



HAL
open science

Travailler sur la ville en classe de seconde. Pour une approche transversale

Fanny Letissier

► **To cite this version:**

Fanny Letissier. Travailler sur la ville en classe de seconde. Pour une approche transversale. Education. 2017. dumas-01750527

HAL Id: dumas-01750527

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01750527>

Submitted on 29 Mar 2018

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

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

Année universitaire 2016-2017

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Second degré*

**Travailler sur la ville en classe de
seconde.**

Pour une approche transversale.

Présenté par Fanny Letissier

Écrit scientifique réflexif encadré par Michel Paquier

Table des matières

Introduction	3
1. Présentation du sujet, de l'auteur et de la démarche engagée sur l'année	4
1.1 Parcours de l'auteur. Un important capital sur la ville	4
1.2 Définition des termes du sujet	6
1.2.1 Géographie scientifique Versus géographie scolaire ?	6
1.2.2 Vers un socle commun	8
1.3 Quelles approches didactiques pour appréhender la ville en classe de seconde ?	8
1.3.1 Quelle ville enseigner ? Pourquoi la ville ?	8
1.3.2 L'entrée par les concepts	9
2. Protocole de travail	12
2.1 Une entrée en matière par l'EMC : des élèves acteurs de leur ville	13
2.2 La ville en histoire	15
2.3 La ville durable en géographie : passé, présent, futur	15
3. La démarche. Quelle mise en œuvre des séquences ?	17
3.1 Une approche filée de la ville à travers l'histoire, la géographie et l'EMC	17
3.1.1 La séquence d'EMC	18
3.1.2 La séquence de géographie : le choix de l'urbanité	21
3.1.3 La séquence d'histoire	29
4. Analyse des séquences réalisées	32
4.1 Des élèves réceptifs	32
4.1.1 La question du patrimoine et de la ville héritée durable.	33
4.1.2. Des élèves en quête de légitimité	35
4.2 Comment évaluer les séquences ?	36
4.3 Remédiations	38
Conclusion	40
Bibliographie	41
Documents annexes	43

Travailler sur la ville en classe de seconde.

Pour une approche transversale.

Fanny Letissier

« On ne fait jamais table rase, on est toujours au milieu de quelque chose, comme l'herbe. »
Gilles Deleuze.

Introduction

Je tiens à remercier Michel Paquier qui a encadré cet écrit scientifique réflexif (ESR). Je remercie également les élèves de 2de avec lesquels j'ai travaillé cette année au lycée de l'Albanais à Rumilly.

« Madame, c'est la ville en géo ou en histoire » ? (H, élève de seconde, 2017)

Chercheur sur la ville pendant dix-sept ans, je me suis demandé comment appréhender la complexité de cet objet avec les élèves. L'emploi éventuel de méthodes et d'outils utilisés par des chercheurs chevronnés constitue le point de départ de ma démarche. Par ailleurs, je me suis interrogée sur l'insertion de l'étude de la ville en évitant un cloisonnement disciplinaire improductif. Enseignants et élèves ont été habitués à vivre ce cloisonnement dans leur vie, pourtant inefficace à mon sens. En début d'année, je me suis aperçu que les élèves compartimentaient inconsciemment le savoir disciplinaire et j'ai œuvré pour qu'ils saisissent la richesse du fait urbain grâce à son étude transversale.

L'étude de la ville ne s'arrête pas à un moment d'histoire, même si chaque ville étudiée correspond à un moment particulier, reflétant par conséquent, une urbanité particulière. Histoire et géographie sont intimement liées dans l'étude des villes. « L'histoire emprunte à la géographie (les lieux, l'espace) et la géographie à l'histoire (faite d'histoire et d'histoires) » (Audigier in Knafou, 1997, 54). J'avais proposé en ce sens, le concept de « temps de l'urbanité » dans ma thèse de doctorat. Je m'étais alors intéressée à l'histoire des villes et des lieux qui les constituent, tout en analysant l'espace actuel. En effet, afin de pouvoir parler d'espace

patrimonial à durabiliser, j'ai dû analyser la fabrication urbaine, tant en termes de substance et d'interactions sociales qu'en terme matériel, sur un temps long : passé, présent, futur.

Réaliser des ponts entre l'histoire, la géographie et l'EMC, est donc apparu comme une démarche évidente à mettre en place cette année avec mes élèves. Par conséquent, j'ai fait le choix de ne pas exclusivement traiter la ville dans le chapitre de géographie intitulé « Aménager la ville-ville et développement durable ». Chaque séance abordant la ville ou un de ses attributs dans l'une de ces disciplines peut apporter un éclairage différent. De ce fait, l'élève devrait mieux appréhender la ville dans sa globalité et sa complexité.

Cet Ecrit Scientifique Réflexif est donc tourné vers l'étude de la ville en classe de seconde, **principalement à partir de la géographie**. Géographe de formation, je m'intéresse en effet prioritairement à cette discipline. Toutefois, dans le cadre de ce stage, j'ai réfléchi à aborder la question de la ville sur l'année entière, de manière décloisonnée. C'est d'ailleurs de cette façon que j'aimerais envisager l'enseignement de la géographie, de l'histoire et de l'EMC. En effet, un enseignement fondé sur un socle solide de sciences sociales avec des points de vue particuliers serait sans doute intéressant pour les années futures.

Dans un premier temps, je retracerai mon itinéraire personnel qui m'a permis de réfléchir à l'étude des villes avec mes élèves. Nous examinerons brièvement la manière dont est abordée la ville dans la littérature scientifique et didactique existante. Ensuite, nous présenterons le protocole choisi. Dans un troisième temps, la démarche réalisée sera dévoilée. Enfin, un dernier temps, sera consacré à observer les résultats de la démarche mise en œuvre ainsi qu'à présenter brièvement quelques remédiations.

1. Présentation du sujet, de l'auteur et de la démarche engagée sur l'année

1.1 Parcours de l'auteur. Un important capital sur la ville

Je souhaite débiter ce mémoire par quelques lignes concernant mon parcours. En effet, il n'est pas anodin et permet au lecteur de comprendre mes questionnements et mes choix réalisés cette année.

Je dirai que je dispose d'un important « savoir d'expérience personnalisé » (Thémines, 2006) tel que le définissent Tardif et Lessard comme étant « existentiel, puisque lié, non seulement à

l'expérience du travail, mais aussi à l'histoire de vie de l'enseignant, à ce qu'il a été et à ce qu'il est, c'est-à-dire qu'il est incorporé au vécu même de l'enseignant, à son identité, à son agir, à ses façons d'être » (Tardif et Lessard, 1999, p 401-402)

Je suis géographe depuis de nombreuses années ... et je le suis dans chaque instant de ma vie. Or, cette année, j'ai dû repenser tout mon capital géographique en faveur de mes élèves de seconde. Mon important capital en géographie me permet d'affirmer que la ville est un objet d'étude que je maîtrise particulièrement bien. Toutefois, il n'est pas forcément évident de faire appréhender cette complexité aux élèves : Il ne s'agit pas de simplifier la complexité, au contraire (Morin, 2005). La complexité peut être appréhendée par une approche où on analyse le réel, c'est-à-dire en le découpant.

Une question s'est posée pour moi cette année : comment passer d'un discours géographique produit dans un cadre scientifique à un discours géographique didactique visant une propédeutique ? Si « la notion de discours implique l'activité d'un sujet énonciateur dans un contexte déterminé, un discours géographique propose une mise en ordre spatiale du monde. Lorsqu'un géographe communique les résultats de ses travaux (...) il produit un discours géographique sur le monde ou une de ses parties. » (Thémines, 2006, p 22). Les cours conçus ne sont donc qu'une infime partie d'un iceberg. La partie émergée correspond à ce que les élèves voient, ce à quoi ils ont accès. J'ai puisé dans mon capital pour construire le cours. Par conséquent, la majeure partie de cet iceberg est issue de mes réflexions.

Être l'auteur de ce cours c'est comprendre qu'on est la cause première et l'origine de ce cours (Foucault, 1969). Cette dernière me paraît donc importante à expliquer. Mon parcours en tant que chercheur est essentiel et me permet aujourd'hui de me présenter comme une spécialiste de la ville en géographie, particulièrement dans sa dimension épistémologique, mais aussi dans une dimension appliquée. Il m'a paru évident de travailler sur cette question avec mes élèves, au-delà du fait que cette année, les programmes de seconde en géographie et en histoire consacrent tous deux un chapitre à la ville¹.

Quel cheminement m'a donc permis d'aborder la ville cette année avec mes élèves ?

Tout au long de mes années d'étude et de recherche, je me suis intéressée à l'espace urbain, à sa construction en tant qu'objet social. J'ai travaillé sur une grille d'analyse et de lecture de l'espace public urbain en maîtrise. L'espace public a été tout au long de ma carrière, mon

¹ Thème 3 Géographie : Aménager la ville - Villes et développement durable
Thème 3 Histoire : Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XIe au XIIIe siècle – Sociétés et cultures urbaines

échelle de prédilection pour approcher la substance urbaine. En DEA, je me suis intéressée aux démarches participatives et en ai développé une originale, fondée sur une approche cartographique² avec des habitants du centre-ville de Saint-Denis (93). J'ai ensuite réalisé une thèse intitulée : *Les temps de l'urbanité. Habiter le patrimoine à Paris*.

À diverses reprises, j'ai collaboré avec l'Institut Français d'Afrique du Sud (IFAS) basé à Johannesburg. J'y ai donc réalisé plusieurs séjours et j'ai participé sur place à plusieurs séminaires de recherche notamment sur les ségrégations et les violences urbaines. Etant chercheur associé à l'IFAS, j'ai dressé un état des lieux des privations spatiales et des violences dans la capitale mozambicaine, Maputo.

J'ai par la suite effectué deux stages post-doctoraux en Suisse romande, l'un à l'Ecole polytechnique de Lausanne, l'autre à l'Université de Lausanne. Le premier consistait à comparer les mobilités d'individus dans trois métropoles (Tokyo, Los Angeles et la métropole lémanique). Le second s'est penché sur les représentations de l'étalement urbain.

Enfin, dans une démarche de géographie appliquée à l'aménagement de l'espace urbain, j'ai collaboré, en tant que chercheur, avec un bureau d'urbanisme pendant 18 mois. J'ai alors participé à la mise en œuvre de projets d'écoquartiers. J'ai également travaillé sur des plans de déplacement urbain.

Lors de ces épisodes de recherche ou de recherche appliquée sur la ville, j'ai eu l'occasion d'enseigner à l'Université ou dans de grandes écoles³, en tant que monitrice, ATER ou vacataire. Enseigner la ville ou le fait urbain n'est donc pas une pratique qui m'est étrangère, mais la « transposition didactique » (Audigier F, 1997, 317) attendue dans le cadre actuel présentait plusieurs difficultés de prime abord.

1.2 Définition des termes du sujet

1.2.1 Géographie scientifique versus géographie scolaire ?

Pour commencer, il paraît essentiel de s'interroger sur le point de vue à partir duquel le discours de cet Ecrit Scientifique Réflexif est écrit. Comme cela a été mentionné en introduction, je suis géographe et je souhaite ancrer mon discours depuis un point de vue que le lecteur pourra saisir. En effet, de quelle *géographie* s'agit-il ?

² Cartographie participative à Saint-Denis. Vers une géographie citoyenne, mémoire de DEA

³ Université de Reims, Université de Lausanne, Sciences Po Paris, Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne.

Même s'il est évident qu'il ne s'agit pas d'une démarche descendante : la géographie scientifique ne doit pas descendre vers la géographie scolaire, cette-dernière vient pourtant s'alimenter et suit les évolutions épistémologiques de la géographie scientifique. Comme l'explique Micheline Roumégous, « la géographie scolaire (doit être) envisagée non comme un sous-produit de la géographie universitaire, mais bien comme l'une des applications spécifiques de la géographie. » (Roumégous, p 7) Pour bon nombre de lycéens ou de parents d'élèves, chacun pense savoir ce qu'est la géographie. Pourtant, à travers mes discussions avec les élèves ou leurs parents, j'ai rapidement réalisé la méprise importante sur le sujet. Il m'a alors paru évident et fondamental de faire voler en éclat les poncifs et les préjugés qui concernent cette discipline, en tentant d'adapter mon discours afin de pouvoir susciter l'étonnement et la curiosité de la part de mes élèves. À la manière des auteurs de *la géographie contemporaine*⁴, j'ai essayé de déconstruire les discours et les représentations erronés qui traversent la société contemporaine. La géographie n'est ni une nomenclature, ni une discipline où le savoir encyclopédique prime. On peut même préciser, comme le fait R. Knafou que, « (...) pour le grand public national, la géographie reste confinée à l'école. » (Knafou R., 1997, 221) Certes, mais comment la géographie est-elle abordée à l'école ?

L'enjeu pour chaque enseignant relève alors de la mise en place de méthodes qui permettent à l'élève de découvrir des raisonnements géographiques. Il s'agit alors de s'entendre sur le principe de *géographicit *, étant entendu qu'il s'agit ici du rapport que l'enfant entretient avec le monde et l'espace en général.

Dans les années 1990, la transposition didactique était orientée vers une attention particulière portée à la mise en place d'une géographie sociale⁵, même si les programmes restaient éloignés de ces préoccupations. Lycéenne entre 1994 et 1997, je me souviens de cours de géographie et de cours d'histoire très cloisonnés, sans envergure intellectuelle et très éloignés de cette géographie sociale en pleine expansion⁶. Cela me paraît totalement inconcevable aujourd'hui, alors que je réfléchis justement à la manière d'aborder la ville au fil de mes cours d'histoire, de géographie et d'EMC.

La géographie est la science sociale qui étudie le spatial. Autrement dit, elle permet de traverser la société grâce à l'outil spatial⁷, dans le cadre scolaire, comme d'un point de vue scientifique.

⁴ Allemand, Dagorn, Vilaça, (2005), *La géographie contemporaine*, Paris, Le cavalier bleu

⁵ Hugon  G., 1989, Comment enseigner la géographie actuelle dans les lycées, *L'espace géographique*, n 2

⁶ Garcia P., *Histoire/géographie*, 2. Les promesses du désordre, (1998) in *Espacestems Les cahiers*.

⁷ Définition issue du dictionnaire de Géographie et de l'espace des sociétés de Jacques Lévy et Michel Lussault. « Sciences qui a pour objet l'espace des sociétés, la dimension spatiale du social. »

Je souscris en ce sens aux propos de JF Thémines qui explique que « la géographie scolaire est donc l'institution où doit se construire un *rapport géographique au monde* de chaque élève. L'ambition est que les représentations du monde produites avec les outils spécifiques de la géographie scolaire, elle-même arrimée à la géographie scientifique (c'est pour cela que ce rapport est dit géographique et ne relève pas de spatialisation « ordinaires ») soient des références pour ordonner, structurer des spatialisations multiples pour chaque élève. » (Thémines, 2006, p 36)

1.2.2 Vers un socle commun

Comme cela a été écrit précédemment, la géographie scolaire s'inscrit dans une démarche d'enseignement des sciences sociales. Il s'agit de mettre en place une discipline du social grâce à la dimension spatiale. C'est cette-dernière qui est étudiée par la géographie scientifique avec des concepts bien spécifiques. J. Lévy proposait déjà en 1986 que l'on dispense dans les écoles, collèges et lycées un « enseignement intégré des sciences sociales » comprenant « une didactique du social et notamment de l'espace ». La géographie pourrait alors se fondre légitimement au sein des sciences humaines et sociales et le cloisonnement improductif fortement ressenti par les élèves n'aurait pu lieu d'être. L'étude de la ville trouverait alors facilement sa place. Armand Frémont avait justement inscrit l'enseignement de la géographie dans le cadre d'une formation humaine sociale. Il s'exprimait ainsi : « Nous ne sommes pas là face à un public d'universitaires en train de changer le monde pour des raisons épistémologiques. Nous changeons le monde pour des enfants et des adolescents en voie de déculturation avancée. Et c'est par conséquent sur la psychologie de ces enfants que je pense que l'histoire et la géographie, comme disciplines vedettes, doivent agir. » (Frémont, 1986, p 7)

1.3 Quelles approches didactiques pour appréhender la ville en classe de seconde ?

1.3.1 Quelle ville enseigner ? Pourquoi la ville ?

La ville n'est pas un objet d'étude ordinaire. La ville, en tant que « géotype de substance sociale basée sur la coprésence » (Lévy, Lussault, 2004) représente l'espace que la majorité des citoyens du monde habitent aujourd'hui. Il appert donc que nos élèves sont eux-mêmes

majoritairement issus des villes ou, tout au moins, d'espaces urbanisés. Il est donc intéressant de l'étudier tout au long de l'année de seconde à travers les programmes de la géographie, de l'histoire et de l'EMC, à partir de modèles vécus. En effet, en s'interrogeant sur la manière dont les enfants vivent la ville, il revient à l'enseignant de s'intéresser au modèle vécu (Anne Vezier), tout en excluant une approche exclusivement disciplinaire.

Pourtant, pendant très longtemps, l'enseignement de la ville s'est cantonné à indiquer des positions géographiques sur des cartes, à apprendre des fonctions urbaines, à retenir des paysages typiques (Allemand, Dagorn, Vilaça, 2005). Il s'agissait d'une géographie nomenclaturale nourrie grâce au traité de G. Chabot sur « Les villes » daté de 1948, comme nous le précise J-F Thémines.

1.3.2 L'entrée par les concepts

Le psychologue américain J.S. Bruner affirmait déjà dans les années 1970 que l'on pouvait appréhender une science de manière pertinente – à laquelle on pourrait ajouter de manière cohérente et accessible⁸ - avec des jeunes élèves à condition de s'appuyer « sur son noyau dur, ses concepts essentiels et la nécessité d'une construction spiralaire des savoirs. (...) » (Audigier, in Knafou dir. 1997). Dans le cadre urbain, cette démarche me paraît tout à fait pertinente et stimulante. C'est cette ligne de pensée que j'ai choisi de suivre cette année en ne m'axant pas exclusivement sur la géographie, mais en encadrant ce concept de ville de manière à proposer différentes notions essentielles qui en appellent d'autres au fil des chapitres et des problématiques liés à la ville.

Comment peut-on aborder la ville ?

Mon important capital géographique universitaire pourrait être considéré comme un écueil potentiel pour aborder la ville avec les élèves. En effet, la connaissance ne se transmet pas directement. Comme l'explique Socrate à son élève Agathon, la transmission de la connaissance ne se réalise pas par l'intermédiaire d'un brin de laine laissant couler l'eau de la coupe la plus pleine vers la plus vide (Platon)⁹. En effet, même si je possède un savoir conceptuel important, il est réduit à néant si aucune réflexion sur ce savoir n'est entreprise dans

⁸ Lévy J., (2001), Le tournant géographique, Paris, belin

⁹ Platon, Le Banquet : « Ce serait une aubaine, Agathon, si le savoir était de nature à couler du plus plein vers le plus vide, pour peu que nous nous touchions les uns les autres, comme c'est le cas de l'eau qui, par l'intermédiaire d'un brin de laine, coule de la coupe la plus pleine vers la plus vide. S'il en va ainsi du savoir aussi, j'apprécie beaucoup d'être installé sur ce lit à tes côtés, car de toi, j'imagine, un savoir important et magnifique coulera pour venir me remplir. »

une logique de transmission. Il apparaît nécessaire à ce stade de penser à la manière dont on envisage la didactique en géographie. En ce sens, il m'a fallu développer une réflexion sur « le savoir sur le savoir » comme l'analyse très bien M. Roumégous : « à partir de la pédagogie, qui ne suffit plus, seule à penser la complexité de l'opération de médiation entre le sujet et le savoir, la nécessité d'ouvrir un nouveau champ apparaît, développant une réflexivité supplémentaire sur « le savoir sur le savoir », visant les modalités de transmission et de construction de ces savoirs spécifiques. » (Roumégous M., 2002, p 8)

1.3.2.1 La ville par l'approche quantitative

Lors d'une conférence ayant pour thème la définition de la ville et la manière de l'aborder à l'école à destination d'enseignants du second degré, Gérard-François Dumont expose la difficulté à définir une ville du fait de la diversité des situations statistiques nationales. Il propose des critères d'ordre statistique : le premier étant celui des 2000 habitants agglomérés au chef-lieu territoire communal, le deuxième critère étant celui des 200 m d'écart entre deux bâtiments (considérant la continuité de cadre bâti entre bâtiments).

Il ne me semble pas nécessaire de débiter l'analyse de la ville par ces informations. Lorsque l'on en reste à proposer des définitions statiques ou statistiques de la ville aux élèves, on s'aperçoit qu'ils ne deviennent pas acteurs de leur savoir. Je n'ai donc pas choisi de m'orienter vers cet angle d'attaque pour aborder la ville. Des données statistiques peuvent toutefois apparaître ponctuellement utiles, mais pas dans le choix global réalisé.

Quel intérêt didactique peut-on trouver dans le choix d'une définition statistique à fournir aux élèves ? Certes, elle est bien cernée et facilement appréhendable par les élèves, toutefois, elle n'est pas satisfaisante intellectuellement. Penser la complexité est une chose nécessaire dans notre société (Morin, 2005), la réaliser avec les élèves est un devoir d'enseignant.

Faire le choix de pénétrer la ville par sa substance plutôt que par des statistiques, non facilement préhensibles par des élèves de seconde, semble primordial. La ville est un patrimoine : un espace hérité en devenir. Aborder la ville par son *urbanité* avec les élèves m'est alors apparu évident.

1.3.2.2 La ville fait son entrée par l'urbanité

Parler de son urbanité suppose donc une mallette conceptuelle importante. L'option de travailler avec des concepts issus de la géographie universitaire s'impose. M Roumégous nous confirme que la transmission de la connaissance en dehors d'un cadre conceptuel problématisé et structuré n'est pas utile. « (...) Pour les élèves, apprendre, c'est passer des faits à des

problématiques, c'est-à-dire chercher à les relier par des explications : une connaissance qui n'est pas prise dans un champ conceptuel meurt. »¹⁰

Je m'inscris complètement dans cette démarche d'un enseignement utile, au service du citoyen et non pas une géographie nomenclaturale, une discipline s'arrêtant exclusivement à des statistiques ou une histoire campée dans un récit passé et encyclopédique. La ville est un espace regroupant des habitants citoyens. Le sociologue A. Médam explique pertinemment que, dans la mesure où les habitants progressent à l'état de citoyens grâce à leur stratégie spatiale, « habiter une ville » correspond alors à : « s'identifier [et à] se rendre responsable. » (Médam, 1998, p 50). Cette réflexion m'a paru particulièrement éclairante dans la manière dont les enfants peuvent progresser dans leur statut de citoyenneté et comment leur faire accéder à ces réflexions.

Comment devient-on citoyen ? Habiter permet d'accéder au statut de citoyen-citoyen ... Mais la question se pose pour les élèves. Certes, ils sont des citoyens par la naissance, mais n'étant pas majeurs, ils ne participent pas directement à la vie de la cité. Toutefois, ils le sont déjà, à travers leurs actes et grâce au fait qu'ils habitent l'espace urbain. Par exemple, savoir gérer la distance, est un acte citoyen qu'ils font déjà inconsciemment, mais que l'on peut rendre plus conscient dans les actes citoyens des élèves. Ils ne sont donc pas seulement des citoyens en devenir ! B. Lamizet écrit qu'« une ville est une agglomération d'habitants, toute la question étant de savoir à partir de quel moment ces habitants deviennent des citoyens, c'est-à-dire des membres actifs de la communauté »¹¹. On peut avancer que grâce aux signes tangibles d'engagements des élèves qui ont été décelés¹², les élèves de la société urbaine considérée sont des citoyens. J'apprends donc mon rôle d'enseignant pour former des citoyens, les préparer à entrer dans une vie active de citoyens actifs, éclairés et responsables. Pour cela, il est utile de les confronter à des problèmes concrets qu'ils doivent résoudre en leur laissant la possibilité d'être acteurs et de proposer des solutions.

¹⁰ Roumégous, Ibid, p150

¹¹ Lamizet B., (1997), « Les langages de la ville », in LAMIZET B., SANSON P., (dir.), *Les langages de la ville*, Marseille, Parenthèses, p 40

¹² En classe d'EMC, voire infra

2. Protocole de travail

Cette partie propose mon cheminement cognitif d'une année et la manière dont j'ai mis en place l'appréhension de la ville cette année dans mes classes.

Le protocole didactique est fondé sur la recherche d'une cohérence globale de la construction du concept de « ville » sur l'année entre l'histoire, la géographie et l'EMC. Je me suis penchée sur la manière dont la ville est traversée dans les programmes de seconde et j'ai tenté de problématiser et de construire un cadre conceptuel idoine.

En choisissant de ne pas exclusivement traiter la ville dans le thème 3 de géographie « aménager la ville », j'ai relié l'histoire, la géographie et l'EMC. Chaque séance abordant la ville dans l'une de ces disciplines, apportait un éclairage pertinent à l'espace urbain. Cela permettait par ailleurs une meilleure appréhension de la ville par l'élève dans sa globalité et sa complexité et de pouvoir créer des liens entre les disciplines. « L'histoire n'est pas cantonnée au passé, comme la géographie au présent. Ainsi, (...) la raison d'être de l'histoire et de la géographie à l'École serait de donner une « culture humaniste », c'est-à-dire d'avoir des connaissances et des repères relevant de l'espace et du temps. » (Capdepuy) En ce sens, notre rôle d'enseignant est de faciliter la construction de l'édifice « culture humaniste » en proposant aux élèves le ciment qui lie les blocs entre eux. Sans nier la spécificité disciplinaire, j'ai préféré ainsi conserver un horizon de compréhension des enjeux contemporains sociétaux, grâce à des outils d'intelligibilité du réel.

Protocole de l'année : Voici une proposition de mise en œuvre des concepts et des notions du programme de la classe de seconde en Histoire, Géographie et EMC. Le protocole construit tente de répondre au questionnement suivant : Comment le récit prospectif (en géographie / EMC) peut-il être mis en parallèle avec le récit historique ? En ce sens, comment passer du passé au futur ?

Tableau 1 : Présentation du protocole établi ainsi que l'ordre des séquences.

	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5
-Discipline -Thème ou chapitre	<i>EMC</i>	<i>Histoire :</i> Antiquité	<i>Géographie :</i> Aménager des villes durables	<i>EMC et</i> <i>Géographie :</i> exercice de prospective	<i>Histoire :</i> Moyen- Age
Ville abordée par des notions et des attributs	- règles (de l'espace public) -société -citadin -citoyen -lieu -cité	- vivre-ensemble -citadinité -citoyenneté -société urbaine -cité - interactions	-Urbanité -paysage -densité -diversité -distance -coprésence -mobilités -transport -compacité -étalement -habitants -ville durable -société -patrimoine -héritage -interactions -lieu/aire	- futur -aménagement -urbanisme -concertation -espace public -citoyen -(in)civilités	-paysage -ville -société -culture -ville durable -citoyen

2.1 Une entrée en matière par l'EMC : des élèves acteurs de leur ville

L'entrée en matière se réalise par l'espace public urbain en EMC où l'on analyse les règles de l'espace public urbain. En effet si l'on reprend l'objectif fixé dans le B.O de novembre 2015, on s'aperçoit que cette entrée en matière par l'analyse des règles de l'espace public y répond de manière adéquate. « L'objectif de l'EMC est d'associer dans un même mouvement la formation du futur citoyen et la formation de sa raison critique. Ainsi l'élève acquiert-il une conscience morale lui permettant de comprendre, de respecter et de partager des valeurs humanistes de solidarité, de respect et de responsabilité. » (B.O. de novembre 2015). En effet,

la classe peut elle-même être considérée lors d'un débat par exemple, comme un espace public rationnel, comportant une micro-société régie par des règles. Cela permet en outre de participer à la formation du citoyen. L'espace public permet, par ailleurs, d'anticiper sur le chapitre de Géographie « aménager la ville » puisqu'un exercice sur un aménagement d'un espace public peut être envisagé en classe. (Cf. « la géographie comporte une dimension prospective »¹³) Partir d'espaces sociaux concrets me paraît alors être une démarche à privilégier avec les élèves. En ce sens, l'espace public est un excellent vecteur. La société urbaine y est visible et les élèves ont directement accès à la ville et à la société qui la construit. En ce sens, la réflexion de François Audigier prend un éclairage d'autant plus pertinent « C'est en citoyennant que l'on devient citoyen. » On peut en effet considérer l'espace public comme un véritable condensé de l'espace urbain. En cela, il est intéressant de partir de cet espace de taille réduite - un lieu au sein d'une aire - afin de dévoiler certains aspects inhérents et essentiels à l'espace urbain.

Les élèves ne sont pas de simples *actants*. Comme l'explique Michel Lussault (2007), chacun est plus qu'un actant dans sa vie de citoyen-citoyen, c'est bien en cela que nos élèves sont de futurs citoyens, acteurs de leurs pratiques et de leurs souhaits d'aménagement /réaménagement d'espace pratiqué au quotidien. Ils sont des individus appartenant à une société telle que Norbert Elias (1991) a pu la définir et en cela, ils participeront au tout qui constitue la société. Les interactions entre ces différents acteurs vont permettre à la société de fonctionner. En cela, il est important que les deux niveaux soient mentionnés lors de la mise en place des séquences d'EMC. Un jeu de rôle est prévu à l'issue des séances d'EMC. Les élèves endossent le rôle de citoyens dans un processus de concertation avec les élus et les urbanistes de la ville pour réaménager un espace public urbain. Dans ce cas, l'enseignant pourra, quant à lui endosser le rôle de la municipalité et des urbanistes. Bien entendu, les élèves pourront présenter leurs souhaits individuels de réaménagement. Dans ce protocole, il est attendu que les élèves prennent en considération le fait que d'autres individus-acteurs présentent des souhaits différents des leurs, dès lors, que le niveau sociétal existe et qu'il est important à prendre à considération.

¹³ EDUSCOL Ressources pour le lycée général et technologique, Le développement durable, fil conducteur du programme de géographie de seconde, p 3

2.2 La ville en histoire

La ville est abordée à deux périodes différentes de l'année. Dans un premier temps, la ville peut être abordée de manière périphérique à l'aide du thème 2 « L'invention de la citoyenneté dans le monde antique ». L'étude de l'agora grecque constitue une base pour l'exercice de définition et de réflexion sur l'espace public en EMC.

La mise en parallèle entre le récit prospectif et le récit historique débute donc à cette période de l'année. Ainsi, pour passer du passé au futur, L'EMC pourra nous permettre tout au long de l'année de conserver le questionnement tout en l'ancrant au sein d'une réalité concrète et présente. En effet exploiter l'idée de citoyenneté à partir de la notion travaillée en classe d'histoire sur la construction de la citoyenneté athénienne est possible concrètement grâce à une mise en activité particulière en EMC où les élèves revêtent leur propre responsabilité d'habitant-citoyens d'une ville contemporaine. L'enjeu consiste avant tout à permettre aux élèves de réaliser des liens entre ces parties de cours particulièrement éloignées et sans rapport évident pour un adolescent de 15 ou 16 ans.

L'objectif du chapitre d'histoire « Sociétés et cultures urbaines » au sein de ce protocole contribue à définir l'objet ville, en schématisant la fabrication de la ville¹⁴. Les attributs du concept de ville pourront en effet être utilisés au cours de ce chapitre alors qu'ils ont été définis pour la ville contemporaine en géographie, puisque j'ai fait le choix de réaliser mon chapitre de géographie plus tôt dans l'année¹⁵. On peut en effet garder en tête la thématique de la ville durable et poser la question en conclusion aux élèves : « en quoi la ville médiévale était-elle plus durable que la ville contemporaine ? ». J'ai donc décidé de mener cette réflexion en ouverture de la conclusion du chapitre. Les élèves pourront être évalués sur la réalisation de la conclusion du chapitre.

2.3 La ville durable en géographie : passé, présent, futur

Tout d'abord, j'ai décidé d'appliquer le même principe que les auteurs de l'ouvrage *La Géographie contemporaine* en tentant de gommer des idées reçues sur la géographie et notamment sur la ville. L'entrée par la géographie sociale est alors essentielle, même si elle n'est plus à démontrer aujourd'hui. Présenter des faits réels et concrets aux élèves est

¹⁴ Mumford L, 2001 (1961)

¹⁵ Voir le tableau du protocole présentant l'organisation de l'année.

indispensable. La société est un tout qui fonctionne grâce aux interactions entre ces différents éléments¹⁶. Les études de cas étudiées en géographie vont d'une part, aider les élèves à penser globalement la ville, d'autre part à considérer que tous les éléments participent au système que constitue la ville et qu'il n'est pas statique, au contraire.

Il existe des modèles théoriques qui ne sont pas utilisables uniquement dans des disciplines scientifiques (appelées « sciences dures »). Les sciences sociales et humaines emploient également des modèles théoriques qui peuvent servir à analyser un espace urbain par exemple. « Comment définir la ville durable ? » Cette question n'est pas simple, comme l'explique M. Lussault dans l'*Atlas des villes durables*¹⁷, Nous partons donc de la comparaison des deux modèles présentés par le géographe J. Lévy (le modèle de Johannesburg et le modèle d'Amsterdam). Ces modèles font partie intégrante de ses écrits, mais nous choisissons l'article *La ville est le développement durable* in Métropolitiques.fr publié le 3/12/10.

Existe-t-il une ville durable dans le monde ? Il semble évident de répondre négativement à cette question. Chaque ville se situe dans un moment géographique, pour emprunter une terminologie que F Braudel n'aurait pas contestée. La conséquence est qu'il existe une pluralité de villes durables. Il apparaît alors nécessaire d'amener les élèves à s'interroger. Une réflexion doit être entamée. Ainsi dans le choix de villes réalisées, il est clair que grâce à une approche géohistorique, les élèves saisissent l'idée que Johannesburg et Londres ne sont pas dans le même « moment géographique ».

Pour parler de **futur**, il faut avant tout pouvoir se baser sur des faits du **passé**. Comme je l'ai mentionné précédemment, mes activités précédentes m'ont souvent amenée à réfléchir pour le futur ou simplement à l'envisager. (Cf. thèse de doctorat : « Les temps de l'urbanité »)

Que peut-on envisager avec les élèves ? Comment aborder cette question de la prospective ? Nous aurions tort de penser l'histoire au passé et la géographie au présent, comme l'explique V. Capdepuy « Ce n'est ni le passé ni le présent qui constituent l'horizon de sens de notre enseignement, mais le futur ! Que faut-il en effet enseigner pour que nos élèves aient les moyens de comprendre et d'agir dans la société globale qui se tisse ? En effet, il semble impératif de ne pas cloîtrer l'histoire et la géographie dans les champs disciplinaires attendus. » (Vincent Capdepuy in <https://aggiornamento.hypotheses.org/1727>)

¹⁶ Morin E., (1990), Introduction à la pensée complexe, Paris, Seuil

¹⁷ Veyret Y, Le Goix R. (dir.), (2011), Atlas des villes durables, Paris, autrement, 87 p

Exercice de prospective avec les élèves.

Il appert que l'on peut partir de l'opposition « ville conçue, ville vécue » que mettait en avant Henri Lefebvre¹⁸. En effet, il démontre un décalage entre les conceptions urbaines des urbanistes et les pratiques effectivement réalisées par les citoyens. Dans ce cadre, un exercice de prospective est proposé aux élèves.

→ Comment aménager un espace public ?

En premier lieu, on peut lister les usages du lieu qu'ils soient attendus ou non : piste cyclable utilisée par les piétons, bancs utilisés par les skate-board, parking de bus utilisés par les piétons stationnant (manque de bancs) etc. Les concepteurs pensent à affecter certains espaces qui vont être utilisés autrement par les usagers, en fonction de leurs besoins ou envies. Cela peut créer certaines incivilités que d'autres usagers peuvent déplorer. L'objectif de cet exercice est de faire prendre conscience aux élèves que l'espace public urbain n'est pas un espace de liberté ordinaire. Des règles de civilité s'y imposent. Quand elles ne sont pas suivies ou que différents usages du lieu n'ont pas été prévus, il est intéressant d'écouter les souhaits de réaménagement de la part des citoyens-citoyens. Ainsi, comme cela a été expliqué précédemment, les élèves sont considérés comme des citoyens participant alors à une procédure fictive de concertation en vue de réaménager le mail devant le lycée¹⁹.

3. La démarche. Quelle mise en œuvre des séquences ?

3.1 Une approche filée de la ville à travers l'histoire, la géographie et l'EMC

Comme je l'ai écrit précédemment les élèves sont des individus à prendre dans leur globalité et non pas des réceptacles de savoir géographique, historique ou relatif à l'EMC. « Géographie, histoire et éducation civique sont là pour construire un « nous », pour contribuer à construire une identité collective nationale par l'étude des sociétés présentes et passées, du territoire national, plus largement pour ouvrir aux autres et au monde (...) Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus ne sont pas disciplinaires (...) comprendre le monde, s'y

¹⁸ Lefebvre H., 2000 (4^e édition), *La production de l'espace*, Paris, Anthropos

¹⁹ Cette expérience est relatée de manière plus détaillée dans la partie mise en œuvre en EMC.

insérer, y être citoyen actif, autant de finalités proclamées qui légitiment nos disciplines » (Audigier, 1997, 51, 52) De ce fait, l'approche filée de la ville analysée à travers l'histoire, la géographie et l'EMC est intéressante et semble efficace.

3.1.1 La séquence d'EMC

J'ai débuté mon approche de la ville par une étude d'espace public en EMC. Le choix me paraissait évident. Dans mon cursus de chercheur, j'ai souvent abordé la ville par l'espace public. L'espace public représente une échelle d'analyse intéressante. En effet, son intérêt réside dans son aptitude à représenter la société urbaine observée. En ce sens, il est considéré comme un observatoire de la société urbaine, de par les fréquentations ou les refus de fréquentation dont il est l'objet. Il est à ce titre un condensé d'urbanité qui affiche une certaine manière d'associer la densité à la diversité (Letissier, 2007). De plus, c'est une entrée intéressante qui permet d'aborder la ville à partir d'un espace facilement identifiable et cernable par les élèves.

Étape 1 : les règles de l'espace public

Ainsi, en début d'année les élèves sont invités à lister les usages de l'espace public. La mise en œuvre de l'EMC dans les classes à partir de la rentrée 2015 repose sur un *parcours citoyen*²⁰. Il a été prévu depuis 2015 par la ministre de l'éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem. Il s'inscrit dans un parcours *structuré* et *progressif*. En effet, il débute à l'école élémentaire, se poursuit au collège et se termine au lycée. Cette progression et cette structure doivent permettre de faire gagner en cohérence le cheminement de l'élève. Ainsi, il est plus facilement en mesure de donner du sens à ses actes quotidiens – au lycée et en-dehors dans la vie courante.

François Audigier nous offre une expression particulièrement éclairante à ce sujet concernant la mise en œuvre de l'exercice de la citoyenneté dans nos classes. « C'est en citoyennant que l'on devient citoyen » (Audigier F., 2012). Cela me paraît correspondre à l'idée de ce parcours citoyen qui se construit avec les années.

Non seulement, les enseignements dispensés et les mises en pratique réalisées au sein de la demi-heure hebdomadaire d'EMC y contribuent, mais chaque discipline y participe également. Par ailleurs, il nous appartient lors des séances d'EMC, de bien faire prendre conscience aux élèves que les situations de travail lors des exercices de mise en pratique, permettent de créer

²⁰ Circulaire 2015.

un lien essentiel avec des pans de leur vie. En effet, dans de nombreuses situations quotidiennes, que ce soit dans le cadre de leur vie au lycée ou comme individu appartenant à une société soumise à des règles, ils sont confrontés à mettre en pratique concrètement les valeurs et les savoirs rencontrés en EMC.

J'ai choisi de réaliser une séance intermédiaire sur le concept d'espace public, afin d'avoir une entrée en matière permettant de demander aux élèves les règles de vie dans cet espace. Cela permet de définir ce qu'il est possible de faire en tant que citoyen fréquentant un espace public. À partir de leurs pratiques individuelles et des pratiques sociales en général (proposer une image d'un espace public sous la forme d'un dessin), les élèves listent ce qu'il y a dans un espace public, les pratiques possibles, etc.

-Qu'est-ce que les élèves ont en tête sur le sujet ?

-Réalisation d'une carte mentale en classe.

-Mise en commun.

-Regroupement des idées autour de la notion.

Étape 2 : l'exercice de prospective :

Au croisement du chapitre de géographie « aménager les villes durables » et de la partie 1 d'EMC, je propose de réaliser une séance de prospective en partant d'une expérience de cartographie participative que nous avons réalisée avec un groupe d'habitants de Saint-Denis²¹. Sans entrer dans les détails de cette expérience, j'ai repris les deux étapes que nous avons mises au point avec le groupe d'habitants et les ai amendées.

Ainsi, lors de la première séance j'ai demandé aux élèves de réaliser sur une première feuille les dessins de toutes leurs pratiques sur l'espace public devant le lycée. Pour cela, je leur affichais, grâce à Google Maps une vue aérienne de l'espace concerné, afin que chaque élève apprécie une vue d'ensemble du lieu et qu'il n'en oublie aucun sous-espace. Dans un second temps, je leur ai demandé de dessiner leurs souhaits d'aménagement (dans un futur proche tout en respectant les piliers, exigences du DD) sur cet espace afin que leurs pratiques soient améliorées sur ce dernier. Ils devaient accompagner leurs dessins d'une légende et d'un court texte.²²

²¹ Réalisation conjointe avec Jacques Lévy dans le cadre du programme de recherche CartoGram.

²² Consignes de l'étape 2 : Séance finale : aménager la ville durable. Dessinez votre espace public souhaité, puis écrivez une légende et un commentaire expliquant vos souhaits d'aménagement, tout en respectant les grands principes du DD.

Dans une seconde séance, les élèves participaient à un jeu de rôle. Il se trouvaient en effet dans la situation de participer à une réunion de concertation entre élus, urbanistes et habitants pour le projet de réaménagement de l'espace public situé devant le lycée. Ils jouaient alors le rôle d'habitants-citoyens. Ils devaient alors verbaliser leurs pratiques et leurs souhaits qu'ils avaient dessinés au préalable. Nous devons alors synthétiser ces souhaits à partir des plus probants (en fonction des souhaits redondants) afin de faire remonter des demandes précises à la mairie dans le cas où nous aurions été en contact avec le service urbanisme.

Le choix de l'espace public devant le lycée peut paraître étonnant²³, mais il était particulièrement difficile d'en trouver un pratiqué par l'ensemble des élèves. En effet, le lycée de l'Albanais à Rumilly rassemble essentiellement des élèves des communes périurbaines des alentours. Dans mes deux classes, seuls deux ou trois élèves résident sur place. Après les avoir interrogés sur leurs pratiques de la ville, je me suis rapidement aperçue qu'ils n'y fréquentaient que quelques lieux et qu'ils n'y avaient pas de réelle pratique territoriale de l'espace urbain. Leurs pratiques s'apparentaient en effet à un réseau sommaire de plusieurs lieux. Mon choix s'est donc rapidement tourné vers l'espace devant le lycée qui constitue un point de départ vers les abris de transport scolaire, mais également un espace de détente (surtout à la belle saison) où les élèves mangent, se détendent dans l'herbe, échangent, fument des cigarettes devant les grilles du lycée etc.

Résultats de l'expérience :

La première séance de conception des dessins est particulièrement réussie, même si les élèves peuvent avoir quelques réticences au départ, prétextant (pour certains) leur mauvais coup de crayon. Ils se prennent rapidement au jeu et trouvent de nombreux souhaits de réaménagement. Certains vœux semblent même parfois un peu loufoques, mais toutes leurs propositions sont intéressantes. De nombreux vœux convergent (souhait d'un espace moins minéral, davantage de bancs, ajout de tables pour travailler ou manger, davantage de poubelles pour éviter les incivilités nombreuses).

Ce qui est également pointé par les élèves, ce sont les manques de diversité et de densité : d'urbanité. Plusieurs élèves ont assuré souffrir du manque de personnes différentes et nombreuses à Rumilly. Sur cet espace public, les élèves affirment ne rencontrer pratiquement que des lycéens, la population locale étant rendue invisible par le lycée. Certains ont donc

²³ Rumilly est une petite ville, peu de choix s'offraient à moi *a priori*.

dessiné un espace où une plus grande diversité dense apparaîtrait, comme à Lyon, selon l'affirmation de H.

Par ailleurs, du fait de la faiblesse de la taille de la ville et du manque de densité, il n'existe pas de moyens de transport pour se rendre dans un autre lieu de la ville ou dans le périurbain voisin. Beaucoup d'élèves ont souligné ce problème. Ils semblent en souffrir dans leur vie quotidienne. La séance de mise en situation de débat entre habitants-citoyens et la municipalité est globalement réussie. Beaucoup d'élèves échangent, même ceux qui ne parlent pas beaucoup habituellement. Lors du débat organisé dans le premier groupe, les lycéens rencontrent des difficultés à s'astreindre à suivre les règles du débat (respect du temps de parole, respect de la parole des autres). Les règles du débat sont quelque peu modifiées pour les groupes suivants et les échanges sont fructueux.

3.1.2 La séquence de géographie : le choix de l'urbanité

Pour débiter la séquence de géographie « aménager les villes durables », j'ai entrepris de questionner directement les représentations de l'élève en classe de seconde sur l'objet ville. Je les ai donc interrogés en les plaçant d'emblée dans une posture d'acteur, afin d'éviter leur sempiternelle remarque (« mais madame, on a déjà travaillé sur ce thème en telle classe, au collège... »). Ma démarche s'apparentait donc à questionner les élèves pour approcher leurs connaissances de la ville, sans leur demander directement leur savoir.

Amorce du chapitre : Des questions les plaçant dans une posture d'acteurs :

- « Je ne vous demande pas forcément ce que vous savez / ce que vous avez appris au cours de votre scolarité, mais plutôt comment vous vivez la ville quand vous êtes à Rumilly ou dans une autre ville, qu'est-ce que vous y faites ?
- Qu'est-ce qu'être urbain ?
- D'ailleurs, êtes-vous des urbains ?
- Qui pense vivre en ville ?
- être urbain : est-ce vivre en ville ? »

À partir de cette amorce en introduction, j'ai listé tous les mots se rapportant à la ville que les élèves avaient en tête. Puis nous avons essayé de les classer en grandes thématiques, relatives à :

- ce qu'il y a en ville,
- ce qu'est la ville,
- ce qu'on fait en ville²⁴.

Je souhaitais donc partir d'un « modèle vécu » par les élèves (Anne Veyzier), en ce sens, je souhaitais chercher à comprendre la ville des adolescents en passant par la manière dont ils vivent la ville. Cela nous a donc amenés à réfléchir à « qu'est-ce qu'être urbain en général ? » En effet, de nombreux élèves vivent dans un territoire périurbain proche et ont réfléchi à leurs pratiques, en prenant en compte les éléments mis au tableau, avant de répondre s'ils étaient urbains ou non. Nous nous sommes donc alors orientés vers l'urbanité.

Les définitions de la densité et de la diversité ont été données grâce aux éléments énoncés par les élèves. J'ai pu analyser les éléments et les notions des élèves et je les ai réutilisés pour expliquer une notion ou un concept intégrateur situable dans le schéma réalisé en fin de chapitre.

Il s'agit d'envisager la manière dont la ville se construit (morphologiquement, matériellement et de manière immatérielle). En faisant entrer l'urbanité comme un patrimoine à conserver, les élèves associent les interactions sociales comme créant une forme particulière de ville au cours du temps. Ainsi, par le truchement de cette question de la construction de la ville, on fait appel à ses différents attributs aussi bien en géographie qu'en histoire. Les lister et les organiser en schéma au fil des chapitres est une activité essentielle.

Deux villes sont choisies dans ce chapitre de géographie, conformément au programme de seconde, Londres et Johannesburg, afin de représenter une ville du nord et une ville du Sud. Nous avons plutôt désigné ces villes comme appartenant aux Nordes ou aux Suds, en référence à ce qui avait été défini dans le chapitre introductif de l'année, avec les élèves. Dans la fiche Eduscol de cadrage, il nous est demandé de réserver les études de cas sur le territoire français à la classe de première. Après de nombreuses hésitations, j'ai donc préféré choisir Londres plutôt que Paris. Toutefois, j'ai pu observer que la grande majorité de mes élèves ne se sont jamais rendus à Paris et en possèdent des représentations souvent erronées !

J'ai constitué un corpus documentaire pour chacune des deux villes et j'ai choisi des documents en fonction de la notion principale à exploiter dans chaque grande partie du cours. J'ai mené

²⁴ Je prends la référence d'un travail réalisé pour le PUCA (Scalab) où nous avons tenté d'analyser des lieux urbains par trois entrées différentes.

mes deux études de cas filées en parallèle. En tenant compte des axes proposés sur la fiche Eduscol, j'ai donc présenté aux élèves un corpus documentaire préparé à leur intention pour chaque ville. En suivant la structure proposée dans les fiches Eduscol, j'ai d'abord réalisé une première partie sur la ségrégation socio-spatiale, une seconde partie sur les mobilités et les transports et une dernière sur l'aménagement des villes durables. Le corpus correspond donc à la composition de ce chapitre :

- une première partie concernant la croissance urbaine, l'étalement urbain et les formes de ségrégations spatiales,
- une seconde partie concernant les mobilités et les transports,
- une troisième partie d'ouverture davantage tournée vers la durabilité urbaine et les moyens mis en œuvre dans les villes d'aujourd'hui pour les aménager durablement.

Dans le cas de Londres, j'ai sélectionné des documents évidents²⁵, réalisés par Manuel Appert sur le site Géoconfluences. Concernant l'étude de cas sur Johannesburg, j'ai constitué un corpus documentaire plus original. Je possède un certain nombre de photos personnelles et de documents, du fait de mes nombreux séjours sur place. J'en ai également choisis d'autres, plus récents, dans le *courrier international*, notamment sur la transformation récente du quartier de Hillbrow. Il s'agit d'un ancien quartier du centre de la ville, autrefois associé à la criminalité, qui connaît une renaissance du fait de la mobilisation de nouveaux acteurs.

Dans les deux cas, j'ai tout d'abord présenté une vue aérienne de la ville aux élèves. En effet, il est intéressant d'appréhender la ville par deux approches scientifiques, telles que D. Retailé le propose. La ville peut être considérée, soit comme un *lieu* (un point d'un réseau ou un point sur un vaste territoire), soit comme une *aire* (un ensemble de lieux).

On partira donc d'une analyse brève de photos représentant les deux villes choisies depuis une vue aérienne apposée à une vue en immersion dans un espace public. On complète avec un plan de la ville et une carte présentant l'espace métropolitain inséré dans un réseau urbain d'un niveau scalaire supérieur. Les photos représentant deux villes différentes, symboles de types de sociétés différents, le lien entre le paysage et la société est ainsi dévoilé aux élèves. Un paysage n'est pas uniquement un espace observé, mais un espace qui se construit à travers des choix de

²⁵ Par exemple : des photos, des cartes des densités selon les quartiers, des cartes de la ségrégation socio-spatiale, des graphiques sur le péage urbain, des textes sur l'étalement urbain et sur des petits dossiers présentant des exemples d'écoquartiers.

société réels, à un moment donné. Nous avons ainsi réfléchi à la mesure de la densité et de la diversité, notamment à partir d'éléments observables aisément et concrets. Cela nous indiquait déjà une piste de compréhension du fonctionnement de chacune de ces deux villes.

Johannesburg est un espace hautement ségrégué encore aujourd'hui. En ce sens, la célèbre remarque de M. Foucher « l'apartheid se voit d'avion » est toujours actuelle. La ville a une histoire longue, elle se construit sur le long terme. Il est nécessaire de faire réaliser aux élèves cet aspect essentiel de la notion de ville.

Un détour par l'approche géohistorique peut nous aider à faire prendre conscience aux élèves que Johannesburg et Londres ne sont pas dans le même « moment géographique » et que l'héritage laissé à la ville aujourd'hui s'entretient ou pas pour atteindre une forme de durabilité sociétale. Un petit croquis est réalisé pour chacune des deux villes. Il sert à expliquer l'importance du poids de l'héritage dans l'organisation spatiale actuelle des villes. Il permet également de mettre en lumière le lien entre ville, étalement urbain et mobilités/transports.

Par ailleurs, au fil des parties, des tableaux récapitulatifs de comparaison entre les deux villes sont prévus.

L'urbanité est au cœur de notre chapitre car elle fait apparaître les différents modèles urbains, notamment en termes d'héritage et de durabilité. Il s'agit donc de mesurer cette urbanité, à partir des critères proposés par J. Lévy dans l'article cité précédemment. L'aboutissement du chapitre est la définition de la ville durable ou plutôt du développement urbain durable : « mode de développement dont l'objectif est de concilier à la fois progrès économique, harmonie sociale et préservation de l'environnement dans les villes à court, moyen et long terme. »²⁶

La mise en perspective

Des photos et quelques documents de différentes villes sont présentés aux élèves, au moment de la mise en perspective, afin qu'ils puissent remplir par un **signe plus** ou un **signe moins** les cases. Ils indiquent dans la ligne de synthèse de quel modèle urbain se rapproche le plus les villes présentées.

Par conséquent, à la fin du chapitre, on élargit à d'autres villes en proposant les critères définis précédemment avec les élèves et tirés de l'article de Lévy afin d'identifier dans le monde les différents modèles urbains durables et de voir comment le patrimoine que représente l'urbanité peut être transmis aux générations futures. Le patrimoine peut être transmis comme une

²⁶ Veyret Y., Le Goix R., (2011), Atlas des villes durables, Paris, Autrement.

substance fondée sur des interactions sociales, reflétant une urbanité particulière, à transmettre à la société future. Les critères définis constituent des leviers sur lesquels on peut agir pour améliorer la durabilité urbaine, en prenant en compte les aspects constitutifs de la ville concernée.

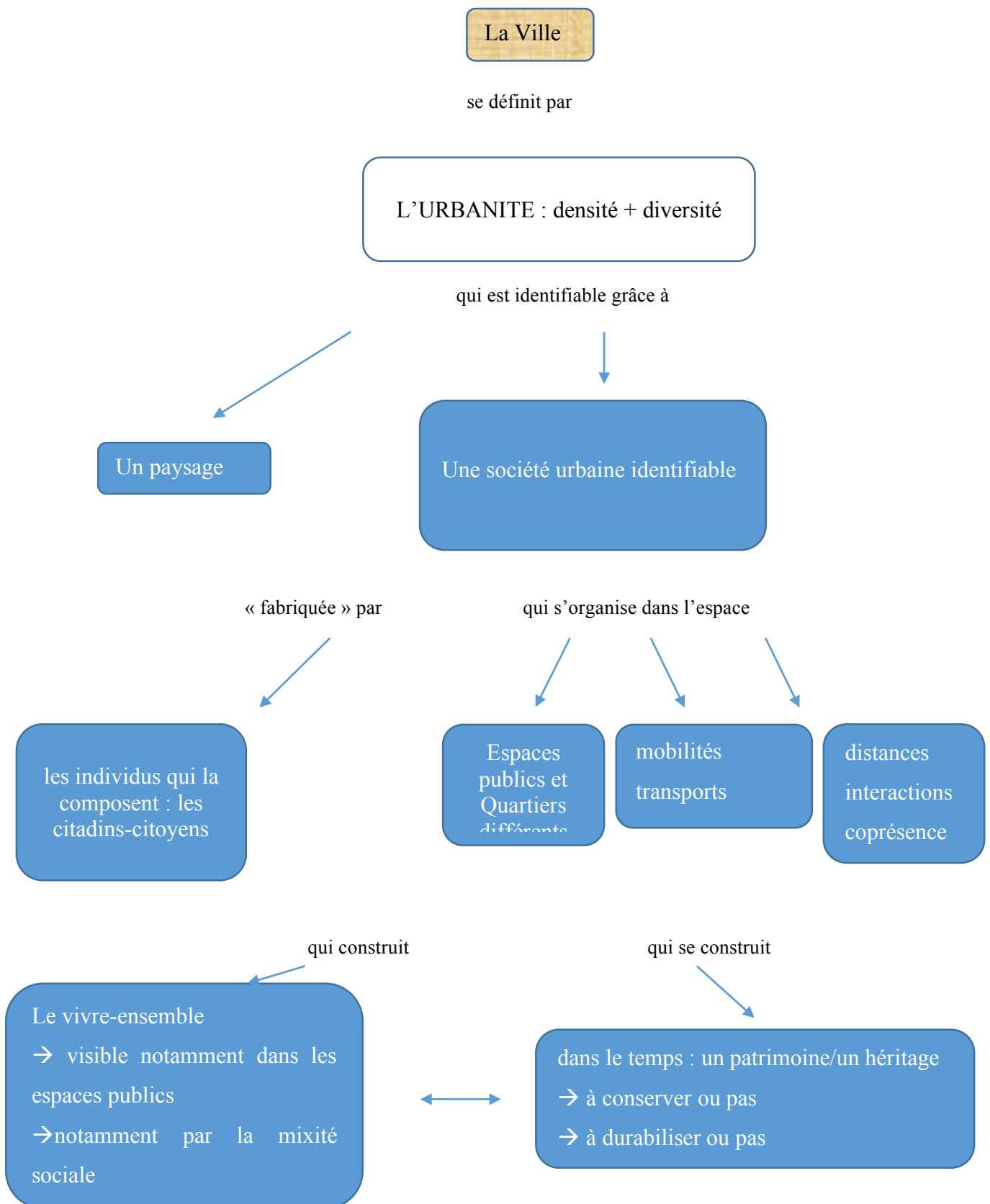
Tableau 2 : tableau complété avec les élèves en fin de troisième partie (III. Vers des villes plus durables ?) :

Villes	Johannesburg	Londres	Annecy	Paris	Los Angeles	Amsterdam
Critères/leviers						
Densité						
Diversité des activités						
Compacité						
Présence d'espaces publics						
Mixité sociologique						
Importance de la marche à pied et transports publics (mobilités douces)						
Mixité activités / habitat						
Respect de l'environnement naturel						
Synthèse : Quel modèle d'urbanité ?						

Enfin, en guise de conclusion, nous élaborons conjointement, les élèves et moi, un schéma de synthèse pour organiser les différentes notions et les attributs du concept de ville aperçus pendant le chapitre. Pour ce faire, j'écris au tableau les notions, les mots, voire les concepts que les élèves énoncent et nous essayons de les organiser en un schéma synthétique (que j'avais préparé partiellement au préalable). Pour les guider, je leur pose des questions :

- Comment la ville produit un type de société particulier ?
- Comment définir la ville ?
- Comment la distingue-t-on visuellement (dans l'espace) ?
- Quelles en sont ces caractéristiques essentielles ?
- Comment et par qui la ville est fabriquée ?

Schéma 1 : Synthèse du chapitre de géographie reprenant le fonctionnement systémique de la ville :



L'ultime exercice réalisé se déroule en EMC comme expliqué plus haut. Il fait le lien entre les villes étudiées et les pratiques réelles des élèves. Il s'agit alors de répondre à la question : Comment les élèves deviennent acteurs d'un aménagement potentiel, en tant que futurs citoyens actifs ? Plusieurs compétences sont alors sollicitées :

- Réinvestir des notions pour aménager une ville durable,
- Construire un croquis,
- Distinguer une simulation / un modèle et la réalité,
- Argumenter à l'oral.

3.1.3 La séquence d'histoire

Au fil des discussions avec les élèves au cours de l'année, je me suis aperçu que nombre d'entre eux n'appréciaient pas le Moyen-âge et estimaient qu'ils en savaient déjà suffisamment sur cette période, vu qu'ils l'avaient déjà souvent abordé au cours de leur scolarité. À partir de ces remarques, j'ai eu envie de trouver le moyen d'étonner les élèves et de leur montrer en quoi le Moyen-Âge est une période que les chercheurs n'ont pas fini d'explorer. Les recherches actuelles prouvent en effet que nous continuons à découvrir des choses étonnantes et passionnantes²⁷ sur ce sujet, notamment sur les villes. Ce souci de la compréhension de certaines périodes anciennes me vient aussi de certains élèves qui m'ont demandé en début d'année comment pouvait-on obtenir des informations sur la vie des sociétés des temps anciens. À travers mon souci d'intéresser les élèves aux nouvelles recherches mises au jour, j'ai également tenté de les amener à une logique réflexive. Pourquoi est-ce que ce thème a été choisi ? Nous nous appuyons pour cela sur des nouvelles recherches réalisées par les historiens médiévistes ces dernières années (Gauvard, 2016).

Le Moyen-Âge n'est pas une période statique. L'exposition « Quoi de neuf au Moyen-Age ? », tirée des recherches actuelles nous le prouvent. Les représentations des élèves concernant cette période sont parfois erronées et statiques. Leur présenter quelques résultats des recherches, au travers de cette exposition, est utile pour balayer les poncifs disciplinaires. En effet, comme cela a été réalisé pour la géographie, il me semble essentiel de désamorcer des incompréhensions inefficaces. Pour répondre au principe d'édification d'un socle commun

²⁷ Noizet H., Cattedu I. (dir.), Quoi de neuf au Moyen-Âge ?, Paris, La Martinière

d'humanités, il est important de casser les préjugés des élèves dans les deux disciplines concernées.

Nous avons pu reprendre la définition de la ville et de l'urbanité telle que nous l'avions posée et laissée en cours de géographie. Les élèves sont repartis de la densité et de la diversité, notamment lors de l'étude de la fresque de Lorenzetti du Palazzo Pubblico à Sienne « Le Bon gouvernement ». Dans ce chapitre, on travaille sur les trois attributs de la ville proposée dans la fiche Eduscol dédiée. Il s'agit d'aborder la ville au Moyen-Âge par le paysage, le pouvoir et par la société. Ainsi, les élèves complètent un tableau au fil du chapitre. Certaines notions sont donc appréhendées de nouveau, mais sous un angle différent.

Tableau 3 : La ville au Moyen-Age, chapitre *Sociétés et cultures urbaines*

La ville au Moyen-Age		
Un paysage	Un pouvoir	Une société
Circonscrite dans l'espace : présence de murailles (sécurité)	Fondations : <ul style="list-style-type: none">- Seigneuriales- Laïques- Religieuses	Un ensemble d'individus différents (une diversité) vivant ensemble selon une organisation particulière.
un afflux de population → nombreux habitants différents (une densité et une diversité) → extension spatiale	<ul style="list-style-type: none">- Charte de franchise- Mouvement communal	Sociétés dotées de droits. « L'air de la ville rend libre » Cf : « Même le manant est homme libre » Claude Gauvard
Des activités spécifiques s'y développent en des lieux précis : <ul style="list-style-type: none">- Activités commerciales- Activités artisanales- Activités intellectuelles	Un pouvoir économique : <ul style="list-style-type: none">- la bourgeoisie en essor	Une société encadrée : <ul style="list-style-type: none">- Famille- Métier, corporation- Eglise
Embellissement de la ville (tours, beffroi, bâtiments prestigieux)		Solidarité : <ul style="list-style-type: none">- Corporation- Société d'entraide

Les élèves ont spontanément relié ce que l'on avait vu en cours de géographie sur la ville et l'urbanité à celui d'histoire dès l'introduction du chapitre. Ils ont réinvesti les notions vues en cours de géographie assez aisément. Par exemple, à travers la question de la croissance urbaine au Moyen-Âge (Mumford L. 2001 (1961)) et de l'étalement urbain contemporain, les élèves

ont bien pris la mesure de l'enjeu et des deux faces du problème. Ainsi, on perçoit ici que le récit historique a pu être mis en parallèle avec le récit prospectif.

Après une discussion avec ma tutrice au sein de l'établissement, j'ai décidé de leur faire réaliser la conclusion en guise d'évaluation. Je les ai guidés à l'aide d'un questionnaire les amenant progressivement à une ouverture finale qui devait les interroger sur la durabilité de la ville au Moyen-Age et à l'époque contemporaine.

Ainsi, afin de satisfaire le besoin de transversalité et de décloisonnement de nos disciplines, je demande aux élèves si la ville au Moyen-Âge est une ville durable, voire si elle peut être considérée comme davantage durable que la ville contemporaine. Il ne s'agit pas d'asseoir la réflexion sur des anachronismes stériles, mais de saisir la ville par ses attributs et grâce à des « moments de ville » situés à différentes époques, reflétant alors une urbanité différente.

4. Analyse des séquences réalisées

Cette dernière partie rapporte la manière dont les élèves se sont emparés du sujet pendant les séquences. Il s'agit de vérifier que les élèves ont d'une part acquis les bases d'un raisonnement géographique ou historique d'autre part, qu'ils sont sur la voie de la citoyenneté active. En ce sens, comment évaluer la pertinence des séquences accomplies. Pour cela, il m'appartient d'analyser et d'évaluer leurs discours et leurs pratiques cartographiques (y compris en EMC).

4.1 Des élèves réceptifs

En introduction, l'exercice de « remue-méninges » est efficace pour connaître le point de départ des élèves et pour installer un climat d'échanges dans la classe. Il est souvent revenu cette année en début de chapitre et les élèves l'apprécient. Il fait office de quasi rituel en début de séquence ou de nouveau thème. Il s'agit de donner la parole aux élèves en les faisant réfléchir sur une notion, par exemple la ville contemporaine. Ils peuvent alors lister des idées, des notions qui s'y rapportent et je les écris au tableau.

En début de chapitre de géographie, nous avons donc commencé par cet exercice. En classe A, le premier mot sorti sur la ville est celui d'espace public. Il peut paraître étonnant, mais faisait

le lien avec notre premier exercice d'EMC sur les règles de l'espace public. De ce fait, le pont établi entre les disciplines a fonctionné. Puis de nombreuses notions sont énoncées.

Dans la classe B, une liste de mots se rapportant de près ou de loin à la ville est constituée. Comme cela a été écrit précédemment, nous essayons de les classer et de les regrouper selon ce qu'elle exprime (« ce qu'il y a dans la ville » « ce qu'est la ville » « ce que fait la ville »).

Une opposition très nette est établie entre campagne et ville et la discussion autour de cette distinction s'installe. Elle permet de faire ressortir les notions de densité et diversité et donc d'urbanité.

L'utilisation du concept d'urbanité (association de la densité et de la diversité) fonctionne très bien. Ce couple est abondamment ressorti à chaque nouvelle incursion de la ville dans un chapitre ou un autre. Il me semble qu'un déclic s'est produit au moment du chapitre de géographie. Nous avons beaucoup travaillé à partir de photographies. L'observation d'espaces concrets est inhérente au principe d'analyse et de compréhension de la ville.

4.1.1 La question du patrimoine et de la ville héritée durable

La question de l'héritage est soulevée par un élève qui se demande comment la ville a évolué et par qui elle a évolué. À partir de là, un autre élève s'interroge sur les espaces publics : Ont-ils toujours existé dans la ville ? Nous réfléchissons alors à la question : d'où nous vient cet *héritage qu'est l'urbanité* ? Je leur indique que nous l'avons déjà vu il y a quelques temps en histoire. Un élève me répond à juste titre, que ça vient de l'antiquité et que ça lui fait penser à l'agora grecque.

L'espace public est lié à l'histoire de la ville dans le cas de Londres, le centre est ancien, la photo d'un espace public londonien est un espace hérité. Les élèves décrivent les photos. Ils expliquent que les bâtiments sont anciens et qu'il y a beaucoup de personnes différentes etc. Nous admettons que c'est un espace hérité.

Dans la partie I/ les élèves lancent un mini débat sur le fait que l'on peut ou on ne peut pas définir une ville du fait qu'il y a des cultures différentes dans le monde et de ce fait, chaque ville est unique. D'autres sont plus nuancés et cherchent pertinemment à trouver des **dénominateurs communs**. Je rebondis sur cette idée pour leur présenter un peu plus tard les différents indicateurs du tableau. Cela démontre un esprit de raisonnement géographique et historique très important. Ce sont des élèves qui s'interrogent. J'ai été agréablement surprise de leurs réflexions et de l'ambiance suscitant des échanges, à ce moment de l'année dans ce cours,

notamment dans la classe la plus agitée. À ce moment, elle était très concentrée et les élèves parlaient vraiment de leurs vies respectives. Ce fut un moment très riche avec une cohésion où les expériences individuelles (très diverses) venaient enrichir les discussions de groupe et renforcer sa cohésion.

Je reprends en indiquant qu'ils ont chacun raison, à leur manière. En effet, la société produit une ville, la marque de son empreinte culturelle et sociétale. Toutefois, il est intéressant de chercher ces fameux dénominateurs communs qui nous permettent de comprendre n'importe quelle ville du monde.

À la fin de ma partie II en géographie, alors que je m'apprête à passer à la partie sur les villes durables, deux élèves m'interrogent sur la durabilité d'Annecy :

Deux élèves : -Madame, on se demandait si Annecy était une ville durable...

Moi : - à votre avis, qu'en pensez-vous ?

Deux élèves : - Nous pensons que oui.

Les autres élèves : - Non.

Un petit débat s'installe.

Nous reprenons ensemble les caractéristiques données et essayons de voir si la ville y répond. Cet exemple est intéressant car il présente l'affirmation des *compétences ordinaires de citoyen*.

Un autre exemple est représentatif de leur intérêt pour la réflexion sur la ville. Une élève avait avancé l'idée qu'elle vivait en zone urbaine du fait qu'elle semblait contenir toutes les caractéristiques notées au tableau (lors de l'exercice de « remue-méninges »). Un peu plus tard, dans ce même chapitre de géographie, elle est revenue sur sa zone de résidence et s'est interrogée sur la qualification qu'on pouvait lui attribuer, du fait des indicateurs qui s'y appliquaient. Elle nous a fait part de son étonnement : « je pense habiter dans un village durable. Est-ce possible ? Est-ce que cela existe ? »

Elle réside en fait dans un espace de type périurbain. Elle saisit bien la difficulté à indiquer nettement une frontière entre rural et urbain, dans l'espace contemporain. Pourtant, on lui a toujours expliqué qu'elle vivait en campagne... En réfléchissant, elle comprend par elle-même l'ambivalence actuelle de cette notion et saisit le fait qu'elle est urbaine à travers ses pratiques spatiales et son mode de vie.

Plus tard dans la partie « aménager les villes durables », elle s'interroge de nouveau, en sollicitant un camarade avec lequel elle avait fait un travail en arts plastiques l'an dernier au

collège. Elle se souvient d'un bâtiment très ancien à Marseille qui, à son avis, semblait déjà contenir les prémices du Développement Durable. Je comprends qu'ils parlent de la cité radieuse de Le Corbusier.

Tous ces exemples sont intéressants et démontrent l'investissement des élèves, leurs réflexions qui mûrissent au fil des séances et des interrogations que cela suscite en eux. Certains ont même montré davantage d'intérêt aux différentes matières enseignées, à partir du chapitre de géographie sur la ville, qu'en début d'année.

L'expérience réalisée en EMC a fait l'objet d'investissement particulier et de motivation importante. Je leur avais expliqué que l'on ferait un dessin de ville souhaitée en fin de chapitre. À chaque nouveau cours, une élève me demandait si on allait dessiner la ville souhaitée à ce cours. Elle était très impatiente de réaliser cette activité, à ma grande surprise. J'ai décidé de leur faire réaliser en groupes en séance d'EMC, ce qui me permettait de clore en même temps la partie d'EMC sur l'Etat de droit. Impatiente de participer à la séance, cette élève m'a demandé à pouvoir assister au premier groupe alors qu'elle aurait dû être dans le groupe suivant.

4.1.2 Des élèves en quête de légitimité

Un élève m'affirme que leurs dessins ne seront pas à la hauteur de dessins d'adultes participant à un vrai processus de concertation avec des élus et des urbanistes. Je leur explique d'une part qu'ils sont habitants-utilisateurs des espaces publics. À ce titre ils sont autant légitimes que n'importe quel autre habitant. D'autre part, je leur évoque le processus de cartographie participative auquel j'ai participé en Seine-Saint-Denis avec des acteurs réels (habitants, élus, urbanistes). Les dessins des habitants n'étant pas plus intéressants que des dessins d'élèves.

Les élèves ont souvent une vue très descendante de la construction des villes. Cette étape me paraît essentielle pour qu'ils puissent réaliser que les choix de société sont essentiels dans la construction d'une ville et que les citoyens peuvent infléchir des décisions émanant d'une autorité. Les démarches ascendantes ont leur importance.

Séquence d'EMC prospective.

Certains élèves restent persuadés qu'il n'y a rien à faire au niveau des usagers du lieu et de leur changement de comportements, afin de trouver des solutions pour qu'il soit plus propre. Ils

attendent une nouvelle fois beaucoup des autorités municipales, sans se saisir de leur propre rôle d'acteurs à jouer. Beaucoup de souhaits d'améliorations des incivilités liées à la saleté du lieu et au non-respect du vivre-ensemble dans ce lieu. Je leur présente une campagne de communication de l'agglomération d'Annemasse²⁸ pour sensibiliser les citoyens. Des affiches avec des slogans choc et des installations plus ou moins éphémères (poubelles habillées de rose fluo) avaient pris part à l'habillage de la ville.

4.2 Comment évaluer les séquences ?

Tout d'abord, la ville est un sujet traité à différentes reprises au cours de l'année en géographie, en histoire, en EMC. Comment évaluer les élèves pour vérifier qu'ils ont compris le raisonnement mis en place, les notions utilisées etc. ?

La vérification du raisonnement sur la ville est essentielle. J'ai essayé de poser la même question (évaluation diagnostic à différents moments, j'ai pu constater une nette progression et une bonne analyse de leurs idées au fil de l'année. Par exemple, à travers les questions :

- Qu'est-ce qu'une ville ?
- Qu'est-ce qu'une ville durable ?
- Qu'est-ce qu'être urbain (selon les époques) ?

Au fil de l'année, j'ai constaté que les élèves s'approprient les notions, les réutilisent à bon escient dans leurs analyses et dans leurs raisonnements.

J'ai même essayé de poser la question de la durabilité de la ville du Moyen-Âge en évaluation sommative à la fin du chapitre d'histoire, comme cela a été écrit plus haut. Il me semblait important de le faire afin de vérifier si les lycéens s'étaient bien approprié le raisonnement relatif à l'analyse de la ville.

Par ailleurs, au-delà de l'évaluation sommative en fin de chapitre de géographie, il est intéressant de considérer l'exercice réalisé en classe d'EMC comme une forme d'évaluation. Les élèves ont été particulièrement intéressés et se sont largement investis dans cet exercice. Ils se sont donc directement resservis des notions travaillées en cours de géographie pour qualifier leur espace public ou argumenter en faveur d'un souhait de réaménagement particulier. Ils devaient respecter les consignes méthodologiques du croquis vues en cours de géographie en début d'année et la consigne du DD.

²⁸ En 2015.

Enfin, j'ai prévu des évaluations dépassant la vérification des savoirs et des savoir-faire, grâce à l'observation de la classe, notamment lors des débats. En tant qu'habitants, les élèves sont des lecteurs sociétaux, capables d'ausculter la société à laquelle ils appartiennent. Leurs discours permettent de décrypter leurs pratiques sociales et l'intérêt qu'ils montrent à vivre avec d'autres et par rapport à ces autres. Ces discours permettent de revenir sur la constitution de la cité - conséquence d'un contrat tacite stipulé entre tous les citoyens. Ainsi, à travers ces discussions, les élèves démontrent leur volonté de participer à l'émergence de la cité. Je pense qu'il est essentiel de prévoir des évaluations dépassant la vérification des savoirs et savoir-faire. Les savoir-être sont évalués grâce à l'observation des élèves, notamment lors des débats. En effet, ils sont capables d'échanger et de discuter ensemble des solutions à trouver pour limiter les incivilités devant le lycée. Cela relève d'une attitude citoyenne attendue.

La question de la transversalité est particulièrement importante à mes yeux. Travailler sur la ville tout au long de l'année, avec notamment des « temps d'arrêt » en EMC permet de vérifier qu'il y a une évolution positive concernant des savoir-être. (par exemple, à partir de l'exercice sur l'espace public urbain, les élèves échangent et débattent sur les incivilités devant le lycée, mais aussi au sein de la classe ou du lycée.)

Ainsi, évaluer les élèves sur la ville sur une temporalité longue - l'année - et pas uniquement en fin de chaque chapitre est une démarche essentielle. Le travail réalisé en EMC apparaît donc comme un moyen de vérifier si les élèves ont saisi les raisonnements historiques et géographiques sur la ville. En effet, l'exercice d'EMC permet de mettre en pratique des notions et des raisonnements vus en cours d'histoire ou de géographie. Par ailleurs, les trois disciplines permettent de faire le lien entre le passé, le présent et le futur de la ville. Les activités réalisées en EMC créent ce lien entre ces temporalités et offre une vérification de la compréhension des raisonnements géographiques et historiques.

En tant que chercheuse et géographe, j'ai été amenée à réfléchir à la ville grâce à des apports d'autres disciplines (histoire, philosophie, sociologie, anthropologie, sciences politiques...). Il me paraît évident que l'évaluation des élèves passe également hors de ce cadre disciplinaire et que l'EMC permet de relier aisément, à travers les activités réalisées, histoire et géographie. Ainsi, passé, présent, futur sont liés et évalués efficacement. Les élèves quittent le statisme du cloisonnement disciplinaire pour une transversalité plus efficace et cohérente, grâce à laquelle un climat de confiance s'installe en classe.

4.3 Remédiations :

Etant donné que j'enseignais dans deux classes différentes, j'ai pu au fil des séances mettre en place différentes remédiations. Toutefois, certaines remédiations n'ont pas pu être expérimentées. J'en présente plusieurs dans cette dernière section.

La première remédiation que j'effectuerais consisterait à choisir Paris comme ville des Nord, dans le chapitre de géographie. En effet, je me suis aperçue que les élèves (dans le contexte du lycée de l'Albanais) connaissent très mal la capitale française.

Cela me paraît d'autant plus pertinent, dans la mesure où le choix de Paris peut être effectué dans le cadre du chapitre d'histoire « Sociétés et cultures urbaines ». Les questions de l'héritage et du patrimoine, plus généralement de l'urbanité, pourraient être plus pertinemment abordées. Toutefois, j'ai bien conscience que la mise en perspective pourrait être rendue plus délicate.

La seconde remédiation consisterait à mettre en place la construction d'une carte mentale avec les dénominateurs communs à toutes les villes sous forme de schéma au fil de l'année. En effet, les attributs de la ville sont évoqués en histoire et en géographie. Il me semble qu'un document synthétisant tous ces apports serait utile pour que les élèves aient une vue d'ensemble et qu'ils puissent s'y référer ultérieurement.

Il me semble qu'une amélioration pourrait être envisagée au sein du chapitre de géographie. La réalisation du schéma de synthèse en fin de chapitre ne m'a pas paru convaincante. Je pense que pour gagner en cohérence globale, la réalisation du schéma pourrait s'effectuer au fil du chapitre. Cela permettrait d'insister sur le fonctionnement systémique de la ville.

J'aimerais par ailleurs que la prospective soit davantage au cœur des apprentissages des élèves. Il me semble qu'un projet interdisciplinaire pourrait nourrir plus judicieusement l'étude de l'urbanité. Cela pourrait même être ancré efficacement dans une progression pluriannuelle. Même si tous mes élèves peuvent être considérés comme étant urbains, il est difficile de trouver un espace fédérateur pour tous, comme cela a pu être expliqué précédemment. Il semblerait que ce projet présenterait des facilités plus évidentes dans un cadre urbain recelant une urbanité forte.

Dans le cadre de cet exercice de prospective, il me paraît, par ailleurs, essentiel de réaliser une ultime étape qui consisterait à rencontrer des élus pour faire remonter les souhaits de réaménagement des élèves. Ils pourraient alors envisager concrètement les tenants et les aboutissants d'une procédure de concertation entre citoyens-citoyens et élus. À mon sens, cette étape supplémentaire, consistant à faire remonter leurs souhaits au service d'urbanisme de la mairie, serait utile pour qu'ils perçoivent le processus dans son ensemble et pour qu'ils se sentent particulièrement acteurs des espaces qu'ils pratiquent (Guichard, Ader, 1991).

Encadrant plusieurs groupes d'EMC, j'ai pu remédier à une amélioration notable concernant la mise en place du débat citoyen autour du réaménagement de l'espace public situé devant le lycée. J'ai repris les bases du débat « boule de neige », tout en l'aménageant pour répondre à l'exercice initial. En effet, lors de la phase de préparation du débat autour des souhaits de réaménagement, j'ai d'abord demandé aux élèves de travailler en binôme afin de présenter leurs arguments et d'en discuter ensemble. Dans un second temps, deux groupes de deux élèves se rencontraient et procédaient de la même façon. Enfin, nous préparions la salle de manière à ce que tous les élèves se voient et nous mettions en place le débat tel qu'il aurait pu être réalisé lors d'une séance publique de concertation entre des habitants, des élus et des urbanistes. Cette remédiation a été très utile. Les élèves ont mieux exprimé leurs souhaits et la séance s'est déroulée de manière plus efficace et calmement.

Conclusion

Les élèves ont particulièrement progressé sur cette question de la ville à travers une étude transversale. Ils se sont réellement investis et ont fait preuve de démarche d'apprentis-citoyens exemplaire. Certains élèves ont réussi à évacuer les poncifs et les stéréotypes disciplinaires, ainsi que les schémas auxquels ils avaient l'habitude d'être associés (« Je suis un mauvais en géographie », par exemple). À travers les activités réalisées, certains ont franchi les barrières disciplinaires auxquelles ils étaient habitués et s'en sont étonnés jusqu'au point de déclarer leur amour de la géographie ou de l'EMC !

En ce sens, je pense avoir réussi le pari de travailler la ville de manière transversale et transdisciplinaire.

À travers la question de la ville, j'ai été amenée à réfléchir à la manière d'enseigner en adoptant une posture réflexive avec mes élèves. J'ai sans cesse infléchi la trajectoire que j'avais pu prévoir initialement en fonction du déroulement de mes séquences. J'ai particulièrement apprécié de pouvoir réaliser ces ponts entre les disciplines et espère pouvoir généraliser cette démarche de travail dans les années à venir sur d'autres sujets et avec d'autres niveaux d'enseignement.

Bibliographie

Allemand S., Dagorn R.E & Vilaça O., (2005). La Géographie contemporaine, Paris, Le cavalier bleu

Audigier F., Fillion L., (2012), Eduquer à la citoyenneté : construire des compétences sociales et civiques, Scérén et CRAP

Audigier F., Didactique de la géographie entre innovation et connaissance de l'enseignement, in Knafou R. L'état de la géographie, autoscopie d'une science, 1997, Paris, Belin, p 314-323

Audigier F., Géographie, Histoire, éducation civique : solidarité réelle ou rendez-vous manqué ? in Knafou R (dir.), L'état de la géographie, autoscopie d'une science, 1997, Paris, Belin, p 51-54

Bulletin Officiel, novembre 2015

Chabot G., (1948), Les Villes, Aperçu de géographie humaine, Paris, Armand Colin,

Deleuze G., Parnet C., (1992). Dialogues, Paris, Flammarion.

Dumont G-F., (2016), conférence : Comment enseigner la ville et l'urbanité ? <http://histoire-geo.ac-amiens.fr/1005-villes-et-urbanite-gerard-francois-dumont.html>

EDUSCOL, (2010), Ressources pour le lycée général et technologique, Le développement durable, fil conducteur du programme de géographie de seconde

EDUSCOL, (2010), Ressources pour le lycée général et technologique, Les Européens dans le peuplement de la Terre, programme d'histoire de seconde

EDUSCOL, (2010), Fiche ressource, Démarches en histoire, Seconde

Elias N., 1991 (1987), *La société des individus*, Paris, Fayard

Emission Planète Terre, France culture, Enseigner la géographie aujourd'hui, mission impossible ? Invités : R-E Dagorn, Fontanabona J., émission du 6 septembre 2006

Foucault M. Foucault, « Qu'est-ce qu'un auteur ? », *Bulletin de la société française de philosophie*, 63, 1969, p. 73-104 ; repr. in *Dits et écrits I*, Paris, Gallimard, 1994, p. 789-821

Frémont, A. (1986), « Sur l'enseignement de la géographie », *L'espace Géographique*, 1, 6-17

Garcia P., Histoire/géographie, 2. Les promesses du désordre, (1998) in *Espacestemp* Les cahiers

Gauvard C, (2016), « En ville, même les manants sont libres ! », in Hors-série *Vivre la ville au Moyen-Age*, Sciences et avenir.

Guichard S., Ader J., (1991), La ville à jouer. Donner une place à l'enfant dans l'espace public *Arch. & Comport. / Arch. Behav.*, Vol. 7, no. 2, p. 123-136

Hugoné G., (1989), enseigner la géographie actuelle dans les lycées, in L'Espace géographique, numéro thématique « La Géographie et ses enseignements », volume 18, n°2, pp. 129-133

Knafou R. (dir), L'état de la géographie. Autoscopie d'une science, 1997, Paris, Belin

Lamizet B., Sanson P (dir.), (1997), Les langages de la ville, Marseille, Parenthèses

Lefebvre H., 2000 (4^e édition), *La production de l'espace*, Paris, Anthropos

Letissier F., (2002), Cartographie participative à Saint-Denis. Vers une géographie citoyenne, mémoire de DEA, Reims, Université de Reims

Letissier F., (2007), Les temps de l'urbanité. Habiter le patrimoine à Paris, Thèse de doctorat, Reims, Université de Reims

Letissier F., (2001), Le discours du lieu, mémoire de maîtrise, Reims, Université de Reims

Lévy J., (1986), La rente ou la valeur. L'Ecole entre deux géographies, L'espace géographique, 1, 17-23

Lévy J., Lussault M., (2003) dictionnaire de Géographie et de l'espace des sociétés. Paris, Belin

Levy J., (2001), Le tournant géographique, Paris, Belin

Lévy J., (2010), *La ville est le développement durable* in Métropolitiques.fr

Lussault M., (2007), L'homme spatial. La construction sociale de l'espace humain, Paris, Seuil

Médam A, 1998, Ville pour un sociologue, Paris, l'Harmattan

Morin E., (1990), Introduction à la pensée complexe, Paris, Seuil

Mumford L., la cité à travers l'histoire, 2011 (1961), Marseille, Argone

Noizet H., Cattedu I. (dir.), (2016), Quoi de neuf au Moyen-Âge ?, Paris, La Martinière

Platon, Le Banquet, (1989), Paris, Flammarion

Roumégous M., (2002), Didactique de la géographie. Enjeux, Résistances, innovations, Rennes, PUR

Tardif M et Lessard C, (1999) Le Travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels, Québec, Bruxelles, Presses de l'université de Laval/De Boeck

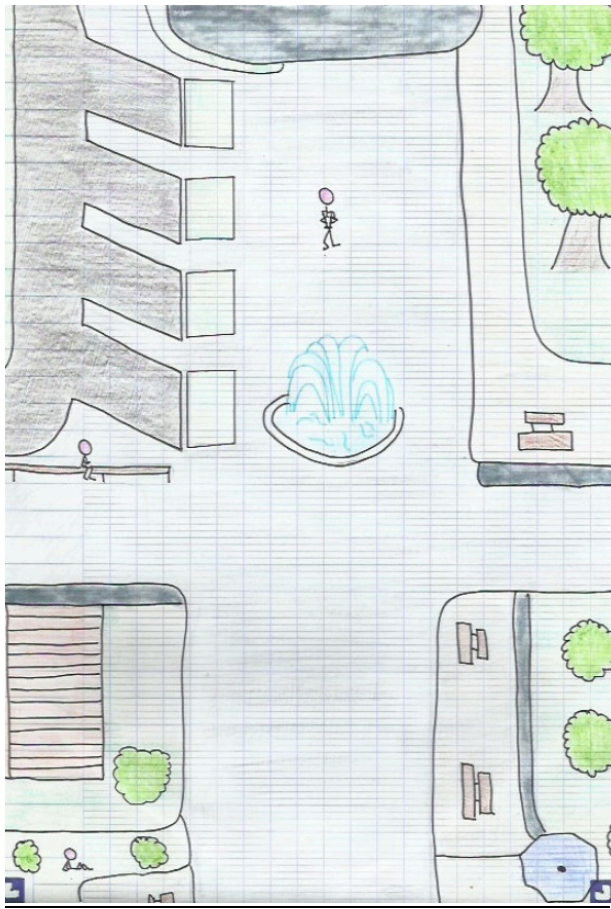
Thémine J-F, (2006) Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend, Paris, Hachette éducation

Veyret Y., Le Goix R., (2011), Atlas des villes durables, Paris, autrement

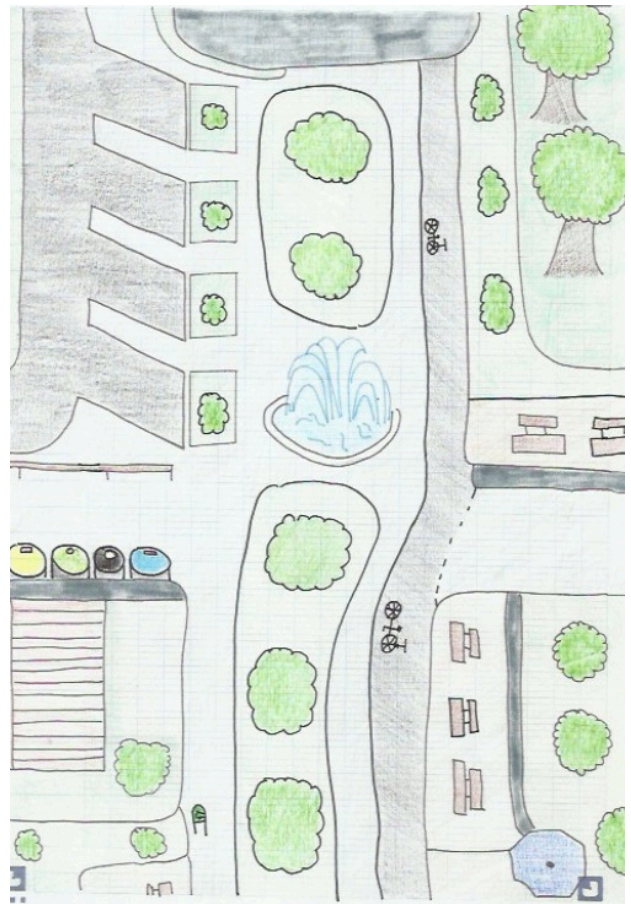
Veziar A., (2013), L'apprentissage par problématisation, un nouveau modèle pour interroger la textualité des savoirs historiques scolaires, Recherches en Didactiques. Les Cahiers Théodile, Presses universitaires du Septentrion, 2013, pp. 11-28

DOCUMENTS ANNEXES

Premier exemple de réalisation de l'exercice d'EMC par une élève



étape 1



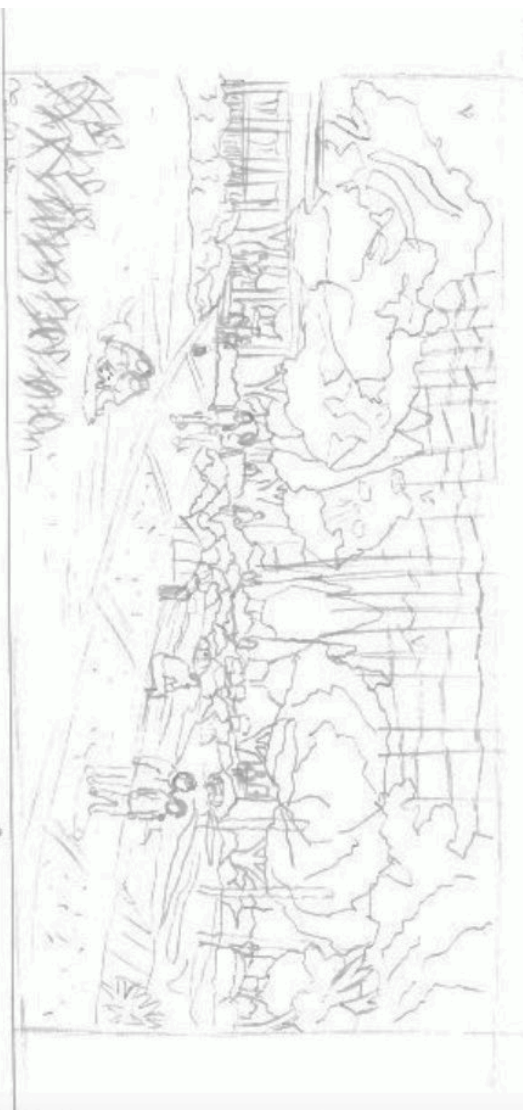
étape 2

Feuille 1: Dans l'espace devant le lycée, je le traverse pour aller dans Ruimilly, je m'allonge ou m'assois dans les espaces verts ou sur les bancs.

Feuille 2: Pour améliorer cet espace, j'aimerais qu'il y ait plus de poubelles car elles débordent tout le temps, si possible de trois objectifs pour l'environnement, qu'il y ait plus de bancs car ils sont toujours pris, qu'il y ait plus d'espaces verts et d'arbres pour l'embellir et s'installer dans l'herbe, qu'il y ait une piste cyclable car les élèves de sorties c'est la confusion entre parents et adultes, qu'il y ait des distributeurs de sacs à croûtes de chien car les gens salissent les espaces verts et il y en a partout.

Deuxième exemple : Etant absent lors de l'étape 1, l'élève n'a réalisé que l'espace souhaité.

Comme ce lieu est un parc, situé devant un lycée, il doit avant tout être un lieu d'échange et de passage. Le pilier économique peut donc être négligé. On y retrouve le pilier écologique, car il présente énormément de verdure et une mare avec des fontaines, le tout en plein dans une ville. Il favorise aussi les mobilités douces en étant relié à la route par des arrêtés de bus. Sur le plan social, il est un lieu de rencontre où les gens peuvent échanger et les habitants alentours y sont directement reliés. La propriété et la responsabilité de chacun, un simple effort profitera à tous. La ville est avant tout une société. Cet espace est durable.



Année universitaire 2016-2017

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* *Mention Second degré*

**Titre de l'écrit scientifique réflexif : Travailler sur la ville en classe de seconde. Pour
une approche transversale.**

Auteur : Fanny Letissier

Résumé:

Cet écrit scientifique réflexif est fondé sur une réflexion qui concerne l'approche de la ville en classe de seconde au lycée. En tant que géographe spécialisé dans l'étude urbaine pendant de longues années, j'ai souhaité mettre à profit mon capital à destination de mes élèves, en privilégiant une approche transversale entre géographie, histoire et EMC. J'ai donc tenté de mettre en place une démarche singulière dans deux de mes classes de seconde. J'ai pu analyser son déroulement. J'y présente quelques observations et résultats.

Mots clés : Lycée, seconde, ville, géographie, histoire, EMC, approche transversale, citoyenneté

Summary :

This dissertation is based on thinkings about city approach in first class of French Lycee. I'm geographer and I'm used to work on urban studies. I focused on a cross disciplinary approach between geography, history and Moral and Civic Education to work on city with pupils. I executed an singular framework, that's why I present some results.

Key words : First class in French Lycee, city, geography, history, moral and civic education, transversal approach, citizenship