présente à l'élève un schéma, j'allais dire un modèle, de composition. Enseigner, c'est enseigner un contenu, certes, mais surtout une démarche intellectuelle.

Enseigner la problématique, oui ; mais construire une démarche problématique, « pré-découper » une analyse, prévoir dix minutes pour tel exercice, cinq minutes de mise au point en commun, voire en magistral, rebondir sur ce premier élément de réponse pour introduire un deuxième dont la construction doit prendre tant de minutes – et, si possible, autant que pour le premier, ... est-ce « enseigner la problématique » ? N'aboutit-on pas à l'inverse des finalités de la démarche problématisée et de l'enseignement ?

En effet, le cheminement et la réflexion ne sont alors plus du tout ceux des élèves. Leur implication, voire leur responsabilisation sont minimales ; et encore faut-il que le problème posé les interpelle.

« La présence effective des élèves préside à la construction d'un texte nécessairement différent de celui des livres »⁹. Certes, mais comment faire émerger puis intégrer les erreurs commises par les élèves dans la construction de la réponse si ce qui se voudrait être une réelle réflexion commune n'en est qu'un simulacre (dont les élèves ne sont pas dupes !) ?

Comment, tout en traitant le sujet proposé, dans les temps impartis, construire une leçon qui permette aux ruptures cognitives et aux reconstructions de savoir de se faire réellement ?

Ce flou, dû à toutes ces questions qui se cristallisent et qui restaient sans réponse, transparait dans un manque général d'explicitation de la démarche. Il manquait, à l'évidence, un cadrage général qui balise à l'avance le cheminement de « notre » réflexion. Il

⁷ IUFM, p.10.

⁸ Les leçons observées par une équipe de l'INRP témoignent d'une re-construction de savoirs historiques qui manque cruellement d'appropriation de la démarche par les élèves et accuse un gommage de la complexité [INRP, 2]

⁹ INRP, 2.

manquait une affirmation de moi en tant que celle qui mène la réflexion commune ... parce que je m'y *refusais* sans le savoir.

d. De mon « refus »

J'ai une réticence forte à concevoir un cours comme un donné dans lequel l'élève, sa curiosité, son questionnement ne seraient finalement pas pris en compte réellement. Mes blocages, à la source de mes difficultés à construire des cours cohérents d'un bout à l'autre, sont, cependant, plus profonds.

Le rapport que l'on entretient avec une discipline, un champ de la culture est empreint du vécu scolaire.

L'histoire et la géographie m'étaient complètement étrangers, impalpables, avant les études à l'Université. C'est dans le bouillonnement intellectuel que donne à appréhender le milieu universitaire – les études, la recherche en maîtrise, les concours – dans la nécessité d'y mettre de l'ordre pour comprendre et saisir des facettes de notre Humanité que je me suis passionnée pour l'histoire, d'abord, et la géographie, un peu plus tard.

Ayant fait un baccalauréat scientifique, l'analyse ordonnée et structurée m'était facilitée. Je sentais que ce n'était qu'à l'aide d'outils déjà construits que la complexité pouvait prendre un sens permettant la lecture, partant une compréhension, de l'objet.

J'aime re-construire la réalité (*une* réalité !) à partir d'un objet flou. C'est sans doute ce plaisir que je veux transmettre à mes élèves ; ce qui ne se fait pas sans certains moments de flou, de doute sur la compréhension que l'on a dans l'étude.

Le doute et les impasses seraient-ils à bannir de notre enseignement ? Nullement, je pense. Ce serait former intellectuellement des futurs adultes-citoyens dans une vision simpliste, j'allais dire manichéenne, de la vie.

Le souvenir de mes cours d'histoire-géographie, sans être forcément négatif, ne me donne pas ce plaisir de la découverte. Je ne me rappelle pas avoir été amenée à penser moi-même l'histoire ou la géographie. J'attribue cela à un vécu de cours dans lesquels ma parole et mes idées n'avaient pas place, des cours où les « problèmes » n'existaient pas ; ce qui ne veut pas dire qu'ils n'étaient pas structurés par une « problématique » ...

J'étais plutôt littéraire mais mon cursus a été scientifique. Je n'étais pas vraiment douée pour les matières scientifiques mais je ressentais un réel plaisir à résoudre. Ce plaisir se retrouvait face à un texte de français, de grec ou une question philosophique.

Face à la responsabilité octroyée par la fonction d'enseignant, mon *refus* de cadrer davantage a dû se renforcer, du moins a été, à nouveau, interrogé.

Etre un « modèle » de cheminement intellectuel à suivre pour réussir son baccalauréat n'est pas ma vision du rapport enseignant-enseigné. J'aime l'échange intellectuel et culturel, la construction en commun dans laquelle l'élève a toute sa place, même dans un groupe-classe. Cela nécessite une adaptation – on ne « pense » pas à trente-trois comme à trois – mais non un abandon.

J'avais peur d'être en situation de donner à mes élèves *le* cheminement, *le* cadre à suivre et à reproduire.

Je mélangeais cadrage général et cadre rigide, balisage pré-construit et cheminement modèle.

CHAPITRE II

L'ANALYSE APPROFONDIE : SE CONSTRUIRE DES OUTILS

Afin de me construire une pratique professionnelle efficace, je suis allée « interroger » les textes officiels, des analyses de cours ainsi que des ouvrages destinés à la formation des enseignants.

1°. Une problématisation du cours nécessaire mais ... problématique !

a. La nécessité de la problématique

L'utilisation de la problématique répond, tout d'abord, à une **demande institutionnelle**. La consultation des Instructions officielles en vigueur depuis la fin des années 1980¹⁰ révèle que l'histoire enseignée se veut explicative.

La volonté d'intégrer la démarche problématique dans les cours d'histoire et de géographie s'affirme dans les textes de 1995. L'introduction aux nouveaux programmes, parlant de « l'approche » propre à ce cycle, dit que « en intégrant les renouvellements scientifiques, elle est délibérément problématique ». Il faut « organiser les connaissances autour d'axes problématiques ».

La justification donnée dans les textes officiels est multiple.

Problématiser l'enseignement de l'histoire et de la géographie répond au manque d'appropriation par les élèves d'une approche disciplinaire propre à ces enseignements. Une enquête, menée dans le cadre de la mission Girault¹¹, a montré que « les candidats au baccalauréat ne considèrent pas le sujet comme une matière à réflexion ... L'action à mener en profondeur, et très en amont de la terminale, semble donc être moins le redressement d'une mémorisation, il est vrai gracile, que la préparation rigoureuse et documentée au débat intellectuel, faute duquel il s'avère que les connaissances effectivement apprises, au prix

¹⁰ J. LEDUC et *alii*.

¹¹ Citée par INRP, 1.

semble-t-il de gros efforts, risquent de l'avoir été sans profit, de façon éphémère et parfois pervertie. »

Ainsi, l'uniformité des copies de baccalauréat donnait à l'épreuve l'image d'un contrôle de mémorisation, et de la discipline scolaire, celle d'une vulgate impérative. Cette enquête montre également le manque d'appropriation par les élèves de la démarche problématique et interroge directement nos pratiques.

L'un des enjeux est donc de faire prendre conscience que ces disciplines, en elles-mêmes, sont problématiques.

La problématique est affirmée comme **outil de formation intellectuelle et civique**.

Définir une problématique, c'est dégager une question directrice qui permet une construction d'intelligibilité. Répondre à cette problématique appelle un plan organisé autour de l'argumentation. La logique d'exposition sert donc de démonstration à la réponse apportée à la question initiale.

Ainsi, problématiser le contenu de ces disciplines doit permettre de *faire primer la présentation organisée des connaissances* sur les connaissances elles-mêmes.

L'Inspection Générale définit ainsi la problématique¹² : « Entraînement aux méthodes de l'histoire ... [Il s'agit] d'acquérir une attitude d'esprit qui doit être celle de l'Homme cultivé et du citoyen responsable : capacité à construire une problématique et à saisir la multiplicité des causes dans les sciences humaines, ... *développer l'esprit critique* à l'égard du document ou de l'explication en histoire. »

De plus, elle doit permettre d'appréhender la pensée systémique : « Bâtir une problématique, c'est donc imaginer les questions pertinentes contenues dans le sujet d'étude. Il va de soi que les problèmes posés sont interdépendants, c'est-à-dire susceptibles de réagir les uns sur les autres. Construire une problématique revient donc à *rendre intelligible*, dès l'introduction, *la complexité et l'interaction des phénomènes*. Cette approche est déjà systémique ». ¹³

Construire une cohérence dans la discipline par une approche méthodique spécifique ne va pas à l'encontre, bien au contraire, de l'interdisciplinarité et d'une cohérence générale à donner à l'enseignement. Les compétences en matière d'argumentation, de recherche d'explications, de confrontation, de mise en forme discursive d'éléments explicatifs relèvent, en effet, de l'ensemble des disciplines.

Construire une démarche problématisée est devenu un idéal méthodologique nécessaire pour atteindre cet objectif de formation intellectuelle. Elle doit me permettre, eu égard à ces remarques, de répondre à mes difficultés.

De plus, de manière concrète pour l'élève et le professeur, la problématisation **dynamise** l'enseignement et lui **donne sens**.

Elle est, premièrement, *nécessaire à l'apprentissage* : « Nous apprenons parce que nous rencontrons des problèmes auxquels nous cherchons des solutions. L'expérience montre qu'un élève qui se trouve confronté à un problème réussit plus ou moins à trouver des réponses en dépit des mauvaises pédagogies qui sont pratiquées à son égard. En revanche, un élève qui ne se pose aucun problème en dépit des qualités pédagogiques de l'enseignant

¹² INRP, 1.

¹³ M. CLARY et *alii*. Les passages sont soulignés par moi.

n'arrivera pas à grand chose et n'intègre que peu de choses. » Philippe Meirieu, professeur des sciences de l'éducation¹⁴.

Un cours construit autour d'un problème à résoudre est, à l'évidence, plus dynamique pour l'élève et renforce son intérêt. Il fournit l'occasion de réfléchir à l'objectivité du savoir, de préparer au débat intellectuel ou simplement – car la mise en forme n'est pas aisée – de donner du sens aux connaissances auxquelles il est fait appel dans le cours.

Un consensus professionnel selon lequel un cours structuré et cohérent est une aide à la mémorisation renforce la nécessité d'y travailler. En effet, un cours problématisé est articulé, partant, sa dynamique interne est plus facilement saisissable par l'élève.

L'intérêt n'est pas moindre pour l'enseignant pour lequel la forme du cours est cadrée par l'argumentation. En outre, la problématique permet de pallier la difficulté, sans elle, de faire des choix. Elle tente de répondre au problème de l'encyclopédisme.

La nécessité de la problématique, outil essentiel pour une mise en cohérence à la fois des contenus, à la fois d'une approche disciplinaire, est affirmée et difficilement contestable. Cependant, la mise en forme de cette exigence n'est pas facile et les questions que je me posais témoignent de la nécessité de se construire une pratique réfléchie.

La lecture d'analyses de pratiques permet de mieux cibler les difficultés.

b. Une mise en oeuvre ... problématique

Que l'enseignant adopte la démarche problématique afin de dynamiser le contenu enseigné et le groupe-classe n'est pas un gage d'**appropriation par les élèves** de l'approche intellectuelle qu'elle implique.

L'analyse des traces écrites est révélatrice du fossé qui peut exister entre la pensée de l'enseignant et la base sur laquelle l'élève va construire, en révisant, sa « mémoire disciplinaire » - contenus et méthodes.

D'après l'étude faite par N. Tutiaux-Guillaux, V.N. et M.-J. Mousseau¹⁵, fondée sur l'observation de cours dans les premiers et seconds cycles, les passages explicatifs sont, en général, évacués dans la trace écrite.

Ce constat pose deux problèmes.

Premièrement, on peut y voir la simplification de la réalité étudiée qui relève de *l'influence du modèle pédagogique* – qui est en grande majorité le cours dit magistral dialogué – *sur l'explicatif*, sur la construction-reconstruction par l'élève de l'objet d'étude.

Outre la question de l'impression de cohérence donnée à l'élève par l'enseignant qui cherche à la construire, il faut s'interroger sur la capacité de la démarche de former réellement à la cohérence et à la problématisation nécessaires au discours historique ou géographique. Suffit-il que l'enseignant présente un cours problématisé pour que l'élève problématisé ? Acquérir la capacité de problématiser se fait-il par imitation et imprégnation ? Qu'il me soit permis d'en douter, ce que confirment les recherches effectuées par l'équipe de l'INRP.

¹⁴ Cité in IUFM.

¹⁵ INRP, 2.

Pour l'élève, « entrer dans un sujet par une problématique ne peut être que reprendre une problématique existante. C'est répondre à une question déjà posée dont d'autres ont établi la réponse ; c'est donner à cette réponse la forme attendue par l'exercice canonique. (...) L'Ecole forme à l'orthodoxie des savoirs, au consensus. Elle transmet des certitudes, elle enseigne le « vrai » et évite les débats. »¹⁶

Ces débats peuvent, et doivent même parfois, être présentés mais pas réellement engagés¹⁷

Les exemples décrits par cette analyse démontrent que l'approche problématique – dans un souci de cohérence – ne prend pas assez en considération les représentations et les logiques de l'élève. Ma peur d'être en situation de modèle trouve une certaine justification.

Ainsi, les situations d'apprentissage doivent être particulièrement réfléchies ; la façon de conduire les « exercices canoniques » aussi.

« La problématique scolaire apporte une contrainte nouvelle ... Elle suppose la réflexion personnelle, la capacité d'écriture pour exposer son point de vue, la recherche d'arguments dont la forme discursive inclut des configurations explicatives, la personnalisation du texte et sa recevabilité en terme disciplinaire. C'est une exigence supplémentaire qui infléchit considérablement le sens des exercices canoniques. »¹⁸

La deuxième conclusion à tirer de la lecture d'une telle observation conduit à réfléchir à *la trace écrite prévue* afin qu'elle intègre une des finalités de la problématique, et non des moindres : rendre compte de la complexité et permettre la formation à l'approche systémique.

2°. Se donner des outils

La cohérence doit être générale, de la sous-partie (avec l'approche d'un document) à la programmation annuelle et la pratique pédagogique doit permettre l'appropriation par les élèves de la démarche intellectuelle.

A partir des analyses faites, deux axes de travail m'ont semblé particulièrement importants pour améliorer ma pratique : bien définir la problématique didactique et le travail sur les concepts.

C'est à travers cette réflexion que les outils professionnels se sont dégagés, et que j'en ai réellement compris l'utilité.

a. De la problématique scientifique à la problématique didactique

La construction d'un savoir historique ou géographique, qu'il soit au niveau de la recherche scientifique ou de la discipline scolaire, implique une problématisation. Pour autant, le contenu de ce savoir n'est pas le même, la façon de concevoir la problématique est autre.

Le passé universitaire des tout jeunes enseignants que nous sommes en tant que stagiaires ne facilite pas la construction d'une problématique didactique.

¹⁶ INRP, 1.

¹⁷ BOEN, special n°3, 9 juin 1987.

¹⁸ INRP, 1.

« Nourrie par l'histoire de l'enseignement et de l'épistémologie, [la didactique] détruit ce mythe d'une simplification des savoirs savants et va, au contraire, affirmer que **la géographie enseignée n'est pas la géographie savante**¹⁹ ».

Si A. Chevallard, théoricien de la transposition didactique et A. Charvel, tenant d'une culture scolaire propre, ne s'accordent pas tout à fait, il n'en est pas moins indéniable que l'on n'enseigne pas à « faire » l'histoire mais davantage à la « retrouver ».

« L'argumentation du chercheur n'a rien à voir avec les exercices du baccalauréat. [...] La problématique [scientifique] correspond à la logique d'élaboration du savoir. La problématique didactique ou scolaire est toute différente. [...] L'élève doit produire un savoir conforme et non nouveau²⁰. »

Il apparaît bien difficile de déterminer une définition.

La notion de problématique didactique et son apparition comme idéal méthodologique vient des recherches en didactique faites en mathématiques dans un premier temps, appropriées par l'ensemble des disciplines par la suite.

La situation d'apprentissage maîtresse devient **la « situation-problème »**. Elle répond à la nécessité, pour qu'il y ait apprentissage, de contradictions à dépasser, matière à s'interroger.

« Elle a l'avantage de mettre en situation de recherche les élèves et d'essayer de traquer le vrai, c'est-à-dire les contradictions inhérentes à une situation historique, et non pas la vérité au sens trivial du terme²¹ ».

Elle a pour fondement la nécessité de faire appréhender, et vivre dans une certaine mesure, par les élèves, les raisonnements géographiques et historiques.

La situation-problème implique : une tâche à réaliser, une contrainte, un obstacle, des ressources. La réalisation de la tâche n'est pas le véritable objectif mais vise à obliger l'élève à rencontrer l'obstacle. Il faut donc privilégier les processus et non les résultats.

Le contenu enseigné est donc davantage une « attitude » intellectuelle que des données.

Cette présentation diffère cependant de celle faite par le *Vademecum* de l'IUFM²² qui définit la problématique didactique comme une question dont l'objectif est la réponse, soigneusement notée dans la conclusion.

Si la situation-problème est une situation d'apprentissage parmi d'autres possibles, ses fondements et sa philosophie sont celles de la problématique didactique : parvenir à un véritable apprentissage, des contenus comme des processus.

La recherche faite par l'équipe de l'INRP²³ tente **la définition** suivante :

« Pour qu'une problématique scolaire soit recevable, il faut :

- que la question soit ouverte et circonscrite

• ouverte et générale, elle doit permettre une discussion ou au moins une alternative. Elle doit se centrer sur la recherche de l'explication et non sur les aspects

¹⁹ DESPLANQUES, p.109. Le passage est souligné par moi.

²⁰ INRP, 1.

²¹ A. Dalongeville, *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au Cycle 3*, Hachette Education, 2000.

²² IUFM, p.7.

²³ INRP, 1. Le passage est souligné par moi.

descriptifs ou narratifs. Elle doit *mettre en œuvre des concepts ou notions* révélant des capacités d'abstraction ;

- circonscrite et précise, elle doit être en adéquation stricte avec le thème étudié, sans biaiser le sujet et en le prenant tout en compte. Elle est balisée par la documentation de telle sorte que les informations disponibles puissent fournir des éléments de réponse

- que la question soit valide

- s'inscrive dans un débat à caractère scientifique²⁴

- soit opératoire pour traiter une dissertation »

Le passage souligné met en évidence les instruments donnés à l'enseignant pour construire sa problématique didactique. Les concepts me semblent particulièrement intéressants pour l'élaboration d'une cohérence de séance, de séquence, d'année.

La place des hypothèses dans la construction de la problématique sera vue dans les dispositifs de remédiations que j'ai mis en place (Chap.III).

b. Un outil-clé : le concept

Là encore, l'utilisation du concept n'est pas la même dans la cité savante que dans la cité scolaire²⁵.

Centrer la préparation des cours sur l'idée de conceptualisation apporte **des avantages** certains à l'enseignant.

La démarche lui permet un choix raisonné des contenus, en premier lieu parce que « l'examen des notions est toujours le point de départ de la construction de la problématique, garde-fou contre le danger d'un dérapage intellectuel hors du sujet. »²⁶ Partant, et puisque « l'abstraction a valeur explicative générale²⁷ », l'enseignant reste dans une logique de démonstration et doit limiter l'intervention des contenus factuels à leur intérêt pour le problème posé.

L'enseignant se préserve aussi de liens de causalité et de déterminismes réducteurs étant donné que les concepts entrent, voire sont déterminants, dans l'analyse d'un système pour en permettre l'appréhension et la compréhension.

L'élève, quant à lui, peut ainsi « apprendre » l'abstraction (bien que « l'apprentissage ne se décrète pas » d'après Meirieu). Ainsi, l'approche d'une époque ou d'un moment d'histoire, d'un espace ou d'un phénomène géographique devient méthodique et réfléchie puisque l'observation est guidée par une analyse conceptuelle.

« Le concept apparaît alors comme un moyen d'aider l'élève à ordonner des informations ponctuelles, éclatées ... et de lui permettre de les ranger dans des catégories générales qui vont servir d'éléments intégrateurs. L'intérêt de ces grilles de lecture est de

²⁴ « Le savoir savant précède toujours le savoir enseigné. Le savoir enseigné ne peut exister que par référence au savoir savant qui le légitime et le fonde ; à défaut, il perd toute sa véracité », J. LE PELLEC et *alii*.

²⁵ J. LE PELLEC et *alii*.

²⁶ M. CLARY et *alii*, p.16.

²⁷ *Ibid.*, p.31.

dépasser le singulier pour penser la totalité, passer de la pluralité à l'unité, mettre de l'ordre dans le complexe.²⁸ »

A partir de cette banque de données référentielles, l'enseignant de l'histoire et de la géographie doit permettre de pallier le problème d'une accumulation de faits sans ordre, et l'élève doit pouvoir plus aisément problématiser par lui-même ou, si la problématique est fournie, adopter une démarche de lecture et d'exposition pertinente. «Ce n'est pas la somme des éléments particuliers qui fait l'idée centrale mais la mobilisation de concepts», remarque l'équipe de L'INRP devant des travaux d'élèves²⁹.

Savoir qu'il faut utiliser le concept, en comprendre la fonction ne suffisent pas à **s'en approprier l'utilisation** lors de la construction des cours. Il me faut donc passer par un travail sur ces concepts.

Utiliser des concepts ou des modèles est une aide à la cohérence et un outil nécessaire à la formation de l'élève mais il faut se méfier d'*un travers* qui menace cet outil de dérive.

En effet, le concept ou le modèle sont sensés faciliter l'appréhension d'un phénomène en le transformant en objet d'étude lu au travers d'une grille ou permettant l'élaboration d'une grille.

« Deux périls guettent constamment le simplificateur : la disjonction qui consiste à séparer ce qui est uni, la réduction qui réunit en un tout indifférencié ce qui est divers. » La suite de l'analyse est toute aussi formatrice : « Disjonction et réduction aboutissent à deux résultats apparemment inverses mais en fait complémentaires. La disjonction conduit à privilégier l'analyse aux dépens de la synthèse, la vision des détails l'emporte sur celle de l'ensemble. La réduction, elle, fait la part belle à la synthèse, mais ce n'en est qu'une caricature. L'instrument majeur des pratiques réductrices est bien connu : il s'appelle modèle. » Et l'auteur d'ajouter : « Non pas modèle heuristique, instrument de référence dont on constate l'ajustement ou le non-ajustement au réel ... mais modèle donné une fois pour toutes, fermé (provisoirement pense-t-on), présenté comme le reflet de la réalité, à ce titre indiscutable.³⁰ »

Il est primordial, lors de la conception d'un cours (séance, séquence, année), de garder à l'esprit la nécessaire appréhension du concept comme d'un outil, non comme une solution « miracle » - du moins, facile.

Le premier travail à faire – il est trop tard pour la cohérence annuelle dans mon cas ! – est de considérer *la globalité du programme dans une optique conceptuelle*. Il faut cerner les notions et concepts qui structurent le programme afin de construire des cours cohérents dans leur fonctionnement interne comme pour leur articulation.

Pour réaliser cet objectif, les accompagnements de programmes, les ouvrages proposant des analyses et des progressions, voire des exemples de cours, sont fort utiles.

L'analyse d'un ou de concepts à l'échelle d'une séquence, voire d'une année, doit s'envisager comme *une construction du concept*, que l'enseignant doit décortiquer, afin d'en permettre une réelle appropriation.

²⁸ J. LE PELLEC *et alii*.

²⁹ INRP, 1.

³⁰ L. BOURGUIGNON, p.20.

L'on retrouve ici la notion de progression spiralaire. D'après J.-S. Bruner, « les apprentissages diffèrent, au cours de la scolarité, moins par leur nature que par le niveau de compréhension et de formalisation. Le retour des apprentissages sur chaque notion ou concept n'est pas répétition mais complexification et l'apprentissage est toujours spiralaire.³¹ »

Ceci est valable sur l'ensemble d'une scolarité comme sur une année, voire sur une séquence. Il est, en effet, difficilement envisageable qu'un concept qui structure une analyse ne soit pas utilisé dans le cours comme un élément en constant enrichissement, en complexification croissante. C'est ce qui détermine sa compréhension et son efficacité.

« Les concepts se construisent progressivement par allers et retours entre le singulier et le général, entre le cas particulier et l'idée abstraite³². »

Je retiens, notamment, la nécessité de varier les situations d'utilisation du concept.

Les finalités des *démarches didactiques* sont, d'après une équipe du CRDP de Marseille³³, de former à l'observation des faits (ou phénomènes) et d'amener l'élève à élaborer des idées générales abstraites à partir de l'observation. Plusieurs démarches sont possibles.

Outre le cours magistral – ou sa forme dérivée dite dialoguée – qui, dans l'optique d'une formation par mimétisme au raisonnement, peut avoir certaines qualités mais qui restent insuffisantes, deux méthodes dites actives sont à privilégier : les démarches de type inductif ou de type déductif.

Utiliser alternativement ces deux démarches est, à mon sens, une manière efficace de permettre et l'utilisation d'approches intellectuelles variées et l'appropriation par les élèves d'une appréhension de l'objet d'étude plus pertinente, quel qu'il soit.

Les deux méthodes se nourrissent de théories (ou concepts) et de réalités concrètes mais elles les mettent en œuvre par des logiques didactiques différentes. J'ai tenté de les utiliser toutes deux.

³¹ DESPLANQUES, p.250.

³² *Ibid.*, p.249.

³³ M. CLARY et *alii*.

CHAPITRE III

REMEDICATIONS REINVESTIR POUR S'APPROPRIER LES OUTILS

L'objectif du mémoire professionnel étant d'analyser sa pratique afin de la rendre plus efficace, j'ai cherché à réinvestir, au fur et à mesure du cheminement et du travail, les différentes réponses à mes questionnements dans la construction de mes cours.

Chacune de ces remédiations s'attache plus précisément à un aspect. Non seulement la réflexion s'est enrichie depuis les premières, mais il m'a semblé plus pertinent de travailler outil par outil, problème par problème.

1°. L'organisation du territoire français en Europe : tâtonnements

La première séquence où j'ai pu réellement mettre en place les outils qui se dessinaient – le travail du mémoire ayant avancé – a été celle concernant l'organisation du territoire français en Europe, en géographie.

Il me faut, sans doute, rappeler que je ne suis pas géographe de formation. Le travail n'en a été que plus complexe ... mais certainement d'autant plus formateur !

a. La première approche choisie

Le programme commande l'étude suivante :

« II. LE TERRITOIRE FRANÇAIS EN EUROPE ET SON ORGANISATION

1. La population et les trames du peuplement.

On étudiera la répartition et la composition de la population, les flux migratoires et leur évolution. On analysera villes et réseaux urbains, centres et banlieues, espaces ruraux.

2. Organisation et dynamiques des espaces agricoles, industriels et urbains.

On présentera les activités, l'évolution de leur localisation et leur rôle dans la structuration du territoire, à différentes échelles.

3. L'Aménagement du territoire.

L'Aménagement du territoire sera étudié en montrant le rôle de l'Etat, des collectivités locales et de l'U.E. A partir d'exemples locaux, régionaux et nationaux, on étudiera les projets, les débats et les réalisations.

La construction du cours devait répondre à plusieurs impératifs :

- aborder les notions centrales de ce programme
- être logique dans l'apport et l'approche des notions successives, comme autant d'éléments nécessaires à la compréhension
- présenter l'ensemble avec une réelle logique d'analyse géographique.

Je me suis, pour ce faire, attachée tout d'abord aux mots-clés du programme officiel et à leur mise en relation, afin de mettre en évidence une logique dans l'analyse.

Etude des villes et réseaux urbains
?
espaces urbains
?
centres et banlieues
?
rurbanisation et péri-urbanisation
?
flou entre espace rural et espace urbain
(complexification de la première approche de l'urbain)

Le rôle des transports s'intégrait dans l'étude de manière transversale. La question des espaces agricoles et industriels dans une problématique commune n'était cependant pas encore réglée.

L'importance de l'aménagement du territoire pouvait se souligner lors de chacune des étapes. Elle a été introduite dès l'introduction générale. L'analyse doit, en effet, permettre, au final, de saisir les enjeux de l'aménagement du territoire, sa nécessité, les problèmes posés, les conflits.

Ainsi, l'aménagement pourrait être une notion centrale du programme, et la séquence axée autour d'elle.

Celle de « l'organisation » est plus complexe à saisir. Pour cela, il faut utiliser les concepts-clés de la géographie, d'autant plus que la question d'organisation est consubstantielle à toute analyse géographique (centre-périphérie, polarisation, concentration-diffusion spatiale, ...).

La problématique générale du chapitre s'est révélée large et peu directive, d'une aide bien mince pour me guider dans l'analyse et la réflexion !

J'avais choisi, croyant bien faire pour éviter de ne pas traiter des aspects du programme, la problématique suivante :

« Comment s'organise le territoire français en Europe ? »

Il n'est pas difficile, surtout après coup ! , de voir qu'elle ne pose pas un problème à résoudre. Cependant, lors de la séance d'introduction générale où « nous » avons déterminé ce fil directeur, l'analyse des termes a permis de voir que la réponse à la question impliquait une étude des dynamiques, outre le constat d'un état actuel des choses, dynamiques qui ont produit et qui produisent le territoire observé.

Un aspect fondamental de l'analyse géographique me paraissait avoir été présenté aux élèves, peut-être même compris.

b. Une nouvelle orientation, enrichie de la réflexion des élèves

Suite à un problème médical, j'ai été mise en arrêt maladie pour deux semaines pendant lesquelles, immobilisée à la maison, j'ai pu repenser le cours et travailler sur la logique et la cohérence de la séquence – dans les limites, bien entendu, de mes possibilités de travail du moment.

Ne voulant pas perdre trop d'heures de travail pour la classe, j'ai proposé à l'administration et à la direction de l'établissement une « **séance à distance** », une mise en travail autonome des élèves.

Le dispositif était le suivant : une moitié de classe devait être en salle, accompagnée d'un surveillant, l'autre moitié au CDI – un seul surveillant ne suffisant pas pour gérer seul la classe en autonomie. Chaque partie de classe devait se diviser en plusieurs groupes (cinq ou six, selon l'effectif) et suivre des consignes de travail que je leur avais préparées. Ces consignes portaient sur une mise en question d'observations, à partir de la carte de la répartition de la population selon la densité par commune (données de 1990, d'après *L'atlas de France 1995*, GIP RECLUS)³⁴.

Ce travail autonome me permettait de répondre à plusieurs objectifs :

- travailler la lecture de carte
- mettre en relation données d'une carte – acquis des élèves (par exemple, la concentration de la population autour du réseau hydrographique)
- faire émerger les représentations des élèves, leur logique d'explication ou de recherche d'explication, ainsi que les problèmes qu'ils pouvaient soulever ; partant de les impliquer dans la recherche de la « réponse » à laquelle devaient mener les cours
- faire une évaluation diagnostique de leurs compétences en matière de conception de croquis de géographie.

Ce dernier point n'a pu être réalisé, les élèves ayant manqué de temps.

Ainsi, **la construction de la séquence a pu s'enrichir** de ces données me permettant d'orienter l'ensemble vers certaines remédiations nécessaires : remédiations par rapport à des erreurs commises par les élèves, remédiations par rapport à mes cours !

³⁴ Voir le dispositif complet, annexe 3.

Les questions soulevées par les élèves lors de cette étude ont posé des problèmes réels en termes d'inégalités, de déséquilibre entre les territoires.

Ces déséquilibres vont-ils croissant, comment les expliquer, comment lutter contre : voilà ce que les élèves, outre d'autres problématiques beaucoup plus classiques et creuses, ont pu énoncer.

Je me devais donc de permettre aux élèves de trouver un certain nombre de réponses. Il nous fallait comprendre les pleins et les vides du territoire français. Les notions et concepts ont pu alors s'intégrer de manière logique : polarisation, réseaux, concentration et diffusion spatiale, espaces attractifs et répulsifs, dynamiques des espaces ...

L'espace paraît alors s'organiser autour de structures, modifiées par des dynamiques, qui permettent une différenciation de l'espace. L'importance et les enjeux de l'aménagement du territoire sont mis en évidence.

L'analyse géographique est « reconstruite ». La connaissance produite devient une explication permettant de comprendre des espaces, leurs dynamiques, les enjeux. La cohérence d'ensemble m'a semblé se concrétiser, l'explicitation plus rigoureusement menée.

Le choix de travailler en parallèle la méthodologie du **croquis de géographie**, outre les « impératifs institutionnels », me permettait de revenir sur les notions et concepts d'une autre manière ; partant, de faciliter leur appropriation et leur complexification, du moins leur enrichissement .

c. Un travail sur le concept en démarche inductive

La lecture de la carte de la répartition avait très bien mis en évidence les centres urbains. Il m'a paru logique de commencer l'analyse de l'organisation du territoire par les pôles. Le concept-clé du premier aspect étudié était **la polarisation** ; il s'est avéré bien utile pour tout le chapitre !

Voici le plan de cette première partie de cours³⁵ :

I. LA POLARISATION PAR LES VILLES

A. La ville au centre d'un espace

1. Le pôle est un carrefour

Schématisation à partir d'un extrait de carte Michelin : Alès.

2. Fonctions et organisation spatiale du pôle

Croquis de l'espace nîmois à partir d'un extrait de carte IGN (1/25000,

3. Les formes de diffusion de l'espace urbain : péri-urbanisation et r

Croquis-modèle à partir d'un texte.

La progression choisie avait pour objectif de faire construire, à partir de cas concrets, des représentations graphiques faisant appel progressivement à de l'abstraction, au concept.

³⁵ Voir documents, annexe 4.

Les changements d'échelle, intégrés, ont permis une approche complexifiée des facteurs explicatifs et la mise en relation des lieux. Il s'agissait de faire saisir l'interaction Homme – espace, constat – dynamiques.

La construction du croquis de Nîmes, par exemple, a demandé un inventaire des éléments, un classement, préliminaire à l'analyse des structures, permettant une différenciation de sous-ensembles (à partir des composantes de chaque zone). La conceptualisation a pu alors être abordée.

Le modèle des lieux centraux n'a pas été utilisé mais il a été finalement construit sans être modélisé de façon formelle.

Le concept de commandement de l'espace a, lui, été construit et modélisé. Les élèves ont pu le réinvestir pour « construire » la légende et le croquis intitulé « l'organisation du territoire français : un espace équilibré ? ».

C'est donc davantage une démarche didactique inductive que j'ai mis en place dans ces premiers cours sur l'organisation du territoire français.

Un premier pas était franchi dans l'utilisation des concepts et notions comme fils directeurs. Il manquait encore un travail plus approfondi sur les problématiques et leur formulation.

Je me suis alors tournée vers la démarche hypothético-déductive qui m'a semblé intéressante pour améliorer la problématisation.

2°. L'organisation du territoire français en Europe : une tentative de démarche hypothético-déductive

a. L'intérêt de la démarche

« Les méthodes déductives ... consistent à projeter sur le territoire d'étude un modèle théorique, c'est-à-dire un système complexe de concepts tout à la fois descriptif et explicatif de la réalité géographique. Ce modèle est une théorie, c'est-à-dire une formulation de lois qui régissent les distributions spatiales, les structures de l'organisation des territoires. A défaut de lois, la théorie apporte des régularités ayant valeur d'explications, des enchaînements reconnus. C'est à l'ensemble de ces règles logiques, à ce cadre interprétatif abstrait que les chercheurs donnent le nom de modèle³⁶. »

La démarche consiste à interpréter l'espace à partir d'une théorie. Elle correspond, d'ailleurs, davantage à la présentation faite, en début d'année, de la discipline.

Mettre en œuvre la méthode déductive implique, par conséquent, que les concepts et modèles nécessaires à l'étude aient déjà été appréhendés, voire construits, par les élèves, afin qu'ils puissent être acteurs de l'analyse géographique menée.

Cette démarche facilite la problématisation.

« La construction de la problématique est donc une démarche qui consiste à déterminer, préalablement à toute analyse, les pistes de recherche et les concepts nécessaires

³⁶ M. CLARY *et alii*.

pour les explorer. [...] [Cela] revient donc à rendre intelligible, dès l'introduction, la complexité et l'interaction des phénomènes³⁷. »

La problématique se construit à partir d'hypothèses de travail, ce qui m'a paru beaucoup plus facile à mettre en œuvre dans une approche déductive.

J'ai eu recours à cette démarche pour l'analyse de l'impact des activités sur la structuration du territoire.

b. Présentation de la séquence : des problématiques emboîtées

Nous sommes toujours dans le chapitre :

« ORGANISATION DU TERRITOIRE FRANÇAIS EN EUROPE ».

La séquence à construire s'intitule :

« **II. : Activités et structuration du territoire** ».

La problématique générale choisie est : « *Quel est l'impact de l'organisation des activités sur la structuration du territoire ?* ».

Une formulation plus simple peut être utilisée, comme : « Comment s'inscrivent les activités sur le territoire ? ».

Cette problématique paraît, elle aussi, large. Cependant, j'ai choisi de « serrer » les problématiques dans chacune des parties de la séquence. L'emboîtement des questionnements, de plus en plus précis, me semble devoir se construire selon cette logique : l'analyse s'affine au fur et à mesure de son déroulement.

Six séances d'une heure sont prévues pour cette séquence.

« **A. Le rôle du tertiaire dans l'organisation du territoire français** »

L'hypothèse de travail s'est déterminée à partir d'un exemple de service aux particuliers : l'offre scolaire. De la petite ville à la très grande ville, la hiérarchie de l'offre de ces services semblait se calquer sur celle des villes.

Cette hypothèse a donné la problématique de la partie : « *la géographie de la hiérarchie des services correspond-elle à la géographie de la hiérarchie des villes ?* »

« **1. La géographie du tertiaire supérieur en France : l'exemple de l'Université** »

A partir des cartes « Les universités en France et leurs effectifs d'étudiants en 1993-1994 » et « Le réseau urbain français » (présentant la répartition des villes et leur nombre d'habitants), l'hypothèse de départ a été infirmée.

La problématique de la séance a donc porté sur la recherche d'autres critères pour expliquer l'inégale importance des centres universitaires³⁸.

³⁷ *Ibid.*, p.15.

³⁸ Voir le descriptif de la séance, annexe 5.

Les concepts de centralité et de réseau ont ainsi été réinvestis et l'étude a permis de complexifier les « logiques » géographiques par les notions de spécialisation, de réseau de communication et de recherche, de diffusion spatiale, elle-même limitée par le rôle toujours déterminant des centres.

La séance suivante portait sur l'étude de la géographie des équipements élémentaires. L'hypothèse de départ était confirmée mais le problème s'est posé de l'évolution de cette relative équité spatiale. Nous avons donc déterminé la problématique de séance :

« Etant donné la redistribution de la population sur le territoire, sa concentration, sa mobilité croissante, cette répartition régulière n'est-elle pas menacée ? ».

L'étude des critères de localisation et de leurs impacts spatiaux « nous » a conduit à prendre conscience de l'importance de la gestion du territoire et de son aménagement.

La démarche a permis un emboîtement des questions logique et un réinvestissement des contenus notionnels et conceptuels vus, ou entrevus, au préalable.

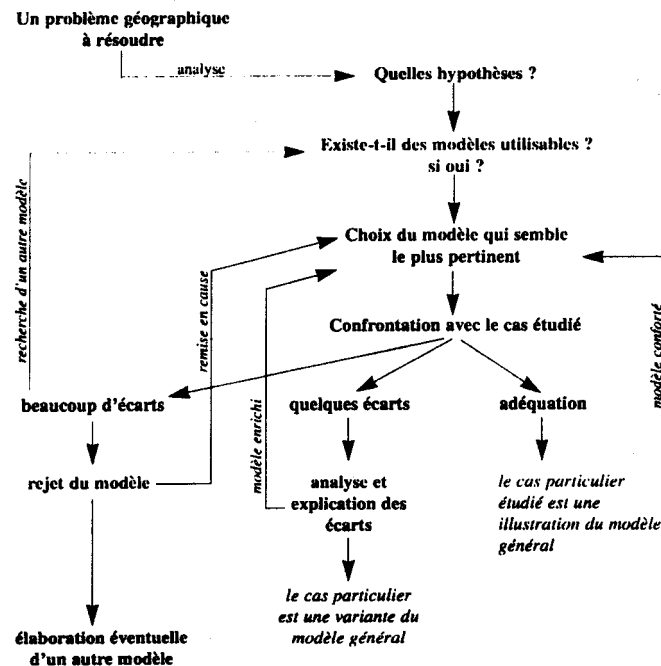
c. Evaluation : les écarts ... par rapport au modèle !

La démarche que j'ai construite présente quelques écarts par rapport au « modèle » du raisonnement hypothético-déductif.

Voici le « modèle » présenté par J.M.Bernardin et O. Andrieu³⁹ :
(voir page suivante)

³⁹ J.M.Bernardin et O. Andrieu, *La petite fabrique de la géographie scolaire*, CRDP Bretagne, 1996, p.62.

MODÈLES ET MÉTHODE HYPOTHÉTIQUE-DÉDUCTIVE



Les écarts observés sont les suivants :

- ▼ Le problème géographique n'a pas déterminé mais a été déterminé par l'hypothèse de départ.
- ▼ Il n'y a pas eu recours à un modèle présenté (les lieux centraux de Christaller, par exemple) mais le concept de centralité avait déjà été utilisé et construit.
- ▼ Pour ce qui est de la première séance, le constat des écarts nombreux n'a pas abouti à l'élaboration d'un nouveau modèle.

Dans l'ensemble, l'objectif n'était pas tant de formaliser un nouveau modèle ou un modèle enrichi. Cependant, étant donné que le point de départ ne faisait pas référence à un modèle formalisé, l'écart n'est pas aussi net.

Cette première tentative m'a permis de prendre connaissance de la démarche et de m'en approprier certains outils. Il faut maintenant m'essayer à la démarche complète.

La problématisation s'est avérée plus pertinente ; partant, l'analyse mieux construite.

L'ensemble me paraît plus cohérent et cela s'est vérifié par un réinvestissement des concepts, notions et contenus réel de la part des élèves.

3°. Recomposer le programme à partir d'une analyse conceptuelle : « Nation et nationalismes en Europe du milieu du XIX^e siècle à 1939 »

Dans l'optique d'une construction cohérente de mes cours en utilisant les outils déterminés par ce travail de mémoire professionnel, j'ai choisi de monter la séquence d'histoire suivante selon une analyse conceptuelle.

a. Le choix de la problématique

Le programme officiel est présenté comme suit :

II. NATIONS ET ETATS EN EUROPE (MILIEU DU XIX^e-1914)

1. Nationalités et nationalismes en Europe avant 1914.

A partir de cartes de l'Europe au milieu du XIX^e siècle et en 1914, on analysera la création de nouveaux Etats-nations et les conflits qui résultent d'aspirations nationales non satisfaites et de l'exacerbation du sentiment national.

2. La France de 1848 à 1914.

(déjà traité)

III. D'UNE GUERRE A L'AUTRE (1914-1939)

1. La Première guerre mondiale, la Révolution russe et les bouleversements de l'Europe.

On présentera brièvement les grandes phases du conflit. On insistera sur son caractère global et sur ses conséquences. On étudiera la vague révolutionnaire que la guerre a provoquée en Russie et dans le reste de l'Europe.

2. La crise des démocraties libérales : la France de 1919 à 1939.

Cette crise sera abordée à travers l'exemple français.

3. Les régimes totalitaires : fascisme, nazisme, stalinisme.

On étudiera les caractères spécifiques de chacun de ces trois régimes. On examinera comment, à partir de fondements et d'objectifs différents, ils ont, les uns et les autres, utilisé des pratiques totalitaires qui mettent l'homme et la société au service d'une idéologie d'Etat.

Pour conclure, on étudiera à partir de cartes la marche à la guerre (1935-1939).

Le programme présente un découpage qui peut sembler artificiel et dont la cohérence n'est pas évidente. « D'une guerre à l'autre » est une problématique bien creuse.

C'est donc à l'enseignant de construire une cohérence qui permette une approche problématisée de la période, si riche et si importante pour le programme de Terminale auquel elle prépare directement.

L'introduction au programme met au centre le concept de Nation. Aidée par M. Promérat⁴⁰ et les auteurs de la revue *Lien*⁴¹, je me suis attachée à construire une séquence autour de ce concept. En parallèle, j'ai décidé de travailler la méthodologie de la composition. Il me fallait donc être particulièrement cohérente !

L'impératif de temps limite la séquence à treize heures de cours (évaluation et correction non comprises). Voulant faire une évaluation de composition en classe à la rentrée des vacances de Pâques, j'ai décidé de faire des sept heures de cours nous séparant des

⁴⁰ CRDP Auvergne.

⁴¹ CRDP Alsace.

vacances une unité : un sujet traité ensemble – en vue du travail méthodologique, une problématique générale centrée sur le concept de Nation.

b. Découpage et progression de la séquence

Afin de saisir la progression conceptuelle à mettre en place, j'ai consulté, outre les ouvrages destinés aux enseignants, des analyses d'historiens, notamment :

S. Berstein (1999), *Démocraties, régimes autoritaires et totalitarismes au XX^e siècle*, Hachette Supérieur

R. Girardet (1996), *Nationalismes et nations*, Editions Complexe

R. Girault (1996), *Peuples et nations d'Europe au XIX^e siècle*, Hachette Supérieur

J'ai pu déterminer une **hypothèse de travail** et la confronter au programme à traiter : les différentes conceptions de la Nation et leurs manifestations permettent d'étudier les déchirures de l'Europe, les conflits et les idéologies.

Si cette hypothèse s'applique incontestablement à l'étude de l'Europe dans la deuxième moitié du XIX^e et à la marche à la guerre de 1914, la Révolution russe peut sembler plus difficilement s'intégrer. Il s'avère que la question du nationalisme est un angle intéressant en ce qu'elle permet la présentation du projet de Révolution mondiale et de l'Internationalisme (abordé en début d'année), leurs échos en Europe.

Le problème des minorités nationales et la conception fasciste de la Nation sont déterminants dans la marche à la Deuxième guerre mondiale.

Le titre de la séquence s'intitule donc : « Nation et nationalismes en Europe du milieu du XIX^e siècle à 1939 ».

« Nation » est au singulier pour que l'étude porte sur l'Idée de nation, « nationalismes » au pluriel pour permettre l'analyse des différents nationalismes, comme manifestations des différentes conceptions de Nation.

Un premier temps avec les élèves, lors de **la première séance**, a consisté à faire un travail de réflexion sur l'ensemble de la période et la mise en évidence de la Nation comme idée-clé. Je rappelle qu'en parallèle la méthodologie de la composition est menée.

La problématique générale de la séquence est la suivante : « Dans quelle mesure les différentes conceptions de la Nation et leurs manifestations (nationalismes) ont-elles contribué à déchirer l'Europe ? ».

Si le nationalisme n'est pas le seul facteur explicatif – ce qui est précisé dès la problématique avec notamment l'explicitation de « dans quelle mesure » - il apparaît bien comme déterminant.

Nous avons notre objet d'étude qui va conduire la réflexion ; partant, l'emboîtement des problématiques de séances.

Le découpage a été chronologique ; trois périodes structurent **le plan**. Elles permettent de rendre compte à la fois des bouleversements de l'Europe, à la fois des différents types de manifestations du nationalisme.

Il a fallu, pour chacune, **problématiser l'analyse**.

Milieu du XIX^e-1871

Cette partie m'a posé problème en ce que le lien est tel avec un programme de Seconde peu, voire pas du tout, vu par les élèves que les bases en terme de contenus et de références possibles sur lesquelles je pouvais compter m'appuyent font défaut.

Nous avons donc abordé cette période comme un moment de recherche nationalitaire en Europe. L'étude des textes de Mazzini, Fustel de Coulanges et Mommsen a montré un nationalisme qui, même s'il s'appuie sur des définitions de la Nation quelque peu différentes, vise à la création ou l'affirmation d'Etat-Nation (un Etat, une Nation). Le rôle des historiens dans la construction identitaire nationale est apparu de manière évidente aux élèves.

Le cas de l'Autriche-Hongrie, à partir d'un texte de Palacky⁴² datant de 1848, a permis l'approche d'un nationalisme non indépendantiste et la présentation de l'imbrication des minorités nationales en Europe centrale et orientale.

1871-1914

La problématique est plus évidente. Les manifestations nationalistes s'exacerbent et la marche à la guerre paraît inévitable aux contemporains ; certains gouvernements semblent même l'avoir souhaitée. Cette question de l'inévitabilité est au centre de l'étude : les facteurs autres que la question des « nationalités » peuvent alors être envisagés ; nous sommes toujours dans la problématique générale, et le programme est traité.

1914-1939

Pour cette partie, également, la problématique – du fait d'un deuxième choc mondial – est plus aisée à déterminer, pour l'enseignant comme pour les élèves.

Tournant autour de la question des impacts de la Première guerre mondiale, elle pourrait – elle n'est pas encore formulée de manière définitive – s'énoncer ainsi : « Comment le traumatisme de la Première guerre mondiale a-t-il fait évoluer la question nationale et nourri les nouvelles idéologies, menant à un deuxième choc entre nations ? »

Le concept de Nation est donc enrichi au fur et à mesure. Il est resitué dans des contextes différents qui permettent d'en faire une histoire.

La séquence vient d'être lancée. Des modifications peuvent intervenir devant les questionnements des élèves et leur difficulté ou non d'appropriation de la démarche et des contenus. Cependant, le cadre est donné. L'évaluation est difficile à faire à ce jour.

Je peux néanmoins faire deux **remarques** par rapport à la cohérence recherchée :

- les élèves paraissent mieux sentir la nécessité de la problématique pour faire un choix raisonné des faits ou contenus à présenter dans une composition. L'approche méthodique des documents permet de faire la différence entre un commentaire de document, dont les questions déterminent la lecture, et le choix à faire soi-même pour répondre à un sujet.

- je me sens beaucoup plus à l'aise parce que je sais davantage où je vais, où nous allons. La structure fixée en fonction du sujet et de la problématique, en fonction du choix d'une analyse conceptuelle me fait moins douter quant au « contenu » enseigné et à son adéquation avec le programme.

⁴² Palacky est un historien tchèque d'Autriche.

CONCLUSION

L'analyse de pratiques professionnelles menée cette année m'a permis de mettre au clair bon nombre de difficultés du métier et de blocages qui m'étaient propres. Pressentis mais non formulés, ils m'empêchaient de mener à bien la construction de mes cours.

Traiter *tout* le programme et rendre compte d'une approche systémique tout en mettant l'élève au cœur de la construction de son savoir : un projet professionnel ambitieux mais nécessaire, et exigé.

L'enseignant a des outils à sa disposition qui permettent de pallier ces difficultés.

La cohérence, au contraire de les mettre en exergue, est une nécessité pour les maîtriser. Elle demande de recentrer le travail du professeur sur une mise en perspective problématique, conceptuelle et méthodologique des contenus. Le programme n'est pas une suite d'évènements ou d'espaces à « dérouler » ou à « empiler », l'élève un récepteur d'un contenu dont la légitimité est d'être estimé nécessaire par le professeur, l'Institution et la société.

Le savoir enseigné se transforme en questions problématiques que les concepts permettent de résoudre. L'ensemble se construit autour d'un fil directeur qui s'éclaire et s'étaye au fur et à mesure de la réflexion.

Contrairement à ce que je pouvais penser, un balisage pré-construit, outre le fait de permettre une construction des cours plus pertinente, ouvre l'espace du savoir à l'élève qui, disposant ainsi d'un cadre et de ressources, est en meilleure situation d'apprentissage.

Il serait prétentieux, faux et inutile d'affirmer que ce travail de réflexion m'a donné toutes les réponses didactiques et pédagogiques nécessaires à la construction d'une pratique tout à fait efficace.

Les remédiations proposées m'ont certes permis de m'approprier certains outils, de prendre connaissance – non pas que je les ignorais mais j'ai pu les pratiquer de manière réfléchie – de démarches théorisées. Alternner, notamment, démarche inductive et démarche déductive facilite la construction spiralaire de savoirs conceptuels et méthodologiques.

Je n'ai, bien sûr, pas pu mener à terme toutes les réflexions et tentatives de remédiation possible. Il me semble de toute façon évident que le métier d'enseignant demande une constante mise en question de sa pratique.

Cependant, outre le travail déjà entamé, l'analyse a montré à quel point un enseignement est un tout, à réfléchir et à construire.

Pour cela, il me semble nécessaire de penser une année dans sa globalité afin d'appréhender de manière correcte et cohérente nos disciplines et notre métier.

TABLE DES ANNEXES

Annexe I : descriptif de séance

séance introductive à la séquence « La France de 1848 à 1914 »

Annexe II : tableau de séance

« Le Second Empire face à l'idée républicaine »

Annexe III : descriptif de séance

une séance de travail autonome

Annexe IV : documents de séance

« La ville au centre d'un espace »

Annexe V : tableau de séance

« La géographie du Tertiaire supérieur en France : l'exemple de l'Université . »

ANNEXE I

DESCRIPTIF DE SEANCE

Séance introductive à la séquence « La France de 1848 à 1914 »

Les objectifs

- ? appréhender l'ensemble de la période
- ? déterminer une problématique générale
- ? rappeler les fondements révolutionnaires des idées républicaines et le contexte économique-social

Le dispositif

Distribution d'une feuille comprenant :

- une frise (1848-1914) à compléter par les régimes politiques de la France sur la période
- une rubrique « Remarques »
- une rubrique « Problématique »
- deux documents introductifs, ci-joints

documents

ELEMENTS D'INTRODUCTION

A. Les Fondements = La Révolution française

ART. 1^{er} – Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune.

ART. 2 – Le but de toute association politique est la conservation des droits naturels et imprescriptibles de l'homme ; ces droits sont la liberté, la propriété, la sûreté et la résistance à l'oppression.

ART. 3 – Le principe de toute souveraineté réside essentiellement dans la Nation ; nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément.

Extraits Déclaration des Droits
de l'Homme et du Citoyen

B. Une nouvelle société

La « classe dangereuse »

« La sédition de Lyon a révélé un grave secret, celui de la lutte intestine qui a lieu dans la société entre la classe qui possède et celle qui ne possède pas [...]. Notre société commerciale et industrielle a sa plaie comme toutes les autres sociétés ; cette plaie, ce sont ses ouvriers. Point de fabriques sans ouvriers et, avec une population toujours croissante et toujours nécessiteuse, point de repos pour la société. [...] Il faut que la classe moyenne sache bien quel est l'état des choses. [...] Elle a au-dessous d'elle une population de prolétaires qui s'agitent et qui frémit, sans savoir ce qu'elle veut, sans savoir où elle ira. Que lui importe ? Elle est mal. Elle veut changer. C'est là où est le danger de la société moderne ; c'est de là que peuvent sortir les barbares qui la détruiront... »

• Saint-Marc Girardin (1801-1871), député conservateur.

ANNEXE II

TABLEAU DE SEANCE

« Le Second Empire face à l'idée républicaine »

voir le tableau sur les deux pages suivantes

ETAPES / PLAN	DOCUMENTS	SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	OBS. METHODOLOGIQUES	NOTIONS / IDEES - CLES
<u>INTRODUCTION</u>	Frise simplifiée régimes politiques en France 1848 - 1914 (tableau)	Magnétisme dialogué	De l'examen sans problématique à partir d'une frise	<ul style="list-style-type: none"> "Occident" politique "parentèle" politique
<u>I. UN "ACCIDENT" POLITIQUE ?</u> 1. Le contexte politique sous la III ^e République	<ul style="list-style-type: none"> Carte = "Résultats des élections législatives de mai 1849" 	<ul style="list-style-type: none"> Travail individuel (réponse à des questions) Magnétisme dialogué 	Lecture de carte <ul style="list-style-type: none"> trouver des informations faire des hypothèses 	<ul style="list-style-type: none"> Majorité conservatrice "Pécul navy" - Juin 1848 Appui des masses paysannes aux conservateurs et royalistes
2. La personnalité de L.M.B.	<ul style="list-style-type: none"> Portrait de Louis-Napoléon Bonaparte 	Magnétisme	"Lire" un portrait	Personnalité complexe <ul style="list-style-type: none"> attaché à l'idée d'Empire traversé par idées politiques du XIX^e siècle (libéralisme économique, républicanisme plébisicite)
3. Le blocage constitutionnel	<ul style="list-style-type: none"> Schéma de la Constitution de novembre 1848 (au tableau) 	Mise en situation des élèves (faire voter une loi en faveur de la rééligibilité du Président)	Faire "fonctionner" un schéma constitutionnel	<ul style="list-style-type: none"> absence d'organe d'arbitrage plébisicite
Conclusion du (A)		Magnétisme dialogué		Conjonction entre un contexte, une personnalité, un blocage institutionnel

ETAPES / PLAN	DOCUMENTS	SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	OBS. METHODOLOGIQUES	NOTIONS / IDEES-CLÉS
<p>II. UNE "PARENTHESE" POLITIQUE?</p> <p>1. Des élections régionales</p>	<p>" Le vote des Français sous le Second Empire (plébiscites et élections)</p>	<p>Magistral dialogué</p>	<p>Commenter des résultats d'élections.</p>	<ul style="list-style-type: none"> une vie politique intense et originale candidatures officielles montée de l'opposition différentiel universel direct masculin
<p>2. Le tournant libéral</p>	<p><u>Idem</u></p>	<p>Magistral / Magistral dialogué</p>		<p>Libéralisation =</p> <ul style="list-style-type: none"> - press - réunions - enseignement
<p>3. Thiers = chef de l'opposition libérale</p>	<p>Texte = Discours de Thiers "Les libertés républicaines"</p>	<p>Individuel (réponse à des questions)</p>	<p>lire un discours politique</p>	<ul style="list-style-type: none"> opposition libérale parlementarisme libéralisme fermé
<p><u>CONCLUSION</u></p>		<p>Magistral / Magistral dialogué</p>	<p>Répondre à la problématique</p>	<ul style="list-style-type: none"> un "accident" ou "parenthésique" efforts à l'idée républicaine <ul style="list-style-type: none"> → parlementarisme → libéralisme français → à forte universalisation
<p>TRAVAIL DONNE = Fiche biographique de THIERS</p>				

ANNEXE III

DESCRIPTIF DE SEANCE

Une séance de travail autonome

Le dispositif

Travail en demi-classe ; durée : deux heures

Matériel demandé : un manuel par élève ; un papier calque ; crayons de couleur

Les consignes

Première heure

travail individuel	- observation de la carte - tableau : • j'observe tel phénomène • je le décris	20 minutes
travail en groupe	- mise en commun - confronter les tableaux - soulever deux problèmes posés par la répartition de la population	30 minutes
mise en commun	chaque groupe expose aux autres les deux problèmes soulevés ? dix problèmes posés	5 minutes

Deuxième heure

travail en groupe	- associer les problèmes en thèmes problématiques (éliminations possibles) - associer à chacun les phénomènes observés	20 minutes
travail individuel	croquis à réaliser sur un thème problématique qui mette en évidence les problèmes soulevés	30 minutes

Deux secrétaires-observateurs (désignés par moi-même) circulent de groupe en groupe, notent les pistes empruntées, les choix faits, les points de désaccord.

Ils n'ont pas le droit d'intervenir.

Ils indiquent la composition des groupes.

ANNEXE IV

DOCUMENTS DE SEANCE

« La ville au centre d'un espace »

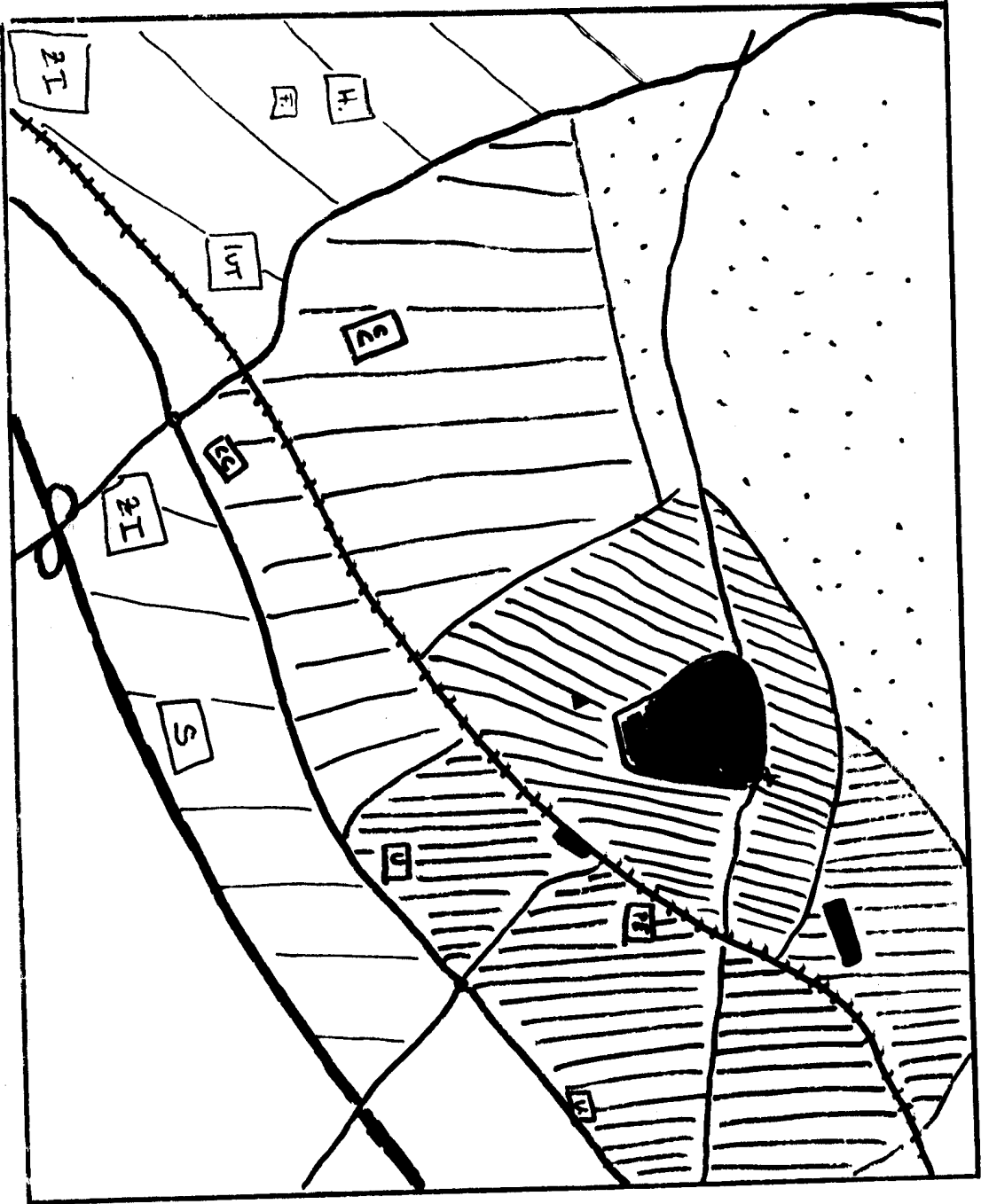
Documents-supports

- extrait de carte Michelin (*Atlas routier*) : Alès
- extrait de carte IGN : Nîmes, 1/25000
- texte extrait de Désert, Metton, Steinberg, *La périurbanisation en France*, Sedes, 1991

Documents construits

- croquis : l'organisation spatiale d'un pôle (Nîmes)
- croquis-modèle : périurbanisation et rurbanisation
(*photocopies des transparents*)

L'ORGANISATION SPATIALE D'UN PÔLE = NINES



Ech. 1/10000

I. DES AXES STRUCTURANTS

- routes principales
- autoroute
- ++++ chemin de fer
- zones
- ∞ échangeur autoroutier

II - LE CENTRE VILLE = espace dense

- vieux centre historique
- ▨ extension NA, époque moderne
- † Cathédrale
- ▲ services administratifs, lieux de pouvoir

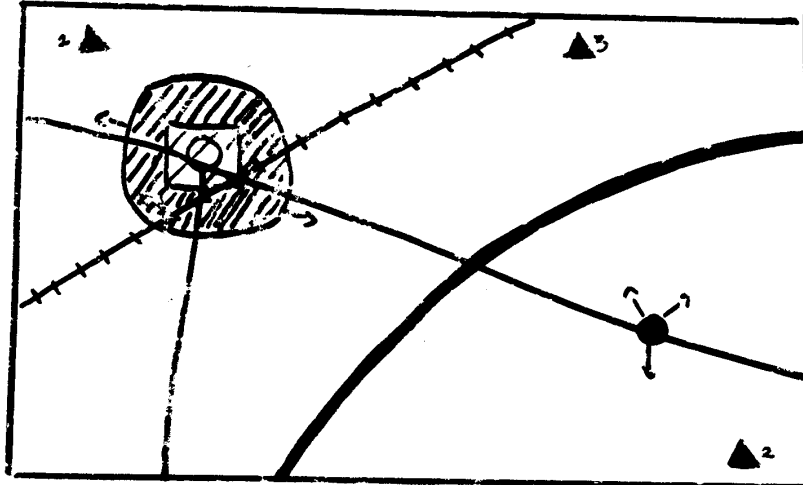
III - LA 1^{ère} COURONNE PÉRIURBAINE

- ▨ Extension XIX^e - début XX^e
petits immeubles
densité de pop. moyennes,
hétérogène
- ▨ Usine
- ▨ Palais des Expositions
- ▨ Extension 20^{1/2} XX^e
grands ensembles et lotissements
espace résidentiel
- ▨ Centre commercial
- ▨ Espace "mité" des vents

IV - LA 2^e COURONNE = L'expansion




Périurbain

- Habitat périurbain récent,
espace moins densément peuplé,
individuel et individuel,
loisir et recherche
- ▨ Zone Industrielle
- ▨ Hôpital
- ▨ Stade
- ▨ Faculté
- ▨ Institut Universitaire
Technologique
- Espace de réserve foncière






LA DIFFUSION DE L'URBAIN





I. L'ESPACE BÂTI

-  ville-centre
-  banlieue
-  pôle rural

II. AXES STRUCTURANTS

-  chemin de fer
-  routes principales
-  autoroute

III. DYNAMIQUES

- → extension habitat
- Accroissement de population
 -  faible voire nul
 -  moyen
 -  élevé (en progression)
-  phénomènes de urbanisation
 - [ex =) lotissement de type urbain
 - 2) mas achetés par un citadin (maison secondaire)
 - 3) complexe de loisirs]

ANNEXE V

TABLEAU DE SEANCE

**« La géographie du Tertiaire supérieur en France :
l'exemple de l'Université »**

voir le tableau sur les deux pages suivantes

SEANCE = LA GEOGRAPHIE DU TERTIAIRE SUPERIEUR EN FRANCE
L'EXEMPLE DE L'UNIVERSITE

ETAPES / PLAN	DOCUMENTS	SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	OBJ. METHODOLOGIQUES	NOTIONS et TRACE ECRITE
TITRE de la séquence 2 (II)		Magistral (à partir de supports)		<ul style="list-style-type: none"> • Lien organisation des activités - structuration du territoire
TITRE et PROBLEMATIQUE du A		Magistral développé		<ul style="list-style-type: none"> • Le III^e est supérieur / de III^e est courant • hypothèse de travail = lien entre hiérarchie de services et hiérarchie des villes
TITRE et PROBLEMATIQUE du B + INTRODUCTION	<ul style="list-style-type: none"> • carte "Les Universités en France et leur nombre d'habitants" • carte des villes de France (avec nombre d'habitants) 	<p>Observation de cartes</p> <p>Confirmation ou infirmation de l'hypothèse</p> <p>↳ problématique</p>	<p>Problématique à partir d'une observation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Critère de la taille des villes insuffisant • enquête importance des centres universitaires • recherche de la logique de localisation / développement des centres
A3 POINT * LES LIGNES DE FORCE DE LA REPARTITION DES UNIVERSITES (échelle nationale)	<ul style="list-style-type: none"> • carte "Les Universités" • plus carte des villes 	<ul style="list-style-type: none"> • Travail individuel • questions sur document • Mise en commun en magistral dialogué (carte au rétroprojecteur) 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire une carte à partir d'une carte - effort • Analyse de carte 	<ul style="list-style-type: none"> • carte des villes • réponses aux questions • analyse = <ul style="list-style-type: none"> - régionalisation - norme critique - concurrence

ETAPES/PLAN	DOCUMENTS	SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	OBJ. METHODOLOGIQUES	NOTIONS ET TRACE ECRITE
2 ^o POINT SPÉCIFICATION ET RESEAU REGIONAL	<ul style="list-style-type: none"> carte du Langedoc - Roussillon (offre universitaire) RETROPROS. 	Interrogation d'un élève (mise en vibration)	Leçon de carte en projection de questions	<ul style="list-style-type: none"> notion administrative du LR = s'inscrit d'une loi [lien entre hiérarchie urbaine régionale et hiérarchie de l'offre universitaire]
	<ul style="list-style-type: none"> carte "les Universités" carte des villes de France (nombre d'habitants) 	Travail individuel ou à deux (réponse à une question)	Comprendre la loi énoncée à une échelle régionale supérieure	<ul style="list-style-type: none"> notions de = <ul style="list-style-type: none"> - sur-représentation - attractivité - spécialisation
3 ^o POINT SPÉCIFICATION ET RESEAU DE RECHERCHE	<ul style="list-style-type: none"> Données sur "Montpellier = laboratoire de recherche de premier plan" 	<ul style="list-style-type: none"> Lecture commune Maïstrat dialogué 	<ul style="list-style-type: none"> Voir les emboîtements d'échelle par les réseaux 	<ul style="list-style-type: none"> notion communauté scientifique en réseau (x) - (diffusion spatiale?) pôle de recherche concentration spatiale
CONCLUSION DU ①		Maïstrat ou maïstrat dialogué (en fonction du temps disponible)	Réponse à la problématique	<ul style="list-style-type: none"> logiques différentes selon les échelles → même critique d'espace → offre de niveaux de hiérarchie → concurrence, spécialisation

BIBLIOGRAPHIE

Les références bibliographiques complètes sont précédées du code, en gras, pouvant être utilisé dans le corps du mémoire

L. BOURGUIGNON

L. Bourguignon, *Histoire et didactique. Les défis de la complexité*, CNDP, 1999.

M. CLARY et alii

M. Clary, M. Joannon, L. Tirone, *Pour une approche didactique de la géographie, de la théorie à la pratique*, CRDP Marseille, 1994.

CRDP Alsace

« Nouveaux programmes de 2° et 1° », *Lien*, CRDP Alsace, 1998.

CRDP Auvergne

Enseigner l'histoire et la géographie en Première ; matériaux, notions, concepts pour la mise en œuvre des programmes, CRDP Auvergne, 1998.

CRDP Lyon

Nations, nationalités en Europe, CRDP Lyon, 1996.

DESPLANQUES

P. Desplanques (coord.), *Profession enseignant. La géographie en collège et en lycée*, Hachette Education, 1994.

INRP, 1

S. Guyon, en collab J. Mériaux, I. Nguyen, N. Rolland-Piègue, M.-C. Scherrer, V.S., « L'enseignement de la problématique au lycée », *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, INRP, 1998.

INRP, 2

N. Tutiaux-Guillaux, V.N., M.-J. Mousseau, « Dans la classe : l'influence du modèle pédagogique sur l'explicatif », *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, INRP, 1998.

IUFM

Enseigner l'histoire-géographie, vademecum, IUFM de Montpellier, 2000-2001.

J. LEDUC et alii

J. Leduc, V. Marcos-Alvarez, J. Le Pellec, *Construire l'histoire*, Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées, 1998.

J. LE PELLEC et alii

J. Le Pellec, V. Marcos-Alvarez, *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Hachette Education, CRDP Toulouse, 1991.

B. MERENNE-SCHOUMAKER, 1994

B. Mérenne-Schoumaker, *Didactique de la géographie. T. I: Organiser les apprentissages*, Nathan Pédagogie, 1994.