



HAL
open science

Conceptualisation et problématisation : la construction du concept de migration (en 4e de collège) au moyen d'une séquence forcée

Pascal Heckel

► To cite this version:

Pascal Heckel. Conceptualisation et problématisation : la construction du concept de migration (en 4e de collège) au moyen d'une séquence forcée. Education. 2018. dumas-01886030

HAL Id: dumas-01886030

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01886030>

Submitted on 2 Oct 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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes

Année universitaire 2017-2018

MASTER M.E.E.F.

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

MASTER 2

Conceptualisation et problématisation.

**La construction du concept de migration (en 4ème de collège) au moyen d'une séquence
forcée.**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

M. Pascal HECKEL

le 4 juillet 2018

en présence de la commission de soutenance :

- M. Sylvain DOUSSOT, directeur de mémoire

- Mme Juliette MARCON, membre de la commission

Engagement de non plagiat.

Je, soussigné, Pascal Heckel,

Déclare être pleinement conscient que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signature :

Remerciements.

A Sylvain Doussot, directeur de ce mémoire, pour sa bienveillance, sa disponibilité et pour la densité de ses conseils.

Aux enseignants de ce Master pour les cours dispensés à l'ESPE de Nantes.

A Olivier, Laurent et Mary, collègues de promotion, avec qui j'ai partagé bien des idées, des interrogations et des moments de convivialité.

A Carole, ma femme, pour sa patience, son regard extérieur et ses qualités de lectrice.

Sommaire du mémoire.

Introduction.	Page 6
Chapitre I. Les cadres théoriques et les concepts associés	page 9
I.1. Le cadre théorique de la problématisation	page 9
I.1.1. Présentation générale	page 9
I.1.2. La problématisation en histoire (et en géographie)	page 10
I.1.3. Les concepts associés	page 11
I.1.3.1. Les situations forcées	page 11
I.1.3.2. Un espace de contraintes	page 12
I.2. Les interactions langagières	page 13
I.2.1. Présentation générale	page 13
I.2.2. La notion de secondarisation	page 13
I.2.3. La communauté discursive disciplinaire	page 14
Chapitre II. Le cadre didactique et les enjeux épistémologiques	page 15
II.1. L'organisation et les enjeux des séances analysées	page 15
II.2. Les enjeux de savoirs liés aux demandes institutionnelles	page 17
II.2.1. Le texte du programme	page 17
II.2.2. Une présentation des textes para-officiels	page 17
II.3. Les enjeux épistémologiques	page 19
II.3.1. La première configuration historiographique	page 20
II.3.2. La seconde configuration historiographique	page 20
II.3.3. Une présentation du « cas » de l'étude	page 21
II.3.4. Une analyse des manuels de Quatrième	page 21
Chapitre III. Construction et exploration du corpus	page 25
III.1. L'étude de cas, une approche heuristique	page 25
III.2. Une situation de classe construite dans un objectif de recherche	page 25
III.2.1. Le contexte général	page 26
III.2.2. Le synopsis des séances 1 et 2	page 26
III.2.3. Les éléments du corpus des séances 1 et 2	page 27
Chapitre IV. L'analyse des données	page 28
IV.1. La séance 1 (Séquence forcée)	page 28
IV.1.1. Introduction	page 28
IV.1.2. La phase 1. Les représentations initiales	page 28

IV.1.3.	La phase 2. L'émergence du problème.	Page 31
IV.1.3.1.	La notion d'étonnement	page 33
IV.1.3.2.	L'émergence de l'énigme dans la classe B	page 34
IV.1.4.	La phase 3. Les nouvelles hypothèses	page 35
IV.1.4.1.	L'analyse des nouvelles hypothèses	page 37
IV.2.	La séance 2. La validation des nouvelles hypothèses	page 42
IV.2.1.	Présentation du contexte général	page 42
IV.2.2.	La construction des nouvelles connaissances	page 43
IV.3.	La modélisation des séances	page 46
IV.3.1.	La modélisation de la séance 1. Un espace de contraintes	page 46
IV.3.2.	La modélisation de la séance 2. Les <i>semantic net</i>	page 49
Chapitre V.	Des résultats (à discuter)	page 51
V.1.	De l'analyse épistémologique à la construction des savoirs	page 51
V.1.1.	Des configurations historiographiques (en histoire) ...	page 51
V.1.2.	... Aux configurations historiographiques (en géographie)	page 51
V.2.	Un retour vers les phases de la problématisation	page 52
V.2.1.	Des représentations au changement de registre explicatif	page 52
V.2.2.	Une communauté discursive disciplinaire plus scientifique	page 53
V.3.	L'émergence du problème et la question de l'activité cartographique des élèves	page 54
V.3.1.	La mise en relation des deux cartes	page 54
V.3.2.	Le choix du récit	page 55
Conclusion		page 56
Bibliographie		page 58
Liste des annexes, des documents et des figures		page 62
Annexes		page 63
Résumé. Abstract.		page 93

Introduction.

Les questionnements initiaux.

Le migrant est devenu depuis le début du XXI^e siècle, une figure habituelle de nos sociétés. Son image est largement diffusée par les médias de toutes sortes : un pauvre hère fuyant guerres et misère des pays du Sud pour rejoindre les espaces riches et pacifiés du Nord, vus comme un El Dorado accessible après un voyage long et semé d'embûches de toutes sortes.

Ces représentations des migrations contemporaines se retrouvent dans les manuels scolaires actuels, ceux des nouveaux programmes de 2016 comme ceux des programmes précédents. Elles se concentrent sur les aspects douloureux, émotionnels et conflictuels, les aspects « socialement vifs » des migrations (Janzi, 2017). Cette question des migrations est « au cœur de l'actualité » (M.E.N., 2016a) comme le précisent d'ailleurs les nouveaux programmes.

La question des « migrations humaines transnationales » doit être étudiée en géographie en classe de 4^{ème} du collège à partir d'une étude de cas. Mon expérience personnelle et la fréquentation des manuels scolaires m'ont conduit, l'an dernier, par routine pédagogique, à construire une séquence autour d'un récit de migrant (largement présent dans les manuels). Il s'agit pour les élèves, après la lecture du texte, de tracer sur un fond de carte l'itinéraire du migrant à partir d'informations prélevées dans le récit, puis de répondre à quelques questions sur les causes du voyage et les difficultés rencontrées par celui-ci avant une généralisation à l'échelle mondiale. Un succès pédagogique pour l'enseignant, une activité réussie et appréciée par la plus grande majorité des élèves.

Cependant, face à cette séquence, plusieurs questions se posent : qu'ont appris les élèves ? Qu'ont-ils appris de nouveau ? Probablement rien de nouveau malgré le constat rassurant pour l'élève (et l'enseignant) d'avoir « fait de la géographie » en cartographiant un phénomène spatial. « Pourquoi migrent-ils et quelles sont les routes des migrations ? » Ces deux questions peuvent-elles suffire comme problématique au moment où la nécessité d'une problématisation scolaire est au cœur des demandes de l'institution ?

En parallèle, la lecture de quelques ouvrages de géographie universitaire - principalement destinés à la préparation des concours autour de la question de la mondialisation (au cœur de

l'ancien programme de 4ème) - m'a amené à percevoir la problématique des migrations sous un angle plus géographique, plus savant et donc plus éloigné des représentations sociales dominantes. Il s'agissait principalement des travaux de Gildas Simon (2008/2012 et 2012) comme *La Planète migratoire dans la mondialisation*, travaux quasiment absents des manuels scolaires.

Ces lectures et le questionnement précédent m'ont amené à de nouvelles questions : Comment aller plus loin avec les élèves ? Comment aller au-delà des activités proposées par les manuels et encadrées par les programmes ? Il s'agit d'aller vers un apprentissage conçu « autour de l'idée de rendre familier un mode de pensée disciplinaire géographique » (Thémines, 2012)

Ces questionnements empiriques m'ont amené à réfléchir, d'un point de vue pédagogique, à la construction d'un autre type de séquence qui devrait permettre de dépasser mes habitudes et de permettre aux élèves d'avoir accès à ces nouveaux savoirs. Il s'agissait alors de « sortir » de la pédagogie pour aller vers un nouveau monde : la didactique. La lecture, l'été dernier, de l'article de Sylvain Doussot sur *La modélisation des problématisations historiques en classe et chez les historiens* (2017) fut un premier contact. Elle a permis d'entamer une réflexion (approfondie par les cours du Master 2) autour de la construction d'un nouveau type de séquence : « les situations forcées » et de découvrir le cadre théorique de la problématisation.

Ces réflexions initiales en lien avec la demande institutionnelle d'une approche par étude de cas (M.E.N., 2009) pour le thème de géographie de 4ème intitulé « Un monde de migrants » m'ont amené à choisir pour tenter de dépasser « mon problème » le cadre théorique de la problématisation.

Pourquoi ce choix ?

Le cadre théorique de la problématisation est encore peu mobilisé par les didacticiens de la géographie même si les travaux de M. Fabre sont présents en Suisse dans la revue *Formation et pratiques d'enseignement en questions* (n°22, 2017). Beaucoup de publications réfléchissent à l'injonction institutionnelle de mettre en place une géographie scolaire problématisée. « La problématisation y est conçue autour de l'idée de rendre familier un mode de pensée disciplinaire géographique, de construire pour cela une unité de problèmes à partir d'une question servant de déclencheur - proposée par l'enseignant - et d'institutionnaliser ce qui a été appris » (Thémines, 2012) ou comme une démarche qui doit permettre « de motiver les élèves en leur proposant de résoudre un problème » (Philippot, 2012), voire comme le moyen d' « apprendre aux élèves à poser

les problèmes et à les résoudre » pour « ne pas se limiter à mémoriser des connaissances inertes » selon l'expression de Pierre Varcher (2006).

Nous avons donc choisi ce cadre théorique et décidé de construire une séquence forcée autour de la question des migrations humaines pour permettre aux élèves de rentrer dans la problématisation et tenter de répondre aux questions de recherche suivantes :

- à quelles conditions l'organisation d'une séquence forcée autour du fait migratoire favorise-t-elle la transmission d'un savoir géographique actualisé ?
- à quelles conditions la mise en place d'une situation forcée autour du concept de migration permet-elle un rapprochement du savoir scolaire et du nouveau paradigme géographique ?

Cette question est liée à une autre question de recherche autour de la notion : « d'étude de cas ».

- à quelles conditions l'étude de cas d'une situation singulière, d'un acteur singulier - ici un migrant - permet-elle aux élèves d'entrer dans la problématisation ?.

L'ambition de ce travail de recherche est de présenter d'abord le cadre théorique convoqué et les concepts associés, puis le cadre méthodologique et l'analyse du corpus ainsi obtenu pour finir par une discussion autour des résultats obtenus.

Chapitre I. Les cadres théoriques et les concepts associés.

Ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre épistémologique et didactique qui pense les apprentissages à partir des activités de problématisation.

I.1. Le cadre théorique de la problématisation.

I.1.1. Présentation générale.

Le cadre théorique de la problématisation a été développé par Michel Fabre et Christian Orange au sein du C.R.E.N. de l'université de Nantes. Le paragraphe qui suit s'appuie fortement sur l'ouvrage de Michel Fabre, *Qu'est-ce que problématiser ?*, publié en 2017. Il présente la problématisation à partir de la notion de problème défini comme « la pierre d'achoppement qui gît sur le chemin et empêche d'avancer et par extension l'obstacle qui bloque la pensée » (p. 8). Il y a problème « lorsqu'une tâche demande réflexion pour s'exécuter ou lorsqu'on ne peut répondre immédiatement à une question, mais que cette exécution ou réponse exige une recherche plus ou moins longue » (p.9).

Alors que dans le cadre scolaire, c'est la plupart du temps l'enseignant qui construit l'énoncé du problème, l'élève n'ayant qu'à le résoudre, dans le cadre de la problématisation, « le plus important c'est de savoir poser les problèmes et les bons problèmes » comme l'écrit G. Bachelard cité par M. Fabre (p.14). L'essentiel réside dans la construction du problème et non sa résolution. Problématiser vise donc à « l'élucidation du processus de traitement du problème dans son entier depuis sa position jusqu'à sa résolution » (p.17). Ce processus de traitement peut se schématiser en trois « dimensions » :

- 1/ la position du problème, c'est-à-dire l'identification « d'un manque » ou d'un obstacle. C'est G. Bachelard qui introduit la notion d'obstacles définie comme « les causes d'inertie, de dérive ou d'erreur dans la démarche de construction d'un savoir » (Reuter, 2013). Selon G. Bachelard, « l'obstacle n'est pas devant l'élève, il est dans son savoir même ; c'est la connaissance qui est obstacle. » (Doussot, 2011, p. 72). C'est donc la nature même de ce savoir qu'il faut changer. « La rupture épistémologique n'a rien d'une coupure ; elle exige en réalité une dialectique entre continuité et rupture, un travail sur les représentations premières en vue de détruire les obstacles qui les grèvent » (Id., p. 72).
- 2/ la construction du problème, c'est-à-dire l'élaboration de la problématique, « la sélection

d'indices pertinents, au recueil des témoignages, à l'exploration des mobiles possibles du crime, ceci afin d'élaborer plusieurs pistes vraisemblables » écrit M. Fabre en commentant l'*Aspotille au Nom de la rose* d'Umberto Eco (Fabre, 2017, p.16). L'élément le plus important est ce qui se passe entre le problème perçu et la solution. Il s'agit de se concentrer sur la construction du problème (la problématisation) et les liens qui existent entre le « problème et les savoirs construits, qui ne peuvent aucunement se limiter à la solution du problème » (Orange, 2005). Pour continuer de suivre Orange, il ne s'agit pas seulement de construire un problème pour produire une solution, mais d'explorer et de « cartographier » le champs des possibles. « Cette exploration a pour résultat un caractère essentiel des savoirs scientifiques : leur « nécessité » » (Orange, 2005), leur apodicticité. - 3/ la résolution du problème, comme « la formulation des hypothèses et leur test » (p.17).

La problématisation issue de la didactique des sciences (Orange, 2005) a donc pour but la production d'un savoir apodictique en place et lieu de jugements assertoriques par la mise en tension des données et des nécessités. La mise en tension des éléments du registre empirique (les données ou contraintes) et des éléments du registre des modèles (ou nécessités) doit provoquer « une réorganisation du savoir », doit permettre « la construction d'un savoir scientifique » (Lhoste, Peterfalvi & Orange, 2007).

I.1.2. La problématisation en histoire (et en géographie).

Nous partons de l'hypothèse que les travaux en histoire dans le cadre théorique de la problématisation peuvent servir de modèle d'imitation pour la géographie. Les deux sciences sont épistémologiquement indiscernables car en tant que sciences sociales elles énoncent « leurs propositions sur le monde dans un espace assertorique » selon J.-C. Passeron dans *Le raisonnement sociologique* (Zalio, 1992). La séquence proposée aux élèves doit permettre un processus de problématisation analogue à celui des historiens et/ou des géographes à condition que les élèves aient la possibilité « d'explorer les possibles d'une situation historique et de produire des écrits qui construisent des raisons, conditions d'accès à de véritables savoirs historiques » selon Yannick Le Marec (2008) cité par S. Doussot (2011, p. 68).

Lorsqu'une mise en tension se déploie, on peut alors observer la mise en scène de différentes voix auxquelles sont confrontées les élèves comme des « modèles explicatifs tirés de leur expérience sociale, de leurs données empiriques, mais aussi celles et ceux des documents, des manuels, des pairs et de l'enseignant » (Doussot, 2011, p. 72-73).

Toutefois, comme l'écrit C. Orange (2010), pour construire des problèmes « les études des situations ordinaires de classe sont certainement intéressantes, mais en aucun cas suffisantes ». Il faut donc selon lui « créer une véritable phénoménotéchnique » qu'il nomme situations forcées.

I.1.3. Les concepts associés.

I.1.3.1. Les situations forcées.

Pour présenter le concept de « situations forcées », nous nous inspirons du texte de Christian Orange publié dans *Recherches en Éducation* en 2010 qui fait référence. Il présente les situations forcées comme une réponse aux critiques formulées contre les « méthodes d'ingénierie didactique » de première génération qui ont émergé en didactique des Mathématiques et puis se sont développées en E.P.S. et en sciences.

L'approche de type ingénierie didactique de première génération se focalise sur les savoirs et les apprentissages, « sans vraiment s'intéresser aux enseignants » (Orange, 2010, p. 75). Pour Christian Orange, il « ne faut pas confondre le travail du chercheur avec celui de l'ingénieur » et il faut « mieux prendre en compte le travail de l'enseignant ». Il suggère une troisième voie.

Les situations forcées sont, ainsi, construites au sein d'un groupe de recherche comportant des chercheurs en didactique et des enseignants-experts » (Id., p.77). Elles ont comme vocation de « tordre la queue du lion », c'est-à-dire « d'explorer de nouveaux territoires de l'espace didactique ». « Il s'agit de voir ce que peuvent faire, et à quelles conditions, les classes ordinaires mais qu'elles ne font pas habituellement ». Elles se définissent « par des objectifs pédagogiques et des objectifs de recherche. Les objectifs pédagogiques incluent les objectifs que l'on fixe habituellement et/ou institutionnellement pour la classe, mais ils prennent aussi en compte le cadre théorique de la recherche. » (Id., p. 77)

Ce double objectif est présenté plus loin dans ce travail. La réalisation de la situation forcée doit permettre de « produire des modèles de la réalité », opération centrale et constitutive de la plupart des démarches scientifiques ». (Doussot, 2017, p.22).

I.1.3.2. Un espace de contraintes.

La production de « modèles de la réalité constitue une activité centrale dans la plupart des démarches scientifiques, elle intéresse donc potentiellement la recherche en didactiques disciplinaires » (Doussot, 2017). La modélisation est un moyen d'appréhender ce qui se passe lors d'une séance d'enseignement-apprentissage et surtout « à tenir ensemble les textes de savoir et les pratiques de mise en œuvre de ces textes » (Id., p 22). Nous avons choisi de construire une forme de modélisation liée à la problématisation : un espace de contraintes. Pour sa présentation, nous suivons les articles de Y. Le Marec, S. Doussot et A. Vezier dans *Éducation et didactique* (2009) et de S. Doussot dans *Recherches en Éducation* (2017).

L'espace de contraintes est l'une des représentations possibles de ce qui se passe en classe. Elle est construite autour de trois registres :

- les données qui proviennent des savoirs antérieurs des élèves et des éléments du texte de l'étude de cas ;
- les nécessités ou les « modèles de comportements humains qu'utilisent les élèves (sans qu'ils les pensent comme tels) pour expliquer le monde social » (Doussot, 2017, p. 25) ;
- le registre explicatif qui constitue, comme l'écrit Orange en 1997, « le monde mental qui donne sens aux modèles et qui permet de le manipuler » (Id., p. 25)

La retranscription de la séance peut ainsi permettre de schématiser le travail des élèves et l'espace de contraintes apparaît « comme le produit d'une situation didactique organisée de telle sorte qu'elle met à jour un « discours de justification » du savoir scientifique » (Le Marec, Doussot & Vezier, 2009). Il doit permettre alors de montrer l'existence de ruptures avec le savoir de type propositionnel. La première rupture est issue des tensions entre données et nécessités. La seconde se situe dans la nature même du savoir.

Il s'agit donc, avec le cadre théorique de la problématisation, de construire des problèmes et des savoirs scientifiques liés à ces problèmes. Nous souhaitons ainsi montrer que la pensée des élèves se fait davantage géographique c'est-à-dire que les énoncés des élèves les rapprochent du savoir savant et donc des modes d'analyse de la communauté scientifique à l'origine de ceux-ci. Nous faisons ainsi l'hypothèse que le passage par une situation forcée facilite l'apprentissage du concept de migrations chez les élèves car les concepts sont des outils qui se construisent lors de la problématisation.

Pour observer et analyser ce phénomène, il nous faut maintenant aborder cette question sous l'angle des interactions langagières et de leur fonction dans la construction d'une pensée géographique chez les élèves.

I.2. Les interactions langagières.

I.2.1. Présentation générale.

Le cadre théorique de la problématisation lie apprentissage et pratiques langagières. Ces dernières sont au cœur des pratiques de la classe et essentielles dans la construction du savoir chez les élèves. Dans les paragraphes qui suivent nous nous appuyons principalement sur les travaux en sciences du langage, inspirés de Vygotski et Bakhtine, de Martine Jaubert (2007). La théorie socio-historique du langage qu'elle développe montre « que les pratiques langagières ne peuvent se réduire à des outils de communication ; ils sont des instruments pour penser, construire et apprendre » (Le Marec, Doussot & Vezier, 2009). A partir de ces remarques, nous convoquons dans notre travail deux notions : la notion de sectorisation et celle de communauté discursive disciplinaire scolaire. Ces notions pouvant constituer des outils d'analyse des interactions langagières des élèves.

I.2.2. La notion de secondarisation.

La notion de sectorisation est construite sur la distinction bakhtinienne entre genres premiers et genres seconds du discours. Il s'agit dans le cadre d'un enseignement-apprentissage disciplinaire de permettre aux élèves « la maîtrise des genres seconds du discours » (Jaubert, 2007, p. 295). « Les genres premiers façonnent l'essentiel des échanges verbaux de la vie quotidienne » et « les genres seconds du discours, quant à eux, surgissent dans des échanges culturels élaborés » (Jaubert, 2007, p. 204).

Ce processus de transformation du langage est aussi associé à la transformation des modes d'agir et de penser. Il « signale la mise en œuvre de nouveaux cadres interprétatifs » (Jaubert, 2007, p. 296) sous la forme d'échanges culturels élaborés. Ces « échanges culturels élaborés » se rapprochent des discours produits par les géographes dans le cadre des travaux scientifiques. Par ces échanges, les élèves doivent s'approcher de la seconde configuration historiographique décrite plus loin.

Ce sont les traces du passage d'un genre à l'autre que nous souhaitons principalement analyser dans la séance 2 de la séquence forcée. Ou pour le dire autrement, il s'agit « d'explorer le passage de pratiques et de discours ordinaires à des pratiques et des discours problématisés » (Doussot, 2011, p. 67).

Le processus de secondarisation modifie le mode d'agir-parler et penser des élèves. Cela suppose donc que la classe ou le groupe se comporte comme une communauté discursive disciplinaire.

I.2.3. La communauté discursive disciplinaire scolaire.

Les activités langagières supposent que le groupe soit ou devienne une communauté discursive scientifique scolaire. Nous nous appuyons sur l'article de Jean-Paul Bernié qui la présente comme « une communauté constituée sur la base d'une pratique sociale quelconque ou de connaissance » marquée par « l'usage partagé d'un certain nombre d'outils, puisqu'elle est au premier chef un lieu de stabilisation d'une manière d'agir » (Bernié, 2002, p. 78). Martine Jaubert (2007) précise que dans la communauté discursive disciplinaire en voie d'institution « se rencontrent les points de vue et usages « spontanés » des enfants-élèves et ceux plus scientifiques de l'école. » Un lieu où, au fil de l'apprentissage, l'élève « prend conscience des pratiques légitimes, ..., orchestre et harmonise les voix contextuellement différenciées et simultanément construit le concept et son contexte » (Jaubert, 2007, p. 97)

Conclusion.

Nous choisissons donc que le cadre théorique de la problématisation et principalement la « méthode des situations forcées » (Orange 2010) en lien avec les travaux de Martine Jaubert (2007) sur les pratiques langagières soit la porte d'entrée choisie pour comprendre le processus d'apprentissage scolaire et penser les rapports entre savoirs, pratiques et langages dans la situation d'apprentissage-enseignement qui est au cœur de notre travail de recherche.

Chapitre II. Le cadre didactique et les enjeux épistémologiques.

Nous allons maintenant présenter l'organisation du dispositif de classe. Il inclut les aspects institutionnels, les enjeux du savoir du travail proposé aux élèves. Il sert aussi à délimiter ce qui peut être attendu de l'activité des élèves par rapport à notre cadre théorique.

II.1. L'organisation et les enjeux des séances analysées.

Les séances analysées se placent dans le cadre de l'étude des « mobilités humaines transnationales » (M.E.N., 2016a) en classe de Quatrième. Les injonctions officielles demandent de traiter la question sous la forme d'une étude de cas scolaire.

Nous avons donc construit une étude de cas qui s'organise autour de l'étude d'un texte, rituel didactique en histoire-géographie, en l'occurrence un récit de migrant tiré d'Aline Fryszman, « Les mobilités, les flux migratoires du Maroc vers l'Europe », issu de Lauby Jean-Pierre (dir.), *Études de cas. Mise en œuvre des nouveaux programmes du collège, Quatrième*, Scéren, 2012. Ce texte doit jouer un rôle essentiel dans la séquence forcée. Il est accompagné de 2 supports didactiques :

- une carte des principaux flux migratoires vers l'Europe, tirée d'un manuel (Magnard, 2016, p.210).
- une photographie intitulée «Le smartphone, outil indispensable pour les migrants », tirée d'un reportage de France24 de 2015¹. L'étude de ces documents par les élèves et en particulier le récit de la migration est au cœur de ce travail de recherche.

¹ Repérée en ligne : <http://www.france24.com/fr/20150903-video-serbie-smartphone-outil-indispensable-migrants-chemins-exil>)

Document 1 : La fiche de travail des élèves.

Doc 1. D'après, « Itinéraire d'un Migrant » de Aline Fryszman, Scéren, 2012.

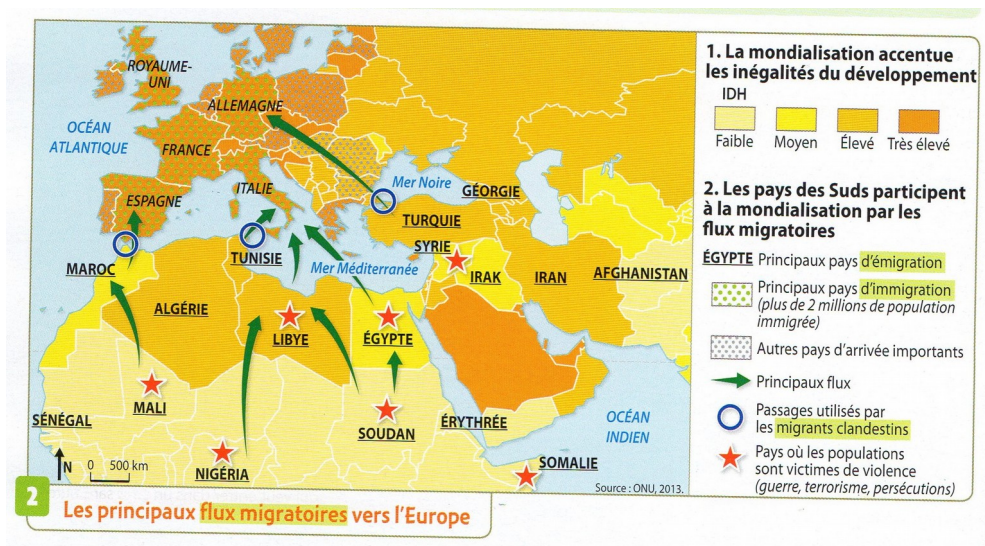
« Avant de migrer, il a obtenu un diplôme de géologie à l'université. Sans travail fixe, il rejoint son frère en Tunisie ainsi qu'un ami de Beni Ayatt. L'objectif est de traverser la Méditerranée pour rejoindre l'Italie.

Après un premier échec, il réussit avec un groupe de Marocains à rejoindre le sud de l'Italie. Le passage lui coûte plus de 1 500 €. Menacé d'expulsion, il se rend à Rome chez un ami issu de sa ville. Cet ami l'accueille, le loge et lui trouve un petit travail.

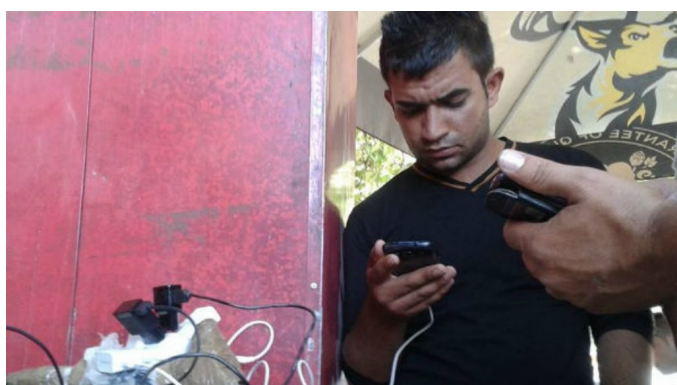
Après quelques temps, il rejoint son oncle, en Espagne à Madrid, qui l'aide à régulariser sa situation. Mounir reste un moment en Espagne et travaille comme ouvrier agricole dans la cueillette des olives.

Son objectif final est de rejoindre la Belgique où il a de la famille pour reprendre et finir ses études. Aux dernières nouvelles, Mounir serait encore en Espagne, chez son oncle, où il a obtenu des papiers.

Doc 2. Carte des principaux flux migratoires vers l'Europe (Manuel 4ème, Magnard, 2016).



Doc 3. Image tirée d'un reportage « Le smartphone, outil indispensable pour les migrants » (France24, 2015)



II.2. Les enjeux de savoirs liés aux demandes institutionnelles.

Il s'agit maintenant de montrer en quoi nos séances répondent aux demandes institutionnelles liées aux savoirs à transmettre en présentant les documents para-officiels et leur retranscription dans les nouveaux manuels.

II.2.1. Le texte du programme.

Pour les auteurs du programme « il est essentiel de montrer aux élèves l'importance des grands mouvements transnationaux de population que le monde connaît et qui sont d'une ampleur considérable. » (M.E..N., 2016a). Le texte du programme insiste ensuite sur l'extrême variété des motivations comme « Erasmus, suite de conflits, crise climatique, raisons économiques » et sur l'importance pour les élèves de comprendre la géographie des migrations en précisant que celles-ci ne sont pas centrées « sur la seule Europe, ni marquée par les seuls mouvements des « Suds » vers les « Nordes », mais comporte aussi des foyers de migrations intracontinentales sud-sud ». Une lecture de ce programme montre une centration sur la recherche des causes des migrations et sur la localisation du phénomène à l'échelle mondiale. C'est cette forme que l'on retrouve dans la plupart des manuels (voir plus loin).

La lecture de la fiche Eduscol permet de mieux cerner le questionnement sur ce thème.

II.2.2. Une présentation des textes para-officiels.

La fiche Eduscol « Démarches et capacités » de mars 2016 consacrée à ce thème permet une première approche épistémologique.

Document 2 : Extraits de la fiche Eduscol : S'appropriier les différents thèmes

« Un monde de migrants »

Un monde de migrants.

Si le monde contemporain demeure malgré tout très largement marqué par la sédentarité, il n'en reste pas moins que les migrations internationales concernent des effectifs considérables (plus de 232 millions de personnes en 2015 ; soit près de 3 % de l'humanité) et en croissance rapide (77 millions de personnes en 1965, 111 millions en 1990).

la géographie des migrations internationales demeure fondamentalement **une géographie de la mobilité du travail et de l'emploi, largement contrainte pour le plus grand nombre**. Elle reflète entre territoires émetteurs et récepteurs, l'essor d'inégalités multiformes. Elle s'organise autour de grands systèmes continentaux soit « Suds-Nords » (Amérique latine-Caraïbes/Amérique du Nord, Afrique-Maghreb/Europe, Europe orientale et centrale/Europe occidentale, par exemple), soit « Suds-Suds » (Golfe persique/Asie du Sud-Afrique-Proche-Orient). Ces flux principaux sont complétés par d'autres types de migrations plus spécifiques (migrations de retraite, étudiants en formation, « fuite des cerveaux » vers les États-Unis...) et géographiquement plus diversifiées. Les migrations s'accompagnent de plus en plus de circulations, qui induisent un va-et-vient régulier du migrant entre son territoire d'origine et son territoire d'accueil pour des raisons familiales ou professionnelles, dans le cadre d'un parcours de vie et d'un projet migratoire. Ces circulations participent parfois de la dimension proprement transnationale de certaines de ces mobilités avec le maintien de relations multiformes (familiales, religieuses, économiques avec les transferts de fonds). Dans ce cadre, les diasporas sont, par leurs réseaux et leurs communautés, de puissants vecteurs de la mondialisation mais aussi du développement de leurs régions d'origine.

Les mobilités internationales forcées – liées aux crises, guerres et conflits géopolitiques - sont elles aussi en plein essor, en particulier dans certaines régions de l'Afrique sub-saharienne, en Asie ou, surtout, au Proche-Orient et Moyen-Orient. Si ces migrations concernent en premier lieu les États voisins de la zone de conflit, elles débordent parfois largement de leur cadre régional ou sous-continentale (ainsi l'Europe face aux crises afghane, irakienne et syrienne).

On assiste ces dernières décennies à une accélération des migrations et à une diversification des profils des migrants (migrations plus familiales et plus féminines, mineurs isolées...) inégalement dotés en capital social et culturel. Cet essor bouscule la situation des États et leur capacité à gérer les flux migratoires alors que, parfois, la distinction entre pays d'accueil, de départ et de transit est rendue plus floue par la multidirectionnalité des flux et la mobilité des itinéraires. Dans ce contexte, les frontières sont plus ou moins ouvertes et plus ou moins poreuses, selon les stratégies mises par les différents États qui définissent aussi des statuts juridiques bien différenciés pour les migrants entrant, transitant ou vivant sur leur territoire. La fermeture de certaines frontières fait des espaces frontaliers des lieux habités, notamment dans les camps, des centres de transit ou de rétention qui limitent les logiques de circulation.

Les commentaires développent les attentes du texte du programme en s'inspirant de travaux scientifiques en liant les migrations à la question de la mondialisation. Ils montrent que les phénomènes migratoires sont plus complexes et s'éloignent de l'image traditionnelle du migrant pauvre. Les auteurs de ce texte utilisent les concepts de frontières, de réseaux, de parcours de vie et de projet migratoire.

On montrera par ailleurs plus loin que ses éléments du savoir sont la plupart du temps absents des manuels scolaires qui restent centrés sur le texte restreint du programme.

Ces extraits forment une première étape dans la réflexion épistémologique sur notre question d'étude que nous allons maintenant approfondir.

II.3 Les enjeux épistémologiques.

Dans un entretien récent, Michel Fabre rappelle qu'il « est inconséquent d'analyser les apprentissages indépendamment des contenus de savoirs qui font les objets de ces apprentissages » (Charbonnier, 2017). Il place les savoirs et leur analyse *a priori* au cœur de la problématisation et de la didactique en général. Pour construire cette analyse des savoirs, nous nous sommes appuyés sur la notion de « configuration historiographique » développée par A. Prost et J. Winter, dans *Penser la grande Guerre*, en 2004.

Pour Antoine Prost, une configuration est composée des « questions des historiens », « des sources exploitées » et « de schémas d'analyse et d'explications » et permet ainsi de dégager « une périodisation de l'historiographie » (Prost, 2006). Les regards portés par les historiens sur ces trois éléments évoluent et forment ainsi des strates historiographiques. Ces interprétations successives coexistent voire se mêlent par exemple dans les manuels scolaires (Le Marec, 2006). Cette diversité d'interprétation est la marque des disciplines pluriparagmatiques comme l'histoire et la géographie où « se côtoient de grands cadres explicatifs fondés sur des points de vue construits et différents sur le monde » (Le Marec, Doussot & Vezier, 2009, p. 9).

Nous reprenons cet outil pour l'appliquer à notre concept afin de présenter deux configurations historiographiques autour de la question des migrations contemporaines.

II.3.1. La première configuration historiographique.

Les remarques qui suivent sont essentiellement tirées des travaux pionniers et de l'ouvrage, *La planète migratoire dans la mondialisation*, de Gildas Simon (2008/2012)² ainsi que la note de lecture de cet ouvrage de Guy Di Méo. Le géographe Gildas Simon est le fondateur du laboratoire Migrinter et de la *Revue d'Étude des Migrations internationales* de l'université de Poitiers. Il rappelle que « l'immense majorité des populations du monde, y compris dans les pays du Sud, ne souhaite pas partir, ne souhaite pas devoir émigrer » et « que les migrations s'efforcent de répondre à quelques uns des besoins fondamentaux de la personne humaine essentiellement lorsqu'elle ne peut pas, ou ne peut plus les satisfaire dans une aire territoriale de proximité ». Ces besoins sont par exemple : « échapper à la faim et disposer d'une alimentation correcte (quantitativement et qualitativement), se loger dans de bonnes conditions, pouvoir se soigner et faire face aux imprévus de la vie, être traité avec équité dans son contexte social et territorial. [...]. Bref, bénéficier d'un accès légitime au « développement humain » (Di Méo, 2010).

Mais l'ouvrage assume une rupture épistémologique majeure « au prix du dépassement d'une stricte segmentation analytique des faits de migrations observés, méthode traditionnelle qu'il rejette pour privilégier une prise en considération globale des déplacements à caractère migratoire qu'il étudie ». Cette rupture est liée à des changements géographiques et économiques plus larges résumés, ici et dans les programmes, sous le nom de mondialisation. Elle peut aussi s'expliquer par des changements de la façon dont les géographes universitaires pensent « le monde » et à l'intégration de la géographie dans les sciences sociales (Thémines, 2016).

II.3.2. La seconde configuration historiographique.

Gildas Simon (2008/2012) remplace la notion d' « espace migratoire » utilisée pour ses premières recherches entre Tunisie et France par la notion de « champ migratoire » définie comme « l'ensemble de l'espace transnational unissant les lieux d'origine, de transit et et d'installation » autrement dit « l'espace parcouru et structuré par des flux stables et réguliers des migrations et par l'ensemble des flux (matériels et idéels) induits par la circulation des hommes ». Il montre aussi l'importance prise par « les nouveaux canaux issus de la révolution communicationnelle » qui apportent un appui concret au passage à l'acte migratoire. La connexion croissante entre les

2 Voir aussi Simon G. (2012), *Migrants et migrations du monde*, la Documentation photographique, n°8063, 63 pages. Un ouvrage très fréquent dans les établissements scolaires.

différents territoires des migrations met en lumière le rôle croissant d'acteurs nouveaux comme les familles et les diasporas. Certains auteurs, comme la sociologue Dina Diminescu, parlent de migrants connectés pour reprendre le titre du numéro 159 de la revue *Réseaux* en 2010.

II.3.3. Une présentation du « cas » de l'étude.

Le cas marocain est représentatif de la reconfiguration des champs migratoires (Simon, 2008/2012). Il existe depuis la période coloniale et post-coloniale un champ migratoire « mature » et parvenu « à une relative stabilité » entre la France et le Maroc avec la mise en place des premières filières ouvrières. A partir des années 1970, et surtout 1980-1990, on assiste à une « densification et à l'extension de l'espace pratiqué à d'autres pays (Belgique, Pays-Bas, ...) » puis vers la côte Est de l'Amérique du Nord, sous la contrainte des politiques migratoires européennes.

« Des études de cas individuels, réalisées au cours des années 2000 (Arab, 2007), à travers l'étude du groupe des Beni Ayatt (Moyen-Atlas), révèlent cet éclatement des nouvelles mobilités marocaines, prises dans les contradictions des systèmes spatiaux et réglementaires, ..., la diversification des routes empruntées pour gagner l'Europe » (Simon, 2008, p. 47). Ce système de relations multiples a donné naissance à de nombreuses associations de Marocains à l'étranger qui n'hésitent plus à utiliser le terme de « diaspora ».

Le récit de migrant choisi pour l'étude de cas est issu de cette recherche et nous apparaît particulièrement adapté à notre objectif de recherche dans le sens où il fait « cas ». En cela il se différencie des textes proposés par les manuels scolaires que nous souhaitons maintenant présenter et analyser.

II.3.4. Une analyse des manuels de Quatrième.

La refonte des programmes en 2016 a permis la publication de nouveaux manuels d'histoire-géographie. « Le manuel en usage dans l'établissement est une référence forte puisqu'il fournit toujours, pour 85 % des enseignants les ressources documentaires sur lesquelles travaillent les élèves » (Braxmeyer, 2007, p. 99). Cette observation renforce l'intérêt d'une étude des documents proposés pour notre thème par les manuels. Le récit de migrant est au cœur des propositions des manuels.

Nous avons dépouillé huit manuels issus des plus grands éditeurs scolaires, seul les auteurs

du manuel Belin (2016) n'utilisent pas ce type de texte. Dans les sept manuels restant figurent dix études de cas scolaires construites autour d'au moins un récit de migrants auxquelles il faut ajouter deux « exercices d'entraînement » et un « sujet brevet » contenant trois autres récits. Cela a permis de construire un corpus de treize textes.

Une analyse préliminaire montre la surreprésentation de textes issus de la presse écrite nationale (*Le Monde, l'Express, La Croix, Courrier international*) et étrangère (*Le Guardian, La Tribune de Genève, l'Orient*) ou de sites d'informations (comme l'A.F.P., France-Tv). Seul un récit est issu d'un travail universitaire : un mémoire de Sciences politiques (sans date).

Il s'agit maintenant d'observer comment ces récits sont exploités, sont « scolarisés » c'est-à-dire transformés en des textes de savoirs pour des élèves de collèges, à travers les questionnements proposés par les auteurs -enseignants- des manuels. Nous avons relevé et classé l'ensemble des questions (entre trois et quatre en moyenne) figurant dans les manuels et concernant ces récits. Pour catégoriser les questions, nous sommes retournés vers la Fiche Eduscol (M.E.N., 2009) sur les études de cas en géographie qui en définit les finalités : « la maîtrise des capacités du programme (localiser, situer, décrire, expliquer) ». Un tableau de synthèse figure en annexe (Annexe 1).

Les tâches proposées aux élèves se répartissent en trois types de questionnement :

- un travail de repérage qui consiste à relever les pays de départ, de transit et d'arrivée du migrant. Ce travail conduit soit à un exercice de rédaction (« Décrivez l'itinéraire de ... » *Magnard, 2016*) ou un exercice de cartographie avec la construction de l'itinéraire (comme par exemple dans *Le Livre Scolaire, 2016*).
- un travail de description du voyage, autour de questions sur « les moyens de transports utilisés » (*Hachette Piazza, 2016*), et surtout « les difficultés du parcours » (*Hatier Ivernel, 2016*), « les souffrances qu'il subit pendant son exode » à classer dans un tableau (*Magnard Ployé, 2016*) et « les conditions de vie et de travail » (*Hachette Piazza, 2016*).
- un travail de recherche sur « les raisons qui poussent ces personnes au départ » (*Hachette Piazza, 2016 & Hachette Lecureux, 2016 & Le Livre Scolaire, 2016, ...*).

Seules deux études de cas élargissent ce questionnement par une question autour de « l'aspect illégal de la migration » (*Hachette Piazza, 2016*) et sur les impacts de celle-ci sur les pays d'accueil (*Nathan, 2016*). La question de l'impact sur les pays d'accueil et d'origine et la question fondamentale des frontières sont d'ailleurs présentées comme des « points forts » du thème dans le

document d'Eduscol (M.E.N., 2016b).

La proximité des contenus de ces récits et de leur forme pose question : pourquoi choisir ce type de récit et donc d'en écarter d'autres ? Nous pouvons rapprocher ces choix des réflexions de Martine Jaubert sur les travaux des chercheurs. Le chercheur « fait des choix, sélectionne ce qui fait sens, compte tenu des critères d'acceptabilité reconnus au sein de la communauté. » (Jaubert, 2017, p.67). Cette observation nous semble aussi valable pour la communauté des enseignants. Les auteurs de manuel sélectionnent ainsi des récits qui s'inscrivent dans les attentes des programmes tout en étant conformes à la vision commune des enseignants qui sont aussi des prescripteurs d'achat. Ce type de récit est acceptable pour les enseignants car il s'inscrit dans leurs pratiques habituelles. Nous le montrerons plus loin.

Ce type de questionnement renvoie à des manières habituelles d'agir-parler-penser en classe d'histoire géographique (Doussot, 2011). Elles se réduisent pour l'essentiel à un genre de discours premier. La fonction de ces documents est de permettre aux élèves un prélèvement d'informations en guise de réponse à une question (ici : d'où viennent-ils ? ; où vont-ils ?). Ces activités renforcent « une épistémologie des élèves qui constitue en vérité les « faits ». Ces pratiques d'argumentation scolaire induisent des activités d'argumentation très spécifiques qui conduisent les élèves à mettre en lieu des données et des idées explicatives – comme le modèle cause-événement-conséquence – sans questionnement. Elles sont les traces d'une communauté discursive existant dans les faits en milieu scolaire ordinaire.

Ce type de récit ne permet pas d'aller au-delà des représentations des élèves. Il est donc inadapté à la problématisation. Il se présente comme un exemple généralisable, il ne fait pas problème. Il s'agit pour nous d'utiliser un texte qui « est plus et autre chose qu'un exemple » (Passeron & Revel, 2005). Un texte qui fait énigme et qui doit permettre aux élèves d'entrer dans un processus de problématisation.

Conclusion.

Les deux configurations historiographiques présentées par Gildas Simon décrivent deux phases et deux types d'acteur de la mondialisation migratoire que l'on peut présenter ainsi :
- une image traditionnelle d'un travailleur immigré faiblement scolarisé, sans qualification professionnelle, originaire d'un village reculé d'un pays du Sud au XXe siècle. Elle peut se résumer

par la notion d' «espace migratoire ».

- des figures de plus en plus variées d'où émergent les femmes, les jeunes, les qualifiés et les étudiants, des hommes souvent scolarisés et prêts à tenter le passage vers les rives du monde occidental avec l'aide de multiples réseaux et avec une connaissance des espaces traversés. G. Simon résume ce phénomène par l'expression de "champ migratoire ». Le cas que nous avons choisi doit permettre aux élève de passer de la première à la seconde configuration historiographique.

Dans le cadre d'une approche didactique, l'usage des travaux scientifiques est central pour aller vers une problématisation scolaire. La séquence forcée doit permettre aux élèves de construire des connaissances se rapprochant de l'épistémologie la plus récente, c'est-à-dire « d'explorer de nouveaux territoires de l'espace didactique » (Orange, 2010).

Chapitre III. Construction et exploration du corpus.

Après avoir présenté le cadre théorique et les enjeux épistémologiques, nous allons maintenant exposer le mode de construction et d'exploration du corpus. Il nous faut, pour commencer, réfléchir à notre choix d'une étude de cas pour cette recherche en tentant de dépasser sa définition scolaire et pédagogique.

III. 1. L'étude de cas, une approche heuristique.

Les travaux de Jean-Claude Passeron et Jacques Revel, sur lesquels nous nous appuyons, ont montré l'intérêt de « penser par cas » (2005). L'étude de cas, liée aux sciences sociales, est caractérisée par le fait que le cas « fait problème », c'est-à-dire qu'il produit un effet déconcertant par rapport à ce qui est perçu comme « normal » ou « naturel » et donc qu'il se présente comme une énigme. Cette caractéristique est un élément de différenciation fondamentale avec l'étude de cas scolaire où le cas sert le plus souvent uniquement d'exemple.

Il s'agit donc d'un raisonnement qui requiert l'élaboration d'hypothèses explicatives par « un approfondissement de la description » (p. 11). L'étude de cas est donc construite sur un approfondissement des singularités et non pas d'une généralisation (une mise en perspective) par extension au cœur des études de cas scolaires.

Ces hypothèses forment des conclusions provisoires qui reposent sur un agencement inédit d'éléments constitutifs du cas pour les élèves. Cet agencement doit permettre, s'il fait sens, d'en extraire une argumentation de portée plus générale. C'est notre objectif.

Pour notre travail, il s'agit donc de permettre « l'exploration et l'approfondissement d'une singularité accessible à l'observation » (p.11) par la création d'une situation de classe qui fait problème et qui développe une énigme qui s'inscrit dans la cadre de la problématisation.

III.2. Une situation de classe construite dans un objectif de recherche.

La situation présentée a été construite dans une visée à la fois pédagogique, puisqu'elle s'inscrit dans le cadre du programme, et didactique dans une visée de recherche. Il s'agit d'une séquence forcée dont les liens avec le cadre théorique de la problématisation ont été précisés plus

haut.

En premier lieu, nous allons présenter le contexte, c'est-à-dire « le cadre organisateur » de l'action (Jaubert, 2007). .

III.2.1. Le contexte général.

La séquence forcée a été mise en place dans deux classes (Classe A et B) ordinaires de Quatrième de collège dans une ville moyenne de l'académie de Nantes, La Roche-sur-Yon. Elles ne présentent aucune spécificité en terme de nombre (27 et 26 élèves), de niveau (un ensemble hétérogène) ni de fonctionnement. La séquence se divise en deux séances (séance 1 et 2).

Lors de la séance 1, les élèves travaillent le problème. La séance 2 a lieu pendant une heure d'aide personnalisée qui ne regroupe que la moitié des élèves de la classe. Lors de cette séance les élèves, repartis en groupe, travaillent les nouvelles hypothèses à partir d'un tableau à compléter.

III.2.2. Le synopsis des séances 1 et 2.

Les séances 1 des deux classes ont été enregistrées le vendredi 12 novembre 2017. L'enregistrement de la classe A (48 minutes) a été retranscrit totalement (Annexe 2 et extraits intégrés au mémoire), celui de la classe B de façon partielle. Nous avons choisi de ne retranscrire que la phase d'émergence du problème, phase au cœur du processus de la problématisation.

Pour favoriser la compréhension de l'évolution de l'objet enseigné et étudié, nous utilisons un outil méthodologique spécialisé : « le synopsis » (Schneuwly, Dolz & Ronveaux, 2006) qui permet de mettre en perspective les principaux « traits des objets d'enseignement en acte ». La séquence est découpée selon plusieurs critères :

- les étapes de la situation forcée, appelées phases, qui reprennent le processus de la problématisation présenté dans le chapitre 1.
- le rôle et les activités des élèves

Document 3 : Le synopsis des séances 1 et 2.

Séance 1 (en classe entière)			
Temps (mn.)	Activité : Collective/Ind ividuelle)	Phases de la séquence forcée (en gras)	Présentation
0 à 9.56	C	Introduc- tion	Présentation de la séance par l'enseignant (Titre, thème, distribution du document de travail).
9.56 à 15.55	C	Phase 1	Après la lecture du texte, les élèves répondent à la problématique scolaire « Quels sont les éléments qui expliquent les migrations ? »
	C		Reprise de propositions des élèves (au tableau et dans le cahier, sous forme de liste).
15.55 à 31.11	I		A la demande de l'enseignant, les élèves tracent sur un fond de carte le voyage du migrant à l'aide de la carte de la fiche de travail.
	C		Reprise du tracé au tableau par les élèves sous le contrôle de l'enseignant.
31.11 à 31.46	I (un élève)	Phase 2	Intervention d'un élève qui fait émerger le problème.
31.46 à 48.44	C	Phase 3	A l'aide du texte, les élèves émettent de nouvelles hypothèses pour expliquer la migration. Elles sont progressivement notées au tableau par l'enseignant.
Séance 2 (en groupe dans le cadre de l'aide personnalisée)			
0 à 20	Groupe de 3 ou 4 élèves		Les élèves travaillent à la validation des nouvelles hypothèses . Il s'agit de les justifier en complétant un tableau.

III.2.3. Les éléments du corpus de la séance 1 et 2.

La retranscription complète de la séance 1 (Annexe 2 et les extraits intégrés au mémoire), la fiche de travail des élèves (page 16) et les traces écrites des cahiers des élèves (Annexe 3) forment la première partie du corpus documentaire. Les interventions des élèves sont numérotées et présentées sous la forme de Luc1 pour « la première intervention de Lucas », El1 lorsque l'élève n'a pas été identifié et P1 pour les interventions de l'enseignant.

Le corpus de la séance 2 est constitué de la retranscription des échanges (intégrée au mémoire) d'un groupe de la classe A (20 minutes) et le document de travail : « le tableau à compléter » (Annexe 4).

Il s'agit maintenant de commencer l'exploitation des données recueillies en reprenant les phases du synopsis.

Chapitre IV. L'analyse des données.

Nous allons maintenant présenter l'analyse des données collectées dans les deux séances.

IV.1. La séance 1. (Séquence forcée)

IV.1.1. Introduction.

Dans l'introduction, l'enseignant présente à la classe le nouveau thème de géographie. Il est intitulé « Les mobilités humaines transnationales » et plus particulièrement le sous-thème « Un monde de migrants ». Des élèves associent d'emblée la notion de mobilité à un déplacement comme Kas1 « qui bouge » et « aux touristes » (Thé1).

IV.1.2. La phase 1. Les représentations initiales.

L'enseignant amène la question qui sert de fil rouge à l'ensemble de la séquence « Quels sont les éléments qui expliquent les migrations aujourd'hui ? » (P4). Pour permettre aux élèves de produire des hypothèses, l'enseignant distribue un bref corpus documentaire (présenté dans le premier point de ce travail). Les élèves lisent le texte et doivent y relever les éléments explicatifs. Le prélèvement d'informations est l'une des activités les plus fréquemment proposées aux élèves dans le cadre de l'analyse de documents qui constitue « une situation d'apprentissage courante en histoire-géographie pour construire une compréhension des organisations humaines » comme le précise le document Eduscol « Analyser et comprendre des documents en géographie » (M.E.N., 2017). Une observation confirmée par une étude du Ministère de l'Éducation Nationale (2007), *Les pratiques d'enseignement en Histoire, en géographie et en Éducation civique au collège*, qui montre que pour 87 % des enseignants en géographie « la démarche la plus fréquemment utilisée en cours consiste à mettre les élèves en situation d'élaborer leur savoir à partir de l'analyse de documents » (Braxmeyer, 2007, 97). Ce travail a aussi pour ambition de questionner cette démarche afin de montrer l'intérêt de la séquence forcée.

Extrait du corpus n°1.

12.20		[Les élèves relisent le texte et répondent à la question] Alors, quelles idées ... en général ... les raisons qui pourraient expliquer le départ de ce personnage, Hugo
12.30	Hug1	Pour finir ses études
12.33	P8	Il part pour finir ses études, pour l'instant on fait une petite liste : il part pour finir ses études. [l'enseignant note la réponse au tableau], quelqu'un ? <u>Kassoum</u>
12.44	Kas2	Pour avoir un meilleur travail
12.46	P9	Pour avoir un meilleur travail. [l'enseignant note la réponse au tableau], une autre Théo
12.58	Thé3	Pour rejoindre sa famille.
13.03	P10	[l'enseignant note la réponse au tableau], une autre Clara.
13.14	Cla1	Pour avoir une meilleure vie.
13.17	P11	Pour avoir une meilleure vie. [l'enseignant note la réponse au tableau], peut-être une dernière ... idée ? Si on les résume un petit peu, si on essaye de faire une petite phrase d'introduction, finalement, il part, si on essaye de le dire en résumant, Matt
13.40	Mat1	Pour être plus libre
13.42	P12	Aussi pour être plus libre, oui, ça apparaît pas trop dans ce qu'on a dit,
13.50	Kas3	Pour quitter la pauvreté
13.52	P13	Il part pour quitter la pauvreté, on va le rajouter celui-là. [l'enseignant note la réponse au tableau], Oui
14.03	El2	Pour son avenir
14.05	P14	Pour son avenir, pour finir ses études, pour son ... [l'enseignant note la réponse au tableau] Est-ce que l'on peut du coup, essayez de la ranger un petit peu, pour essayer un petite phrase de synthèse, Lisa, euh, Tiphaine

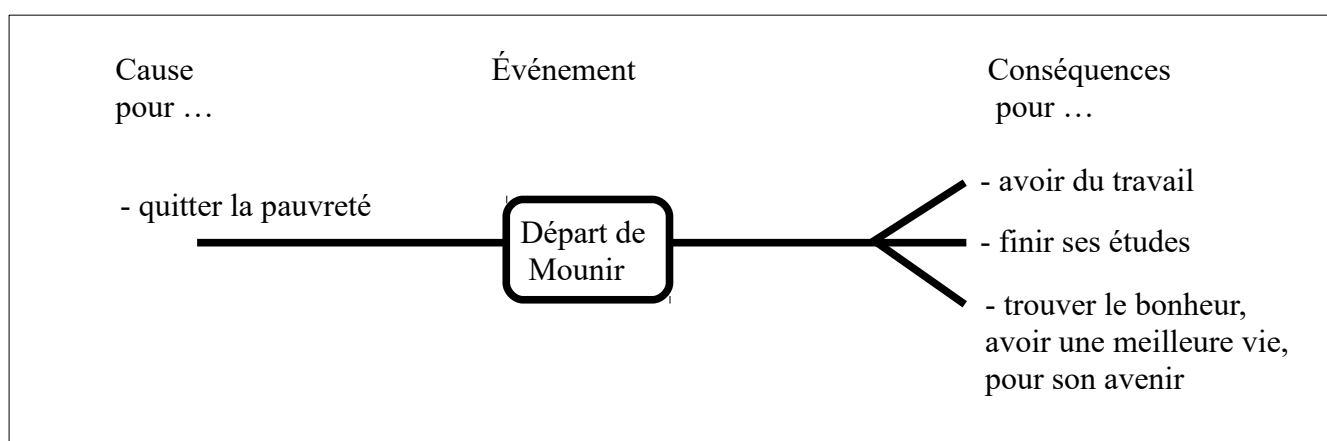
Les réponses fournies par les élèves - les bonnes réponses à leurs yeux - sont notées au tableau par l'enseignant. Cette première phase dure environ 15 minutes. L'enseignant adopte une position de retrait. Il reprend les propositions des élèves sans les valider de façon explicite en se contentant de les répéter et de les noter au tableau (P8 ; P9 ; P11). Le travail d'énumération est très visible dans les échanges. Il correspond à l'une « des principales pratiques ordinaires de la classe d'histoire-géographie » (Tutiaux-Guillon, 2008).

L'ensemble des réponses des élèves est résumé par la formule suivante : « Les migrants partent pour finir leurs études et avoir une meilleure vie ». (Mar3). Les réponses des élèves à la question relèvent peu d'une réflexion géographique. La plupart s'inscrit dans un discours

économique et social où il s'agit de « quitter la pauvreté » (Kas3 ; Igo1) pour avoir « un travail » (Kas2) ou « une meilleure vie » (Cla1 ; Tip1 ; Igo2) ou dans une vision plus scolaire ou plus vaste pour « finir ses études » (Hug1, El1) et donc « trouver le bonheur » (Tip2). Elles permettent de définir la migration comme « une réponse aux besoins les plus légitimes de la personne humaine » (Simon 2008/2012, p.114) et par extension l'accès au « développement humain » (Di Méo, 2010).

Pour conclure, nous avons construit une représentation schématique pour mettre en évidence l'organisation des conceptions initiales des élèves. Cette figure représente une forme d'organisation des représentations initiales des élèves qui s'inspire d'une séquence forcée autour de la Révolution française (Doussot, 2010, p. 90). Elle prend la forme d'une causalité linéaire qui suppose une antériorité de la cause sur l'effet. Cette représentation « se moule dans les modes d'écriture linéaire » (Grataloup, 2004) si fréquents dans les cours de géographie.

Document 4 : Une modélisation des représentations initiales des élèves.



Les indices relevés par les élèves constituent un savoir assertorique, c'est-à-dire une explication qui n'a pas été confrontée à d'autres possibles. Pour citer S. Doussot (2017, p. 23) « Dans le travail scolaire ordinaire, les traces sont appréhendées comme des données qui alimentent des raisonnements fondés sur des modèles de comportement de l'expérience sociale partagée, et dont on n'interroge pas la pertinence explicative ». Les réflexions de sens commun des élèves ne questionnent pas les différentes stratégies de déplacement des migrants à ce moment de la séance.

Ces explications de type assertorique, qui seront plus loin reprises dans un espace de contraintes, sont diffusées dans la société par les médias, par les manuels scolaires et même les

programmes officiels qui précisent que « les motivations peuvent être extrêmement variées (Erasmus, suite de conflits, crise climatique, raisons économiques) » des migrations transnationales sont « souvent au cœur de l'actualité » (M.E.N., 2016a, p. 320).

Les représentations initiales éloignent donc les élèves de la réflexion géographique et d'une compréhension plus globale et spatiale du phénomène migratoire. La vision privilégiée des élèves est celle « du point de vue des pays d'arrivée » dans une approche traditionnelle des faits migratoires (Simon, 2008, p. 12). Les représentations des élèves sont ainsi proches de la première configuration historiographique présentée plus haut.

Ces représentations fortement ancrées dans le sens commun, dans la vie quotidienne, constituent un obstacle épistémologique que seul un processus de problématisation pourrait remettre en cause. Un regard vers l'histoire nous amène à dire que la représentation dominante du texte d'histoire racontant le passé et disant le vrai est « éloignée de celle que propose l'épistémologie, [...] une distorsion qui résulte de la scolarisation des documents et de leur usage [...]. Elle devient un obstacle si l'on veut que l'élève prenne conscience que le texte d'histoire exprime un point de vue [...] elle s'oppose à l'acquisition du raisonnement historique » (Gerin-Grataloup A.-M., Solonel M., Tutiaux-Guillon N., 1994). Ces remarques concernant l'histoire semblent aussi valables pour la géographie.

Il s'agit dans une deuxième phase de la séquence, d'essayer de dépasser les représentations initiales par l'exploration d'autres possibles. Il s'agit pour reprendre Bergson, cité dans l'ouvrage de M. Fabre (Fabre, 2017), de se livrer « à une déconstruction et une reconstruction de la notion ». Le problème est posé en tout cas pour l'enseignant et le chercheur.

IV.1.3. La phase 2. L'émergence du problème.

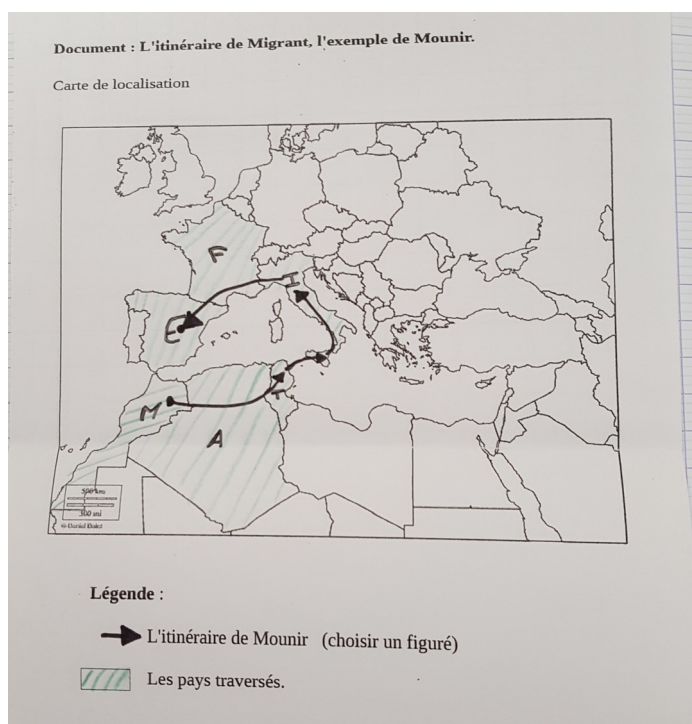
Nous faisons l'hypothèse que faire tracer le voyage de ce migrant aux élèves devrait les amener à remettre en cause leurs représentations initiales. Cette activité peut permettre aux élèves de faire apparaître l'obstacle, puis par un retour au texte d'avoir accès à des savoirs géographiques à travers l'émission de nouvelles explications plus épistémologiquement fondées. Nous nous appuyons ici sur la question au cœur de la problématisation en histoire « Peut-on comprendre pourquoi les choses se sont passées comme elles l'ont fait, sans se demander si elles auraient pu se passer autrement ? » (Prost, 1996). Il s'agit de déclencher une « enquête géographique » et donc

d'explorer d'autres possibles, de faire émerger de nouvelles hypothèses analysées dans la troisième phase.

En effet, la carte apparaît comme un outil indispensable pour l'apprentissage du raisonnement géographique. « Elle rend observables des réalités territoriales abstraites et difficiles à se représenter de même qu'elle permet de poser le problème d'un territoire, de le visualiser et de le confronter aux facteurs explicatifs » (Benimmas, 2015).

Il s'agit de tracer l'itinéraire avec un figuré linéaire, en l'occurrence une flèche, et surtout de colorier l'ensemble des pays traversés entre le pays de départ et le pays d'arrivée. Ce travail se déroule sur une période de 15 minutes avec la reprise au tableau. Dans ce type de situations d'enseignement-apprentissage chaque élève est en mesure de construire son propre savoir géographique (Fontanabona, 1999). L'enseignant essaye d'amener les élèves vers le problème en insistant sur le fait de colorier les pays par lesquels le migrant est passé pour donner un cadre spatial à la migration. Il fait compter les pays traversés (P40) pour obtenir la réponse de Kassoum « 6 » (Kas4). C'est cette observation qui déclenche la remarque de Luca « Pourquoi il a pas juste, euh, fait Maroc-Espagne ? » (Luc4). Cette observation peut être considérée comme le moment de l'émergence d'une énigme, pour Luca en tout cas, sans préjuger de la situation des autres élèves.

Document 5 : La carte du voyage de Mounir (élève).



La réalisation de ce travail et sa mise en relation avec la carte des principaux flux projetée au tableau et servant de carte d'aide à la localisation aux élèves (Annexe 1) a introduit une « dimension d'incertitude » (Doussot, 2017) dans les savoirs de certains élèves. La trace intermédiaire construite peut être appréhendée comme une nouvelle information qui va alimenter de nouvelles réflexions qui dépassent les représentations initiales. Elle permet la mise en tension entre le cas singulier de Mounir et le flux général des migrants représenté sur les cartes des manuels. Le passage par la « réalisation d'une production cartographique » dans le cadre d'une séquence forcée, l'une des compétences à travailler au collège, permet aussi à l'élève de se rapprocher d'un raisonnement géographique, de « faire de la géographie » comme science de l'espace des sociétés (Lévy et Lussault, 2003).

L'élève (Luc6) utilise une formulation interrogative qui traduit bien sa surprise ou son étonnement. Il nous semble ici intéressant de convoquer la notion philosophique d'étonnement telle que définie par Joris Thievenaz dans un article de la revue *Le Télémaque* en 2016.

Extrait du corpus n°2.

30.49	P43	On va y réfléchir, il traverse donc les pays, la France et il arrive en Espagne. Pour l'instant il est, le texte nous dit, il est arrêté là, si j'ai bien colorié mes pays, j'en ai finalement combien ?
31.09	Kas4	6
31.11	P44	6 pays, il est passé par six étapes, six pays, ...
31.18	Luc4	Pourquoi il a pas juste, euh, fait Maroc-Espagne ?
31.20	P45	Un peu plus fort, Théo, euh, Lucas
31.22	Luc5	Pourquoi il a fait Algérie-Espagne, non euh, Maroc-Espagne ?
31.27	P46	Eh, attendez, S'il vous plaît, un après l'autre, ..., on va reprendre la question de Lucas, reposez-vous la question pour que tout le monde entende...
31.38	Luc6	Pourquoi il a pas fait, euh, Maroc, euh, à l'Espagne ?
31.46	P47	Est-ce que quelqu'un a ..., peut nous proposer une solution, sur cette idée, de pourquoi n'est-il pas passé directement du Maroc à l'Espagne ? Avant peut-être de répondre à cette question, essayez de regarder un peu dans le texte pour essayer de dire pourquoi, est-ce que quelqu'un peut nous donner une hypothèse, une solution, pas une solution, des hypothèses sur pourquoi il n'est pas allé directement du Maroc à l'Espagne, ..., <u>Marwan</u>

IV.1.3.1. La notion d'étonnement.

Joël Thievenaz définit l'étonnement comme un « processus à travers lequel le sujet prend

soudainement conscience que ce qu'il tenait habituellement pour vrai ou acquis ne fonctionne plus et qu'il doit reconsidérer la situation sous un jour nouveau » (p.17). Elle peut être utilisée « au sein d'une approche pragmatiste de la construction des connaissances des sujets en situation d'action ». C'est cette situation d'action qui différencie l'étonnement de la surprise défini comme « une émotion éprouvée par un sujet passif et subissant » (p.19). Il suppose « une activité réflexive du sujet » ou induit « une démarche, la mise en route d'un processus actif par un sujet impliqué dans une situation » (p. 20).

On retrouve cette notion d'étonnement chez Bachelard qui en fait « la première étape de la démarche de connaissance » (Fabre, 2017). Le principe d'étonnement devenant alors, et selon une perspective pragmatiste, « un processus mental jouant un rôle déterminant dans l'apprentissage et l'élaboration de nouveaux savoirs ». John Dewey comme l'un des principaux représentants du pragmatisme américain utilise cette notion dans sa théorie de l'enquête. Pour Dewey « c'est parce que les hommes rencontrent des problèmes ou des obstacles qui « embarrassent » leurs actions qu'ils sont amenés à réquisitionner leur environnement et à exercer leur capacité de penser » (in Fabre, 2017).

Nous avons procédé de la même façon dans une autre classe le même jour. Cette Classe B devait servir « d'entraînement » pour l'enseignant-chercheur. Pour celle-ci seule la phase de l'émergence du problème a été retranscrite.

IV.1.3.2. L'émergence de l'énigme dans la classe B.

Dans le second exemple, les élèves sont appelés par l'enseignant à observer le tracé du voyage de Mounir, appel qui s'inscrit dans le cadre ordinaire du jeu de la discipline.

Extrait du corpus n°3.

25.32	P1	Il va en Espagne, c'est où l'Espagne [L'enseignant s'adresse à l'élève au tableau] à pied... il arrive en Espagne, du coup ça l'a obligé à
25.45	Jad1	[Élève au tableau] De passer par la France
25.50	P2	Que nous dit le texte?
25.52	Eli1	Il est toujours en Espagne
25.55	P3	Il est toujours en Espagne, Merci [l'élève retourne à sa place]. Voilà son voyage, alors si on le regarde qu'est-ce que ce voyage nous apporte comme information, ..., qu'est-ce que on peut dire, ..., qu'est-ce qu'on peut essayer de comprendre, de réfléchir par rapport à ce voyage. Qu'est-ce qu'il nous dit ce voyage? ... Est-ce que ce voyage pose problème? Théo.
26.15	Thé1	Il a fait un détour, il est passé ... euh [inaudible]
26.22	P4	Plus fort, j'ai pas entendu
26.29	Thé2	Il a fait un détour
26.31	P5	Il a fait un détour, il a fait un détour par où? Théo
26.37	Thé3	Par la Tunisie rejoindre son frère

L'intervention de l'enseignant fait émerger chez Théo une interrogation : « Il a fait un détour » (Thé1 et Thé2) « par la Tunisie pour rejoindre son frère » (Thé3). Si dans ce cas, l'étonnement est moins naturel il a l'avantage de fournir immédiatement une nouvelle nécessité : la famille.

Les interventions des deux élèves permettent de commencer à mettre en discussion les explications dominantes. Elles font donc de la problématisation historique (ici géographique) « un processus de mise en crise explicite des représentations considérées dans leur dimension explicative » (Doussot 2017, p. 24).

Ce qui semble ici remis en cause est la vision de sens commun qu'un déplacement entre deux points se fait toujours « en ligne droite » avec la distance la plus faible. Cette représentation est confortée par les représentations cartographiques traditionnelles des migrations et d'autres phénomènes spatiaux que l'on retrouve dans les manuels.

IV.1.4. La phase 3. Les nouvelles hypothèses.

L'intervention de Luca (Luc4) permet à l'enseignant de faire entrer la classe dans la 3ème phase de la séquence forcée : la recherche d'hypothèses. Il s'agit de mettre en tensions les données

premières avec les nouvelles nécessités à formuler. Il incite les élèves à « essayer de regarder ... dans le texte ... pour donner... des hypothèses ... pourquoi il n'est pas allé directement du Maroc à l'Espagne » (P44). Cette intervention déclenche l'émission d'une série d'hypothèses par les élèves qui viennent s'ajouter aux représentations premières.

Il est ainsi possible de tenter de rattacher les nouvelles hypothèses des élèves à des concepts géographiques liés à la seconde configuration historiographique. Elles sont progressivement notées au tableau par l'enseignant.

Extraits du corpus n°4.

38.55	P71	Finally, what does this tell us about the journey? ..., who at the beginning seemed a little bit ... strange ...
39.05	EI21	It's simpler, uh, to go to sleep at people's homes, uh, ...
39.08	P72	It's simpler to go to sleep at people's homes, go, <u>Landy</u> , dig a little bit of this idea there, ...
39.15	Lan3	<u>Il l'a organisé</u>
39.18	P73	It's organized, that means what is organized?
39.21	Igo7	<u>Euh, il sait ce qu'il va faire</u>
39.23	P74	He knows what he will do, that's ..., Lisa, uh, Tiphaine ...
39.29	Tip3	<u>C'était prévu</u>

40.15	EI22	His family
40.18	P80	He uses his family, he uses his family, specify your idea
40.21	Igo8	<u>Où il a de la famille il y va</u>
40.25	P81	Where he has family, there he goes, he has already, ..., Excellent, Igor
40.29	Igo9	<u>Des points de repères</u>

41.41	Kas7	<u>Vu que c'est organisé, il avait prévu, ..., prévu de l'argent</u>
41.44	P90	Maybe he had planned for money, since it was organized. Dig a little bit, ..., Go, Lisa
41.48	Lis1	<u>L'argent de sa famille</u>
41.50	P91	It's maybe the money of his family, ..., but maybe from which part of his family? Salma

Dans la logique d'un travail par problématisation, la deuxième discussion collective doit entraîner des tensions le entre registre empirique et le registre des modèles, des nécessités. Les élèves retournent vers le texte de départ pour y chercher des données explicatives qui n'étaient pas apparues lors de la première lecture. Il s'agit ici de convoquer d'autres modèles de comportement pour aller vers le développement du savoir sur le sujet. Cette mise en tension « ouvre donc, sur le plan historiographique, à une interprétation renouvelée et d'une nature apodictique » (Doussot, 2017, p.29).

La phase 3 dure environ 17 minutes et prend la forme d'un échange entre l'enseignement et les élèves. Celui-ci permet l'énonciation des nouvelles hypothèses.

IV.1.4.1. L'analyse des nouvelles hypothèses.

Les interventions des élèves ont été reprises de façon thématique et chronologique pour en faciliter l'étude. Elles ont été regroupées autour de quatre grands domaines (Annexe 5) qui s'appuient sur les éléments épistémologiques présentés plus haut et seront reprises dans l'espace de contraintes.

- La question des frontières.

Elle apparaît dans 11 interventions. Marwan répond à l'interrogation de l'enseignant sur la longueur du voyage : « il aurait pu se faire contrôler en Espagne et s'il avait été contrôlé, ... se faire ... directement ramener au Maroc » (Mar4), cette remarque est d'ailleurs reprise par le même élève, à la demande de l'enseignant, plus tard dans la séance (Mar5). La frontière est ici prise dans son sens « de barrière » (de séparation entre deux territoires) et aussi celui « d'interface » comme un lieu « qui ne fait filtrer et canaliser des relations entre espaces » (Lévy & Lussault, 2003, p. 384). Mais rapidement la question de son passage refait surface avec Théo : « Comment il fait pour traverser les frontières ? » (Théo9). Dans les interventions suivantes différents élèves lient la question de la traversée des frontières avec des questions financières et avec le rôle des membres de la famille. Ainsi, les élèves construisent, de façon implicite, le concept de réseau, un concept récent en géographie (Lévy & Lussault, 2003, p. 795) en utilisant des éléments de vocabulaire comme « contacts » (Hug7), comme « connaissances » (Ana5) et résumé par Hugo sous la forme : « des personnes qu'il connaît pour l'aider à traverser ... » (Hug8).

Ce premier exemple montre que les élèves sont capables de construire des explications plus complexes autour du concept de réseau. Ici, les élèves ont des difficultés à faire émerger la notion de réseau, au cœur pourtant d'une partie du thème 1 du programme de géographie intitulée « Des villes inégalement connectées aux réseaux de la mondialisation » (M.E.N., 2016, p. 319). Ce concept de réseau se retrouve aussi dans les échanges autour de l'organisation du voyage.

- La question de l'organisation du voyage.

Elle concerne 29 interventions d'élèves. La mise en tension est visible dans la retranscription lorsque Lucas s'interroge sur l'itinéraire de Mounir (Luc4) et sur la longueur de celui-ci. Elle naît de la comparaison de l'itinéraire tracé par les élèves et de la carte fournie par l'enseignant pour faciliter l'activité demandée aux élèves. Cette comparaison pose la question de la représentation des migrations dans les manuels de collège et aussi dans la vie quotidienne.

Trois élèves (Igo7, Lan3 et Tip3) mettent la question de la longueur du voyage en lien avec la question de l'organisation et de la place de la famille : « C'est plus simple, euh, que d'aller dormir chez des gens que, euh... » (El21). Nous sommes à ce moment dans des réflexions issues de l'expérience vécue des élèves.

Puis, par une série de questions, l'enseignant fait retrouver la localisation des différents membres de la famille de Mounir : au Maroc (Sa11), en Espagne (El16), en Belgique (El17), en Italie (Sia1). Cela permet aux élèves de les lier à leur utilité dans l'organisation du voyage : le financement (Lis1), « payer les études » (Ana4) ou l'aider à franchir les frontières (Hug8).

Progressivement, le niveau de vocabulaire des interventions des élèves s'accroît. Les membres de la famille deviennent « des personnes » (Hug8), « des contacts » (Ana6) voire des « points de repères » (Luc13). Ce début de dépersonnalisation laisse apparaître des traces de secondarisation (Jaubert, 2007). Les échanges deviennent plus géographiques et liés au travail de cartographie.

Ces échanges rapprochent encore plus les élèves du concept de réseau familial, même s'il reste implicite.

- Le rôle de la famille.

Il concerne 32 interventions. Les 13 premières reprennent globalement les explications

issues de la première discussion ce qui montre la difficulté des élèves à sortir de leurs représentations fortement ancrées. C'est au moment de l'interrogation sur la longueur du voyage qu'émerge l'idée que la famille joue un rôle dans l'organisation du voyage. Idée d'ailleurs renforcée par l'intervention de l'enseignant « C'était peut-être prévu, ..., comme souvent les voyages » (P71). Elle permet de relancer les échanges sur la question de la famille comme « points de repères » (Igo9). A partir de ce moment, nous pouvons reprendre les observations des points précédents.

- La question du financement.

Elle concerne 17 interventions et arrive à la fin de la séance après une question de l'enseignant (P78). Les premiers échanges tournent autour de la question de l'origine de l'argent. Une intervention de l'élève qui avait déjà montré le rôle de l'argent dans le passage des frontières (Kas6) permet de faire le lien entre financement et organisation du voyage (Kas7). Puis par une série d'échanges brefs, l'enseignant fait relier l'origine des fonds à la localisation des membres de la famille en Afrique du Nord et en Europe. L'échange se conclue par l'intervention d'Anaé « Il part parce qu'il a de l'aide » (Ana4).

- La question des moyens de communications.

De façon quasi anecdotique apparaît le rôle des moyens de communications par la question de Luca « Monsieur, comment il sait où ils habitent ? » (Luc13). Théo, en réponse, lit le titre du document 3 « Le smartphone outil indispensable pour le migrant » (Thé13). L'enseignant accepte cette remarque et la classe directement dans les nouvelles hypothèses.

L'analyse de la retranscription a permis de montrer l'émergence de nouvelles hypothèses qui entrent en tension avec les données de la première phase. Elles peuvent être comprises comme des nécessités et résumées par ces interventions d'élèves :

- « Vu que c'est organisé, il avait prévu, ..., prévu de l'argent » (Kas7)

- « de l'argent de sa famille » (Lis1 & Igo11)

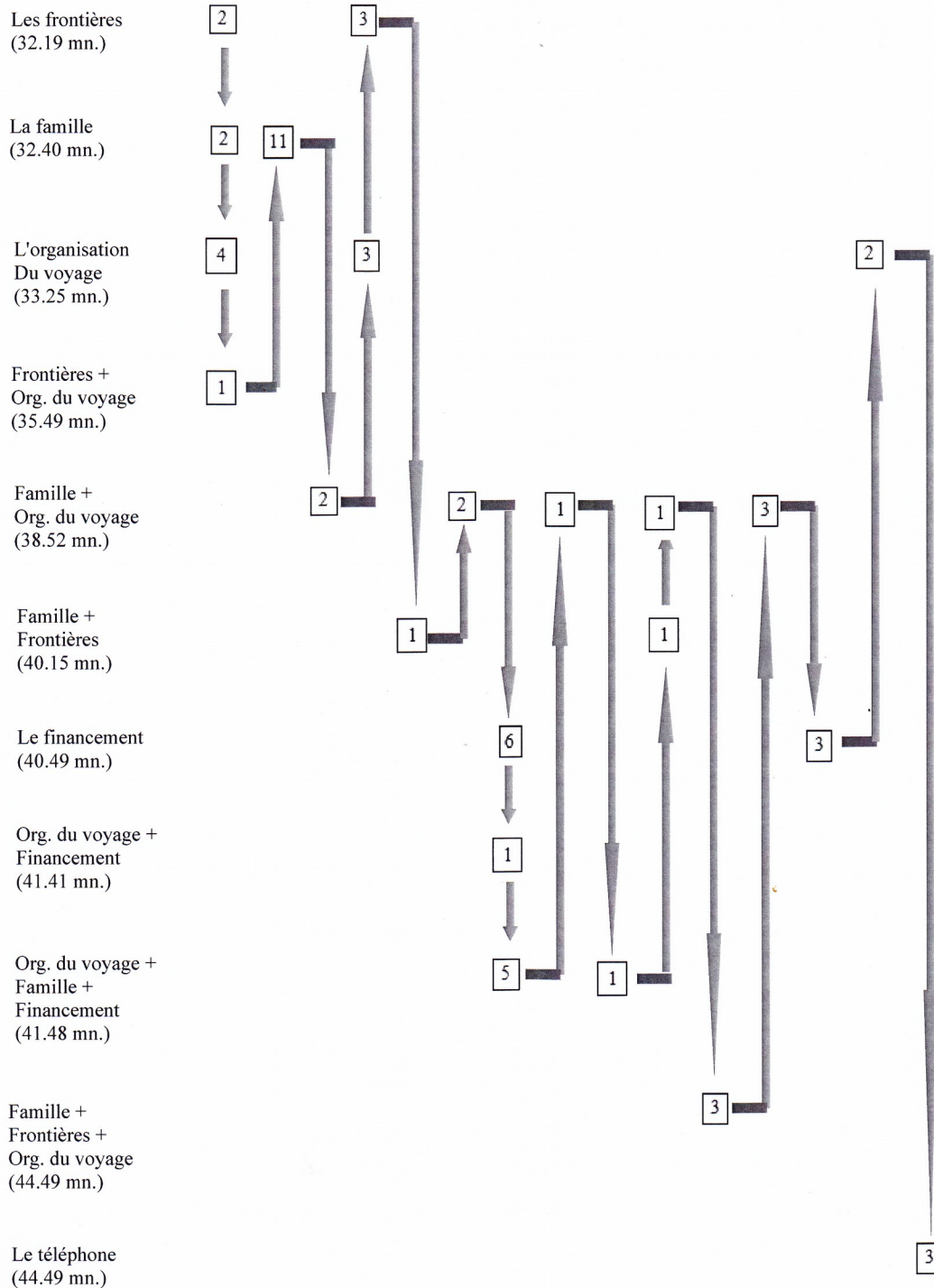
- « Il part parce qu'il a de l'aide [de sa famille], euh, pour payer ses études, pour sa nouvelle vie » (Ana4)

- « Des personnes qu'il connaît pour l'aider à passer » (Hug8)

La nécessité pour le migrant de disposer d'un réseau (famille et connaissances) pour lui fournir aide et assistance (financière, connaissance des lieux, ...) et la nécessité pour le migrant d'organiser son

voyage c'est-à-dire de devenir un acteur spatial sont intégrées dans le registre des modèles de l'espace de contraintes (Voir plus loin).

Document 6 : La chronologie des interventions des élèves (phase 3).



L'ensemble de ces interventions montre une montée en conceptualisation de façon souvent implicite chez les élèves. Cette montée est visible par la longueur des interventions des élèves qui n'hésitent plus à lier entre-eux des éléments d'explications disparates. Ce cheminement a été cartographié. Ce schéma reprend de façon chronologique les interventions des élèves classées par thème et par nombre d'éléments d'explications. On repère ainsi des interventions avec un élément, avec deux éléments ou trois éléments. On peut ainsi montrer la montée en densité des interventions des élèves. Ces éléments (des données en problématisation) permettent de construire un espace de contraintes (voir plus loin) et servent de base de travail à la séance 2.

IV.2. La séance 2. (Le travail sur les nouvelles hypothèses).

IV.2.1. La présentation du contexte générale.

L'objectif de cette séance est de valider « des hypothèses qui cherchent à savoir non seulement comment les choses se sont effectivement passées, mais aussi comment il se fait qu'elles aient été rendues possibles » pour citer Koselleck (Prost & Winter, 2004, p. 217). Dans cette logique la relation à l'historiographie devient essentielle.

Elle a pour fonction de permettre aux élèves de retravailler les hypothèses posées lors de la séance 1. Ce travail ne consiste plus à identifier des informations dans le texte pour les soumettre à validation mais à « préciser toujours davantage » (Doussot, 2015, p. 173) en quoi celles-ci « confortent » les propositions validées par l'enseignant dans la première séance. Il s'agit donc de faire de ces hypothèses les objets du discours des élèves.

Le résultat attendu est « l'élaboration de discours cohérents visant à convaincre ses pairs » (Jaubert, 2007, p. 60) par les membres du groupe. La séance se déroule lors d'une séance d'aide personnalisée (la classe est divisée en deux) durant laquelle les élèves travaillent par groupe de 3 ou 4. L'enseignant distribue une fiche de travail (Annexe 4) sous la forme d'un tableau construit autour de la question suivante « Quels sont les éléments nouveaux qui expliquent le voyage de Mounir ? ». Dans la première colonne, les élèves doivent replacer les « nouvelles explications possibles » et dans la seconde, ils doivent répondre à la question « Ces explications sont-elles valables ou non ? (Justifier à l'aide d'éléments tirés du texte) ».

Les élèves disposent de leur cahier avec les documents de la séance 1 et d'un temps limité

(environ 20 minutes). Pendant cette durée, l'enseignant limite volontairement ses interventions. Les interactions du groupe sont retranscrites et analysées (Annexe 5).

Nous faisons donc l'hypothèse, en nous inspirant de l'article de Le Marec, Doussot et Vézier (2009) que sont mises en œuvre des pratiques langagières spécifiques qui vont faire que la pensée du groupe se fait davantage « géographique ». Nous entendons par cette expression que les échanges des élèves se rapprochent des explications des migrations repérées dans la seconde configuration historiographique.

Il s'agit donc pour nous de repérer des traces de discours qui « mettent en scène différents points de vue » et qui « résolvent la tension et les contradictions que leur coexistence génère en construisant un parcours nettement orienté qui les assujettit » (Doussot, 2009, p. 83).

La construction de ce « parcours nettement orienté » est facilité par l'usage d'un tableau et de listes. Ces derniers jouant un rôle de repérage, de classement et facilitant ainsi une sorte de cartographie des éléments explicatifs. Pour justifier le choix d'un tableau, nous nous appuyons sur les travaux de S. Doussot qui démontrent l'intérêt de ce type de document comme « support de la réflexion des élèves [...] Le tableau permet un certain type de pratiques langagières propices à une exploration, une reconstitution des hypothèses » (2015). Il est ici un auxiliaire de la problématisation.

L'un des élèves, Mathieu, expliquant à ses camarades l'objectif de l'exercice (tdp 35) comprend l'intérêt des tirets pour organiser les nouvelles explications.

IV.2.2. La construction de nouvelles connaissances.

Extrait de corpus n°5.

	231	Landry	On revient au téléphone
	232	Mathieu	ouais
	233	Landry	On peut mettre quoi?
15.00	234	P16	Bon alors, qu'est-ce que vous me dites?, Euh, je le lirai après ...
	235	Ugo	On dit que l'argent ça sert à payer le trajet... et que ça sert à vivre, euh, c'est valable parce que, ..., ça joue un rôle important parce que ça sert à payer le trajet en bateau
	236	P17	Surtout, oui
	237	Ugo	Et de passer entre les, ... les frontières, passer Euh, la famille donne de l'argent
	238	Landry	Pour l'aider
	239	Ugo	Euh, et c'est valable parce que, euh, ça sert à se loger et justement à passer les frontières et à passer le bateau et... le téléphone ça sert à organiser le trajet parce que autrement il aurait jamais pu faire ça
16.04	240	P18	Pourquoi autrement il aurait jamais pu ça ?
	241	Landry	Parce qu'il aurait jamais pu prévenir
	242	Ugo	Parce qu'il a rejoint son frère, après il s'est loger chez son oncle en Espagne

On peut observer la construction d'un « parcours » dans la réponse d'un élève à l'intervention de l'enseignant : « qu'est-ce que vous me dites ? » (tdp 234). Ugo se lance alors dans la présentation de l'ensemble des réflexions des élèves. Il reprend les 3 nouvelles explications possibles – l'argent ; la famille et le téléphone – et les éléments de validation avec l'utilisation du verbe « servir ». on peut résumer ses interventions sous la forme suivante :

- « l'argent sert à payer le trajet, le trajet en bateau, à vivre et à passer les frontières » (Ugo, tdp 235)
- « la famille sert à donner de l'argent, à se loger, passer les frontières et à passer en bateau » (Ugo, tdp 237)
- « le téléphone sert à organiser le voyage et à prévenir les membres de sa famille de son passage » (Ugo 239).

Ces verbalisations se retrouvent dans l'écrit intermédiaire du groupe (Annexe 4).

Nous souhaitons montrer, maintenant, que ce « récit du savoir » est construit lors des échanges entre les élèves. Nous nous appuyons sur les théories de l'énonciation qui stipulent que « les interlocuteurs laissent des traces de leur présence et de leurs activités au sein des messages qu'ils échangent » (Vion, 1996, p. 1).

Il s'agit pour nous de reprendre chacun des arguments explicatifs concernant une question. Nous avons choisi d'analyser la construction d'un « récit du savoir » autour de la question du

financement du voyage pour en étudier son origine et son parcours.

La première occurrence de « payer le trajet » se trouve chez Mathieu (tdp 40) et est directement validée par les trois autres membres du groupe (tdp 41, 42, 43). Matt demande à Mathieu de l'écrire dans le tableau (tdp 58) après 3 mn 46 de travail. La mise par écrit de la proposition vaut validation pour le groupe. Nous pouvons repérer trois moments :

- « Payer le trajet en bateau » apparaît beaucoup plus tard dans les échanges (tdp 227) chez Ugo. Cette précision vient après une discussion à l'intérieur du groupe autour de la question du mode de passage de la mer Méditerranée. Devant l'impossibilité de traverser la Méditerranée « en nageant » (tdp 230) et par un détour d'une explication venue de l'expérience des élèves : « Comment tu peux nager tout ? ... t'as déjà fait un 100 mètres ... nage libre » (tdp 223, 225), Ugo amène l'hypothèse du passage de la Méditerranée en bateau. Il la formule ainsi « de payer le trajet en bateau » (tdp 227), formulation que l'on retrouve sur la fiche de travail.

- « payer pour passer les frontières » apparaît chez Landry (tdp 48) sous la forme de « payer pour sortir » (tdp 25) et sous la forme de « payer pour partir » (tdp 29). Le concept de frontière est encore ici implicite. Landry est ainsi le premier à énoncer le lien entre l'argent et le passage des frontières. Cette affirmation est immédiatement contestée par Mathieu (tdp 49). Ugo et Matt défendent le point de vue de Landry en tentant de préciser le sens du verbe « passer ». Ils le remplacent par le verbe « frauder » et font émerger la présence d'un nouvel acteur de la migration : les passeurs « quelqu'un qui les fait passer » (tdp 53), « les chauffeurs » (tdp 54). Mais Mathieu, qui complète le brouillon, n'est pas convaincu par cet argument (tdp 57). Matt émet alors un commentaire conclusif « Tu mets payer le voyage ». Cette explication pourtant porteuse de signification géographique n'est pas reprise à l'écrit. Plus loin (tdp 210 à 216), la question du financement du passage de la frontière revient dans les échanges entre les élèves. Ugo défend de nouveau la proposition de Landry face à Mathieu qui conclut « L'argent, il ne sert à rien pour les frontières » (tdp 216). Cet épisode traduit une « répartition des rôles discursifs » (Jaubert, 2007). Mathieu qui fait figure de « bon élève » dans la classe réussit à imposer son point de vue sur les trois autres élèves scolairement plus faibles (Ugo et Matt) voire en grande difficulté (Landry).

- « L'argent sert à vivre tout simplement », cet élément explicatif apparaît dans l'intervention d'Ugo (tdp 71) au moment de la mise par écrit des éléments de validation. Il s'agit pour lui de proposer une réduction de la collection des énoncés (« payer la nourriture » et « sert à se loger ») à conserver.

Ce parcours ou ce scénario construit par les élèves est plus dense épistémologiquement que les interventions des mêmes élèves dans la phase 3 de la séance 1. Dans la logique de la problématisation, on peut considérer ce travail comme la construction de nouvelles données qui entrent en tensions avec les nécessités de la phase 1. Ces données forment des propositions étayées par des arguments qui rapprochent le savoir des élèves du savoir savant et supposent l'émergence de nouvelles nécessités, souvent implicites, chez les élèves.

Les analyses présentées dans cette partie doivent permettre maintenant de proposer des modélisations.

IV.3 . La modélisation des séances.

La retranscription et l'analyse de la séance 1 (la séquence forcée) peuvent permettre de construire un espace de contraintes en relation avec le cadre théorique de la problématisation. Dans la phase 3, les interventions des élèves ont entraîné des tensions entre registre empirique et registre des modèles et produit des nouvelles nécessités. Les élèves retournent vers le texte de départ pour y chercher des données explicatives qui n'étaient pas apparues lors de la première lecture. Il s'agit ici de convoquer d'autres modèles de comportement pour aller vers le développement du savoir sur le sujet. Cette mise en tension « ouvre donc, sur le plan historiographique, à une interprétation renouvelée et d'une nature apodictique » (Doussot, 2017, p.29) dont nous allons proposer une modélisation.

Dans la séance 2, les interventions des élèves ouvrent la porte à une autre forme de représentation graphique que permet de montrer l'approfondissement de la description lié à l'étude de cas. Elle permet de montrer la mise en relation des éléments disjoints d'une « configuration qui est au départ indéchiffrable et même impossible à repérer » (Passeron & Revel, 2005, p. 19) pour les élèves. Pour cette autre modélisation, nous nous appuyons sur les travaux de d'Isabel Beck présentés par J. Wertsch (1998) dans le chapitre 3 de son ouvrage *Mind as action*. Ces modélisations sont appelées *sémantic Net*.

IV.3.1. La modélisation de la séance 1 : un espace de contraintes.

L'espace de contraintes peut jouer « un rôle médiateur dans la comparaison entre une discipline scolaire et sa référence scientifique » (Doussot 2017, p. 22). La modélisation suppose de

caractériser « la différence entre des savoirs de sens commun et des savoirs scientifiques » (Doussot 2017, p.23). En géographie comme en histoire, les possibles de l'explication ont directement à voir avec les possibles des acteurs - l'aspect actanciel de la géographie- et le rôle de l'espace (Thémines, 2011).

Lors de la séance, les élèves ont produit des explications liées au sens commun et à la première configuration historiographique, sans les confronter « explicitement et systématiquement à d'autres possibles » (Doussot 2017, p. 23). Ces explications, ces traces sont alimentées « par des raisonnements fondées sur des modèles de comportement et de l'expérience sociale partagée » (Doussot 2017, p. 23). Elles sont représentées dans la partie gauche de l'espace de contraintes.

Les données proviennent à la fois de la lecture du texte, des connaissances et des expériences sociales antérieures des élèves. Elles appartiennent au registre empirique. Il est possible de classer les explications du voyage par les élèves autour de quatre dimensions :

- la dimension « éducative » : « faire ses études » (2x) ; « pour son avenir » (1x)
- la dimension « économique » : « avoir un meilleur travail » (1x) ; « quitter la pauvreté » (2x) ; « avoir une meilleure vie » (3x)
- une dimension « familiale » : « rejoindre sa famille » (1x)
- une dimension « humaniste » : « être plus libre » (1x) ; « trouver le bonheur » (1x)

L'ensemble de ces remarques renvoie à la première configuration historiographique que l'on peut résumer par la formule de Gildas Simon : « les migrations s'efforcent de répondre à quelques uns des besoins fondamentaux de la personne humaine : [...] : échapper à la faim, et disposer d'une alimentation correcte (quantitativement et qualitativement), se loger dans de bonnes conditions, pouvoir se soigner et faire face aux imprévus de la vie, être traité avec équité dans son contexte social et territorial. [...] Bref, bénéficier d'un accès légitime au « développement humain » » (Di Méo, 2010, p. 187). Ces extraits renvoient au registre des modèles c'est-à-dire les modèles de comportements humains qu'utilisent les élèves.

La partie droite de l'espace de contraintes reprend les nouvelles hypothèses émises par les élèves dans la phase 3 de cette séance. Elle laisse apparaître « la mise en tension des données et des modèles qui caractérise la problématisation » (Doussot 2017, p.27).

Pour réaliser cette partie de l'espace de contraintes, nous avons dépouillé l'ensemble des

interventions des élèves de la 3ème phase de la retranscription (qui débute à 32.19 mn.). Elles ont été classées par ordre chronologique et par grandes hypothèses abordées :

- la question des frontières et de leur passage (12 interventions)
- le rôle de la famille (32 interventions)
- le trajet et l'organisation du voyage (29 interventions)
- la question du financement du voyage (18 interventions)
- (de façon annexe) la place des moyens de communications. (2 interventions).

Il devient alors possible de rapprocher la partie droite de l'espace de contraintes à l'épistémologie la plus récente. Les migrants apparaissent comme des « négociateurs spatiaux autonomes » au centre de « véritables systèmes relationnels et circulatoires transnationaux » (Simon, 2008, p. 77 et 78). Ces « réseaux de l'affect » (p. 150) sont moins déterminés qu'autrefois par la distance, l'éloignement mais de plus en plus « soumis aux dispositifs réglementaires des pays d'émigration » (Simon, 2008, p.79). Les remarques des élèves montrent une prise en compte du contexte comme les « conditions des possibilités sociétales pour que le phénomène ait lieu » (Lévy & Lussault, 2003, p. 205) et l'émergence d'un raisonnement géographique.

Document 7 : L'espace de contraintes (Séance 1).

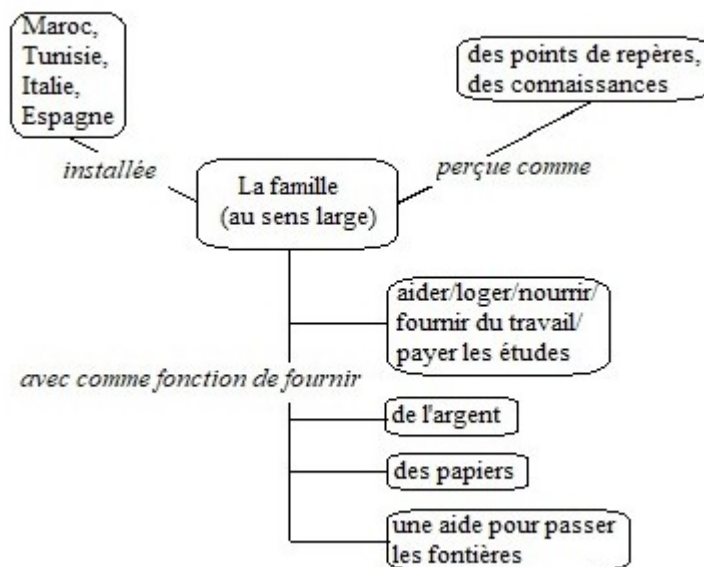
Registre des Données (empirique)	« avoir un meilleur travail » « Quitter la pauvreté » « finir ses études » « assurer son avenir ».	« être plus libre » « trouver le bonheur » « rejoindre sa famille »	« c'est organisé, il avait prévu de l'argent » « Il aurait pu se faire contrôler en Espagne »	« De l'argent de sa famille » « Des personnes qu'il connaît pour l'aider à passer »
Registre des Modèles (Des nécessités)	Une réponse aux besoins légitimes des êtres humains	Une comportement logique « normal »	Le migrant devient acteur de son voyage	Le migrant a besoin d'aide pour son voyage et traverser les frontières
Registre explicatif	Une causalité simple et directe d'où l'espace est absent.	Un modèle de comportement lié au contexte économique et politique	Des causalités multiples, complexes et systémiques	Une prise en compte « des conditions de possibilités sociétales pour que le phénomène est lieu »

IV.3.2. La modélisation de la séance 2. Les semantic Net.

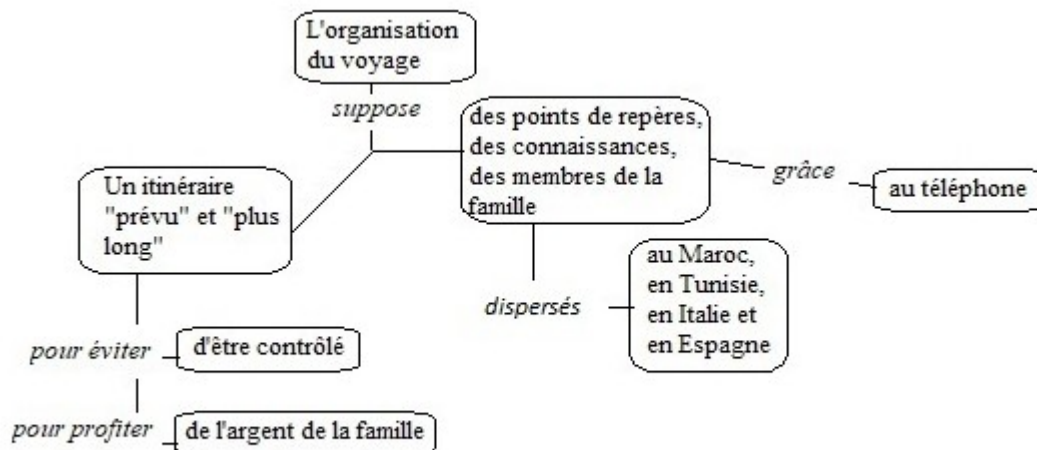
J. Wertsch présente dans le chapitre 3 de *Mind as action*, les recherches d'Isabel Beck et ses collègues sur les connaissances de jeunes élèves des États-Unis sur la période de la Révolution américaine. Il s'agit d'une étude longitudinale sur les difficultés que posent « l'organisation des textes de savoir » pour les élèves de l'équivalent du CM2 et de la classe de Quatrième. Même s'ils observent des évolutions positives dans la construction des connaissances des élèves, celles-ci restent confuses. Il apparaît au regard de ces chercheurs que « la structure de l'intrigue » ne soit jamais apparu aux yeux des élèves. Les auteurs de cette recherche proposent une *narrative organisation* de l'ensemble des connaissances attendues des élèves sous le nom *idealised semantic net*. Celui-ci est une représentation schématique des connaissances attendues sur cette période par les élèves américains. Cette représentation est mise en parallèle avec celles construites à partir des connaissances d'un élève (après un entretien). Par ce moyen les connaissances de cet élève apparaissent fragmentées en quatre *islands* c'est-à-dire en quatre éléments avec une organisation interne mais peu connectés entre eux.

Nous nous sommes inspiré de ces *semantic Net* pour traduire de façon graphique comment les différentes interventions des élèves s'organisent. Nous proposons trois *semantic net* construits autour des nouvelles hypothèses travaillées et validées par les élèves : le rôle de la famille ; la question de l'organisation du voyage et la question de la frontière.

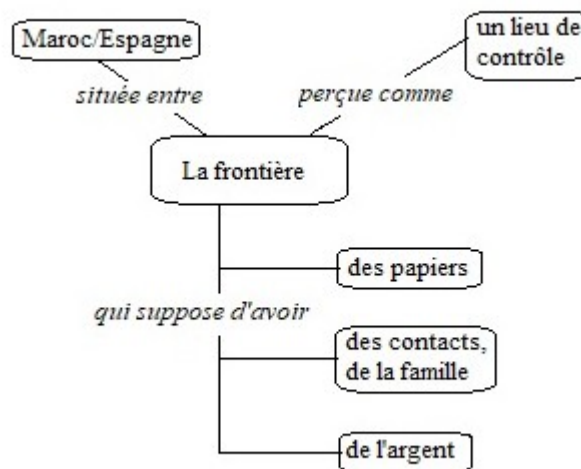
Document 8 : Un *semantic net* autour du rôle de la famille.



Document 9 : Un *semantic net* autour de la question de l'organisation du voyage.



Document 10 : Un *semantic net* autour de la question de la frontière.



Conclusion.

Les deux exemples de modélisation permettent de montrer le processus de problématisation pour la première et une forme de secondarisation des échanges des élèves pour la seconde.

Chapitre V. Les résultats (à discuter)

Il s'agit maintenant de revenir à nos questions de recherche. Il nous faut partir, dans la logique de la problématisation, des réflexions épistémologiques pour ensuite présenter et discuter les résultats obtenus.

V.1. De l'analyse épistémologique à la construction des savoirs par les élèves.

L'ambition première de ce travail était de rapprocher les connaissances des élèves du savoir scientifique le plus récent.

V.1.1. Des configurations historiographiques (en histoire) ...

Pour présenter les savoirs à atteindre par les élèves, nous avons utilisé la notion de configuration historiographique. Elle a été construite par Antoine Prost et Jay Winter qui la présentent comme « l'une des caractéristiques de la discipline » (Prost & Winter, 2004). Elle est une notion qui combine questionnements des chercheurs, sources documentaires et schémas explicatifs et est utilisée en didactique de l'histoire car elle permet de montrer que « les interprétations d'une situation historique peuvent se succéder dans le temps mais, au même instant, elles peuvent aussi coexister dans l'historiographie » (Le Marec, Doussot & Vezier, 2009). On retrouve certains de ces traits comme le synchronisme dans les deux paradigmes migratoires décrits par G. Simon (Simon, 2012).

V.1.2. ... Aux configurations historiographiques (en géographie).

Cependant, il est possible de voir une différence qu'il faudrait analyser de façon plus précise, avec l'histoire. En histoire, ce sont les questionnements des chercheurs et la nature des sources sur le moment historique étudié qui évoluent. Ce moment historique est fini car la périodisation est au cœur du travail de l'historien. En géographie, non seulement les questionnements des chercheurs évoluent mais aussi et peut-être surtout l'objet d'étude en lui-même. Il est en évolution. Les acteurs, les motivations et le contexte sont en perpétuelle évolution même si les sources essentielles – les récits des acteurs – restent identiques. Les migrations actuelles liées à la mondialisation sont différentes des migrations antérieures, nous sommes passés du « traditionnel couple migratoire » (pays colonisés/métropoles) à « une multipolarisation des mouvements » (Sierra, 2017).

Ces analyses épistémologiques à priori sont à la base de toutes les séances d'enseignement-apprentissage construites dans le cadre théorique de la problématisation. Il s'agit maintenant d'aller voir du côté des élèves.

V.1.2. Vers un savoir plus géographique à travers le concept de contexte.

La séquence forcée avait comme objectif de développer les connaissances scientifiques des élèves sur la question. Il s'agissait d'aller au-delà de leurs représentations initiales, des connaissances scolaires figurant dans le manuel et de la présentation du thème par les textes officiels.

D'un point de vue des savoirs, nous avons comme ambition de mettre en « contexte » géographique le cas étudié. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur la définition de « contexte » du *Dictionnaire de la Géographie et de l'Espace des Sociétés* (Lévy & Lussault, 2003, p. 204-205). Le contexte est défini comme « l'ensemble des conditions de possibilité pour qu'une réalité spatiale advienne ». La géographie française n'a pas historiquement donné une grande importance à la notion de contexte. Dans le dictionnaire, *Les mots de la Géographie. Dictionnaire critique* de Brunet, Ferras et Théry (1992), à l'article qui lui est consacré, on conseille « de privilégier environnement ou milieu à contexte ». Ce qui traduit la persistance d'une méfiance vis-à-vis d'un mot qui renvoie sans doute trop, pour les géographes, aux conditions sociales. Cependant il faut voir que le contexte ne désigne « non pas tant les circonstances qui entourent un phénomène observé, mais l'ensemble des conditions sociétales pour que ce phénomène ait lieu. Le contexte est donc moins le cadre (vision statique et synchronique) que le résultat d'un processus (vision dynamique et diachronique) qui permet qu'un « « événement » spatial advienne » selon Mondala Lorenzo auteure de l'article. C'est autour de ce concept que les nouvelles connaissances des élèves s'organisent comme le montre l'analyse des phases de la problématisation.

V.2. Un retour vers les phases de la problématisation.

V.2.1. Des représentations au changement de registre explicatif.

Dans la phase 1 de la première séance, les réponses des élèves relèvent d'explications extérieures au migrant comme des « circonstances qui entourent le phénomène étudié ». Elles sont

pour eux valables de façon générique pour tous les migrants sans notion de temps ou de lieu. Ces explications relèvent « des propres théories des élèves sur le monde et de leur propre expérience » (Thémines, 2016), il s'agit d'une forme de raisonnement naturel. A ce titre, la géographie relève du cadre théorique de la pensée sociale et des représentations défini par Moscovici en 1976 comme les autres sciences - histoire et sciences économiques et sociales – travaillant le monde social (Thémines, 2016). Alors que dans la 3ème phase, l'ensemble des éléments d'explications fournis par les élèves se rapprochent « des conditions sociétales » (Lévy & Lussault, 2003) qui peuvent expliquer le phénomène présentées dans l'espace de contraintes. Le migrant apparaît désormais comme un acteur organisant ses choix en fonction de ses ressources familiales et spatiales (voir l'espace de contraintes). Nous pouvons y voir un rapprochement avec les résultats obtenus par les chercheurs et donc l'émergence d'un savoir de nature différente chez les élèves.

Le retour au texte dans la phase 3 est nécessaire et fondamental dans le processus de problématisation pour permettre aux élèves d'émettre de nouvelles hypothèses de nature différente.

« C'est lorsque la situation proposée dans la classe permet aux élèves d'explorer les possibles et de reconstruire les contraintes qui pèsent sur la situation historique que l'on peut parler de problématisation » (Doussot, 2011, p. 68). Nous pouvons reprendre cette citation et l'appliquer à notre exemple en géographie. L'analyse du corpus a montré que dans la phase 3 les élèves ont exploré de nouvelles hypothèses autour des questions du rôle de la famille et du migrant dans l'organisation et le financement du voyage et donc se rapprochent du concept géographique de migration. Ces efforts de conceptualisation des élèves ont été intégrés dans l'espace de contraintes. Ce travail de conceptualisation, implicite chez les élèves, a entraîné un changement de registres explicatifs. Ce changement est aussi la marque de la problématisation. Le nouveau registre explicatif renvoie aux concepts de réseau, de distance et de contexte comme condition de réalisation du phénomène (Lévy & Lussault, 2003) et permet de sortir d'un registre causal simple. Ces progrès ont laissé apparaître la classe comme une communauté discursive disciplinaire plus scientifique.

V.2.2. Une communauté discursive disciplinaire plus scientifique.

Notre question de recherche avait comme objectif de permettre aux élèves de s'approcher du concept de migration et donc de rendre la communauté discursive que forme la classe plus scientifique. Cette évolution est visible dans la phase 3 de la séance 1. Les nouvelles nécessités apparues montrent un rapprochement des explications émises par les élèves du savoir scientifique à

avec des références à l'espace (la question des frontières) et au rôle du migrant comme acteur autonome. Le travail réalisé lors de la séance 2 traduit une forme d'institutionnalisation partielle du savoir par la mise par écrit de celui-ci après sa co-construction par les élèves. Nous pouvons mettre en parallèle cette observation avec les conclusions de Considère (2004) autour d'un travail à l'école primaire autour de la notion d'échange où les élèves engagent « non seulement des connaissances personnelles et des savoirs scolaires qu'ils associent à la géographie, mais aussi une connaissance, une expérience des savoirs associés au thème que l'on étudie » (Thémines, 2016).

Les évolutions dans les connaissances des élèves, dans la maîtrise des concepts fondamentaux du thème n'ont été possibles que grâce à un événement de problématisation qu'il faut maintenant questionner.

V.3. L'émergence du problème et la question de l'activité cartographique des élèves.

Le second objectif principal de ce mémoire était d'amener les élèves à problématiser à travers une situation d'apprentissage-enseignement particulière : la séquence forcée. Il s'agit maintenant de discuter les conditions qui ont permis à ces classes ordinaires de faire ce qu'elles ne font pas habituellement (Orange, 2005). C'est l'activité cartographique de construction d'un itinéraire qui peut être considérée comme « un auxiliaire de problématisation (Doussot, 2011) car il a déclenché chez deux élèves (un par classe) un moment d'étonnement. Ce moment d'étonnement peut être comparé à un événement de problématisation. Nous nous appuyons ici sur la définition donnée par A. Bensa et E. Fassin. Pour ces auteurs, l'événement marque « une rupture d'intelligibilité » ou « l'évidence habituelle de la compréhension est soudain suspendu : à un moment donné, littéralement, on ne se comprend plus, on ne s'entend plus » (Bensa & Fassin, 2002, p. 7).

V.3.1 La mise en relation des deux cartes.

Cette entrée en problématisation peut aussi être expliquée par la mise en parallèle des deux cartes. Les représentations des migrations et des déplacements humains en général dans les manuels prennent souvent la forme d'un figuré géographique simple : une flèche qui relie deux points par une ligne droite. En effet, « le langage cartographique présente un aspect de continuité avec le mode d'expression dominant des savoirs scolaires du fait de son caractère verbal écrit » d'où l'impression de faciliter la compréhension chez les élèves et d'utilisation par les enseignants (Thémines, 2016).

La carte du manuel véhicule une représentation réaliste du savoir c'est-à-dire un reflet du monde, une forme de savoir assertorique. Cette représentation réaliste est à rapprocher des « 4R » proposés par C. Audigier, en inversant les disciplines on peut reprendre une citation figurant dans la note de synthèse sur la didactique de l'histoire : « la géographie et l'histoire font comme si elles disaient la réalité du monde » (Lautier & Allieu-Mary, 2008). Cette représentation d'où l'espace est absent ou sert uniquement de fond est fortement ancrée chez les élèves. Au moment de l'émergence du problème, la carte construite par les élèves change de statut (pour un élève) au moins temporairement, « elle n'est plus un moyen d'exposition des résultats (la situation telle qu'elle est) mais prend le statut d'outil pour réfléchir » (Thémines, 2016).

Ici « la problématisation semble pouvoir valablement s'appuyer sur des outils graphiques » (Thémines, 2012). L'émergence du problème va permettre aux élèves de reprendre le questionnement par un retour au texte autour du thème de la migration qui désormais se prête « à des interprétations concurrentes » (Thémines, 2012) seulement si le récit de migrant choisi fait cas.

V.3.2. Le choix du récit.

Cette phase – l'exploration des possibles – pose la question du choix d'un récit comme outil de problématisation. Ce travail a montré que les textes disponibles et proposés par les manuels ne permettent pas ce retour à la source, au document de travail du chercheur. Il a donc fallu trouver et choisir un récit (issu d'un travail de recherche) qui permet l'« exploration et l'approfondissement d'une singularité accessible à l'observation » pour en « extraire une argumentation de portée plus générale dont les conditions pourront être réutilisées pour fonder d'autres intelligibilités » (Passeron & Revel, 2005). Il s'agissait pour nous de permettre aux élèves d'effectuer une analyse fine du texte en conduisant une enquête au plus près d'un personnage. On peut alors rapprocher ce travail des méthodes des historiens de la microhistoire comme Mauricio Gribaubi ou Carlo Ginzburg. Cette méthode permet l'observation de « stratégies au niveau de destins individuels et situés, de choix et des décisions qui reflètent les marges de libertés et d'interprétations des acteurs » (Jacob, 2014).

Ces va-et-vient scalaires (entre les deux cartes) et du particulier au générique (entre « notre migrant » et les migrants), nous semblent riches de potentialité didactique.

Conclusion.

Nos questions didactiques avaient comme ambition de se placer à la charnière de l'épistémologie des savoirs géographiques et de l'étude des pratiques enseignantes, de mes pratiques. Il s'agissait ici de construire puis d'analyser une pratique rare, une première pour moi, une séquence forcée autour du concept de migration en classe de Quatrième.

Elle avait comme ambition dans une logique d'étude de cas de « favoriser une démarche critique à l'égard de l'explication dominante » (Doussot & Vezier, 2014, p. 121) chez des élèves de classe de Quatrième autour de la question migratoire. L'analyse du corpus a montré que l'intervention d'un élève reprise par l'enseignant a permis d'entrer dans la problématisation. Cet événement central a déclenché chez les autres élèves l'émission de nouvelles hypothèses explicatives et l'émergence de nouvelles nécessités. Nous sommes donc bien ici au cœur de la problématisation qui « consiste à évaluer la participation des élèves à la construction même du problème » (Doussot & Vezier, 2016). Cependant, elle s'éloigne de sa version canonique présentée par C. Orange en 2005. Dans notre cas, l'enseignant - le praticien – et le chercheur étaient la même personne. Situation singulière et déroutante pour un chercheur, plus que débutant au moment de son élaboration et de sa réalisation.

D'un point de vue pédagogique, cette séance a permis de montrer aux élèves l'importance des mouvements migratoires conformément aux demandes de l'institution. (M.E.N., 2016a, p.230). Cependant elle va plus loin d'un point de vue didactique en permettant aux élèves d'accéder à un savoir scientifique géographique actualisé. Ce processus a eu lieu grâce à un travail de cartographie, la pratique cartographique étant l'un des « marqueurs identitaires de la discipline » (Thémines, 2016), et à travers le choix d'un récit faisant cas. Ce retour sur les acteurs en géographie a montré un intérêt heuristique important. Il s'agit d'une piste à suivre ...

Au moment de conclure, ces remarques appellent quelques questions :

- Y-a-t-il une transformation de l'image des migrants chez les élèves, une recomposition des savoirs ou seulement l'acquisition de connaissances explicatives nouvelles ?
- Jusqu'à quel point le problème est-il approprié par la classe ?

Il ne nous est pas possible de répondre à cette question à la fin de ce mémoire. Notre intuition nous pousse à penser que les données de départ et les nouvelles nécessités se sont

coagulées dans l'esprit des élèves. Cependant nous pouvons affirmer que les élèves ont participé à la reconstruction du problème en prenant en « une partie de la validation du savoir stabilisé dans la classe » (Doussot, 2015). La classe comme communauté discursive a produit des traces de discours de justification du savoir scientifique probablement de façon inconsciente.

Cependant, cette aptitude « faire ce qu'elle ne fait pas d'habitude » peut (et doit être) travaillée sur le temps long de la scolarité afin de modifier le contrat didactique et la vision qu'on les élèves de la discipline. Cela suppose par ailleurs une évolution dans la façon de penser la transmission du savoir de l'enseignant.

Cette recherche a permis à l'enseignant que je suis, devenu un temps chercheur, d'entamer une réflexion sur ses pratiques, sa posture dans la classe et, enfin, de donner un sens (scientifique) au mot didactique.

Bibliographie.

Bibliographie générale.

- Benimmas A. (2015), « Le statut de la carte de géographie dans la pratique enseignante à l'école francophone en milieu minoritaire » *Mc Gill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de Mc Gill*, vol 50, n°2/3.
- Bensa A. & Fassin E. (2002), « Les sciences sociales face à l'événement », *Terrain. Anthropologie et sciences humaines*, n°38, p. 5-20.
- Bernié J.-P. (2002), « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? », *Revue française de Pédagogie* n°141, p. 77-88.
- Brunet R., Ferras R. & Théry H. (1992), *Les mots de la géographie. Dictionnaire critique*, Paris, Reclus/La Documentation française, 470 pages.
- Charbonnier S. (2017), « Entretien avec Michel Fabre », *Recherches en didactique*, n°24, p. 105-118.
- Di Méo G. (2010), « Gildas Simon, La planète migratoire dans la mondialisation », Note de lecture, *Revue Européenne des Migrations Internationales*, n°1, p. 187-191.
- Doussot S. (2009), *Écrits non linéaires et apprentissage de l'histoire. Des pratiques langagières instrumentées par des listes et tableaux pour construire un savoir problématisé (collège, cycle 3)*, Thèse de doctorat, 504 pages.
- Doussot S. (2010), « Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège », *Revue française de Pédagogie*, n°173, p. 85-118.
- Doussot S. (2011), *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Presses universitaires de Rennes, 312 pages.
- Doussot S. (2015), « Film de fiction d'histoire et inégalité des compétences d'interprétation », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°55, p. 165-177.
- Doussot S. (2017), « Modélisation des problématisations historiques en classe et chez les historiens », *Recherches en Éducation*, n°29, p. 22-37.
- Doussot S., Vezier A. (2014), « Des savoirs comme pratiques de problématisation : une approche socio-cognitive en didactique de l'histoire », *Éducation et Didactique*, n°3, p. 111-140.
- Doussot S., Vezier A. (2016), « L'apprentissage par problématisation en histoire : proximité et distance avec la didactique des sciences de la nature », *Questions vives*, n°26.
- Fabre M. (2017), *Qu'est-ce que problématiser ?*, Paris, Vrin, 126 pages.
- Fontanabona J., « Mieux comprendre comment un élève donne du sens aux cartes », *Géographie et*

- éducation, *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 43, n°120.
- Grataloup C. (2004), article « Causalité », *Hypergéô.eu*.
- Gérin-Grataloup A.-M., Solonel M. & Tutiaux-Guillon N. (1994), « Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie », *Revue française de Pédagogie*, n°106, p. 25-37.
- Jacob C. (2014), « Spatial turn », in Jacob C., *Qu'est-ce qu'un lieu de savoir ?*, OpenEdition Press, Marseille.
- Janzi H. (2017), « Problématiser en classe de géographie sur le thème des migrations », Roy P., Pache A. & Gremaud B. (Numéro coordonné par), « La problématisation et les démarches d'investigation scientifique dans le contexte d'une éducation en vue d'un développement durable », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, Fribourg (Suisse), n°22, p. 59-79.
- Jaubert M. (2007), *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en science*, Presses universitaires de Bordeaux, 330 pages.
- Lautier N. & Allieu-Mary N. (2008), « La didactique de l'histoire », Note de synthèse, *Revue française de Pédagogie*, n°162, p. 95-133.
- Lévy J., Lussault M. (Sous la direction de) (2003), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin, 1034 pages.
- Le Marec Y. (2006), « L'intégration des nouveaux savoirs dans les manuels d'histoire français : le cas de la Première Guerre mondiale au lycée », *Le Cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire*, n°6, p. 147-159.
- Le Marec Y. (2008), « Situation-problème et problématisation en histoire », Colloque « *Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation* », Bordeaux.
- Le Marec Y., Doussot S. & Vezier A. (2009), « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire », *Éducation et didactique*, n°3, p. 7-27.
- Lhoste Y., Peterfalvi B., Orange C. (2007), « Problématisation et construction du savoir en SVT : quelques questions théoriques et méthodologiques », Symposion « *Apprentissage, problématisations et savoirs* », Strasbourg.
- Orange C. (2005), « Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques », *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. n°38, p. 69-94.
- Orange C. (2010), « Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier d'enseignant », *Recherches en Éducation*, H.S. n°2, p. 73-85.
- Passeron J.-C., Revel J. (2005), *Penser par cas*, Paris, EHESS, 291 pages.
- Prost A. (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Le Seuil, 330 pages.
- Prost A. (2006), « Comment a évolué l'histoire de la grande Guerre », *Le Cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire*, n°6, p. 11-21.

- Prost A. & Winter J. (2004), *Penser la grande Guerre*, Seuil, Paris, 352 pages.
- Philippot T. (2012), « Enseigner à l'école primaire une géographie problématisée : un défi ? », *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, volume 15, n°1, p. 20 à 34.
- Réseaux* (2010), Revue « Les migrants connectés, T.I.C., Mobilités et migrations », 276 pages.
- Reuter Y. et alii (2013), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck Supérieur, 300 pages.
- Sierra P. (2017), *La géographie : concepts, savoirs et enseignement*, Paris, Armand Colin, 365 pages.
- Simon G. (2012), *Migrants et migrations du monde*, La Documentation photographique, n°8063, 63 pages.
- Simon G. (2012), *La planète migratoire dans la mondialisation*, Paris, Armand Colin, 241 pages.
- Schneuwly B., Dolz J., Ronveaux C., « Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés », p. 175-189, in Perrin-Glorian M.-J. & Reuter Y. (2006), *Les méthodes de recherche en didactiques*, Presses universitaires du Septentrion, Lille, 208 pages.
- Thémines J.-F. (2011), *Savoir et savoir enseigner le territoire*, Presses universitaires du Midi, Toulouse, 176 pages.
- Thémines J.-F. (2012), « Ressources de problématisation en géographie scolaire française », *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, volume 15, n°1, p. 5-19.
- Thémines J.-F. (2016), « La didactique de la géographie », *Revue française de Pédagogie*, n°197, p. 99-136.
- Thiévenaz J. (2016), « L'étonnement », *Le Télémaque*, n°49, pages 17-29.
- Varcher P. (2006), « Apprendre à résoudre les problèmes pour ne pas se limiter à mémoriser des connaissances inertes », in Hertig P. & Pache A. (textes réunis par), *Problématiser les savoirs en géographie : propositions de séquences didactiques*, Groupe de Travail didactique de la Géographie/Arbeitsgruppe Fachdidaktik der WBZ, Document n°8, Lausanne, p. 5 à 11.
- Vion R. (1996), « L'analyse des interactions verbales », *Les Carnets du Cediscor*, La construction interactive des discours de la classe de langue, n°4.
- Wertsch J. (1997), *Action as mind*, Oxford University Press, 203 pages.
- Zalio P (1992), « J.-C. Passeron, Le raisonnement sociologique. L'espace non-popperien du raisonnement naturel » *Note critique*, *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, n°19, p. 175-178.

Textes et documents officiels et scolaires.

Braxmeyer N. & Guillaume J.-P. (2007), *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en Histoire-géographie et Éducation civique au collège*, M.E.N., 171 pages

Lauby J.-P. (2012), *Études de cas. Mise en œuvre des nouveaux programmes du collège. Quatrième*, Scéren, 142 pages

Ministère de l'Éducation nationale (2009), Fiche Eduscol, *Démarches et capacités*, « L'étude de cas en géographie », 3 pages.

Ministère de l'Éducation nationale (2016a), *Programmes pour les cycle 2, 3 et 4*, 381 pages.

Ministère de l'Éducation nationale (2016b), Fiche Eduscol « *S'approprier les différentes thèmes du programme. Thème 2 – Les mobilités humaines transnationales-* », 6 pages.

Ministère de l'Éducation nationale (2017), Fiche Eduscol *Évaluation* « Analyser et comprendre des documents en Géographie », 15 pages.

Liste des annexes et des documents.

Annexes.

Annexe 1 : Tableau de synthèse de l'analyse des récits de migrants dans les manuels de Quatrième.	page 63
Annexe 2 : La retranscription de la séance 1.	page 65
Annexe 3 : La trace écrite des élèves.	page 78
Annexe 4 : Le document de travail de la séance 2.	page 80
Annexe 5 : Les interventions des élèves (Séance 1 phase 3) classées par domaines.	page 81
Annexe 6 : la retranscription de la séance 2.	page 88

Listes des documents.

Document 1 : La fiche de travail des élèves	page 16
Document 2 : Extrait fiche Eduscol : S'approprier les différents thèmes du programme : « un monde de migrants »	page 18
Document 3 : Le synopsis des séances 1 et 2.	page 27
Document 4 : La modélisation des représentations initiales des élèves	page 30
Document 5 : La carte du voyage de Mounir (élève)	page 32
Document 6 : La chronologie des interventions des élèves (Phase 3)	page 41
Document 7 : L'espace de contraintes	page 48
Document 8 : Un <i>semantic net</i> autour du rôle de la famille	page 49
Document 9 : Un <i>semantic net</i> autour de l'organisation du voyage	page 50
Document 10 : Un <i>semantic net</i> autour de la question de la frontière	page 50

Annexes.

Annexe 1 : Tableau de synthèse de l'analyse des récits de migrants dans les manuels de Quatrième.

Manuels	EdCas/ Exercice Problématique générale	Nombre de questions	Catégorisation des questions (Les questions figurent dans l'ordre où elles figurent dans le manuel)			
			Situer/localiser	Décrire	Expliquer	Autres
Hachette Plaza (2016).	Quelles sont les caractéristiques des migrations entre Europe et la rive sud de la Méditerranée	4	- Relever le pays de départ; les pays de transit; le pays d'arrivée	- Quels sont les moyens de transports utilisés - Relever les éléments qui montrent l'aspect illégal de la migration	- Expliquer la phrase soulignée dans le texte (« Je me considère chanceuse parce que j'ai mis moins d'un an à arriver ici »)	
	Que révèlent les flux migratoires au Moyen-Orient?	1		- Les conditions de vie et de travail des migrants		
	Le parcours d'une famille de 23 réfugiés syriens. (L'Atelier du géographe)	1. Le récit sert à construire le périple de la famille				- Pour quelles raisons la famille quitte-t-elle son pays?
Hachette Lecureux/Prost (2016)	Moyen-Orient-Europe: des flux migratoires qui explosent.	1			- Expliquez les raisons qui poussent ces personnes au départ?	
Nathan (2016)	Quels sont les enjeux des migrations internationales pour l'Inde?	2			- pourquoi peut-on dire que les migrants indiens ont un rôle important dans leurs pays d'accueil? (Justifiez) - Quel rôle les émigrés indiens à l'étranger et à leur retour en Inde?	
	Exercice: je cartographie le trajet d'une famille de migrants	0. Le récit sert à construire le périple de la famille				
Magnard Ployé (2016)	Qui sont les migrants qui tentent de venir s'installer en Europe?	4	- De quel pays originaire Gode Mosle? - Quel pays européen rejoint-il? - Décrivez l'itinéraire parcouru et...	- ... les conditions de son exode		

	Qui sont les migrants qui viennent vivre aux États-Unis?	1		1/ Quelle est la vie quotidienne des migrants aux États-Unis?		
	Quels sont les déplacements de population en Afrique?	5	3/ Quelles sont les régions du monde que les migrants tentent de rejoindre après avoir traversé l'Afrique?	1b/ Quelles sont les souffrances qu'il subit pendant son exode? 4/ Réaliser un tableau dans lequel vous indiquerez les souffrances subies par les migrants D'Afrique: - dans leur pays d'origine - pendant l'exil - dans les camps de réfugiés.	1a/ Pourquoi Germain quitte-t-il son pays? 2/ Quelles sont les causes de l'émigration en Afrique?	
	<u>Sentrainer</u> : J'utilise des documents pour élaborer un récit construit.	1	En vous aidant de la carte et de l'article de presse, rédigez un texte dans lequel vous décrivez les flux migratoires au Qatar, puis les conditions de vie des migrants qui s'y installent.			
<u>Hatier Ivemel</u> (2016)	Quels sont les parcours des migrants en méditerranée?	4	1/ D'où vient <u>Abderrahmane</u> ? 3/ Décrivez son parcours à l'aide du document 4 (carte)	4/ Relevez deux exemples montrant la difficulté de son parcours	2/ Pourquoi a-t-il quitté son pays?	
Le Livre Scolaire (2016)	Les migrations vers les pays du golfe: l'Exemple du Qatar	3		2/ Dans quels secteurs d'activité travaillent-ils principalement?	1/ Donner trois raisons qui expliquent l'importance des migrations vers le Qatar?	3/ <u>Mahendran</u> et <u>Olivier</u> sont-ils entrés légalement au Qatar? Justifiez votre réponse.
	Sujet Brevet: Analyser et comprendre des documents	3	1a/ Retracer le parcours de <u>Seydou</u> sur la carte.		1b/Pour quelles raisons migre-t-il? 2/ Citez deux autres raisons qui peuvent pousser des personnes à migrer. 1b/Pour quelles raisons migre-t-il? 2/ Citez deux autres raisons qui peuvent pousser des personnes à migrer.	

Annexe 2 : La retranscription de la séance 1.

		Début de la séance. Début de l'enregistrement.
1.08	P1	<p>S'il vous plaît, merci, bonjour installez-vous, vos cahiers, vos carnets ...</p> <p>Allez, vous laissez une place, merci, une petite page à la fin du chapitre, si vous m'écoutiez ça m'arrangerait, allez, laissez une page on fera comme prévu le contrôle vendredi prochain sur la révolution, vous laissez donc une page pour mettre l'exercice, vous prenez une nouvelle page et on commence aujourd'hui la deuxième partie, s'il vous plaît, ...on commence aujourd'hui la deuxième partie du chapitre de géographie ... Donc on laisse de côté ce que l'on avait vu, pas trop loin non plus, Igor, on avait travaillé sur principalement sur les villes et la mondialisation au premier trimestre, on va revenir un petit peu sur ces idées là dans cette deuxième partie de l'année, on va réfléchir sur ce deuxième trimestre sur ce que l'on appelle maintenant les mobilités...., s'il vous plaît merci, humaines ... transnationales, les mobilités humaines transnationales</p> <p>[l'enseignant note le titre au tableau]</p> <p>Comme toujours on a des mots qui semblent un peu compliqués comme ça, mais finalement si on commence à réfléchir, déjà, un tout petit peu, si je peux avoir le silence c'est bien,</p> <p>donc on va se concentrer sur cette idée de mobilité, c'est le titre du nouveau chapitre de géo si vous ne l'aviez pas remarqué, ça nous servira de chapitre 3, puisqu'on avait fait le 1 et le 2 sur les villes, déjà on avait réfléchi un petit peu à cette idée de mobilité, est-ce que quelqu'un peut me dire une petite phrase, une idée assez simple ... qu'est-ce que veut dire un peu ce mot ..., mobilité quelque chose qui est mobile est quelque chose qui ..., Kassoum</p>
4.15	Kas1	Qui bouge,
4.16	P2	C'est quelque chose qui bouge, c'est ce qui va nous intéresser, les mobilités sont humaines donc on va s'intéresser plus spécialement aux hommes, peut-être, Théo
4.28	Thé1	Aux touristes
4.30	P3	<p>Peut-être aux touristes, l'idée que ces humains sur la Terre se déplacent de plus en plus, il semblerait qu'ils se déplacent un peu plus qu'il y a une dizaine, qu'une centaine d'années et l'idée que ces mobilités soient transnationales, ça veut simplement dire que l'on va se déplacer de plus en plus loin, traverser de plus en plus de frontières, etc ...</p> <p>Ca c'est l'idée générale des deux prochains chapitres qui vont nous occuper là, le chapitre 3 puis après le chapitre 4 avec cette idée que, finalement, si je réfléchis, Il y aurait plusieurs grandes raisons pour se déplacer, Théo a déjà trouvé la première,</p>
5.08	Thé2	Le tourisme
5.10	P4	<p>Le tourisme, ce sera pour le deuxième chapitre, et il y a une autre raison, une autre série de raisons pour se déplacer, ce que l'on va appeler : le, un monde de migrants. [L'enseignant écrit le titre au tableau]</p> <p>Cette idée que l'on va voir apparaître sur la Terre que de plus en plus de personnes se déplacent et ces personnes qui se déplacent on a pris l'habitude de les appeler les migrants. [inaudible] expliquer ce phénomène.</p> <p>Aujourd'hui pour commencer un petit peu ce chapitre, je mets la suite ici [de l'autre côté du tableau] l'idée c'est de se poser une question fondamentale, qui est justement pourquoi les gens se déplacent, on va l'écrire autrement, on va l'écrire</p>

		<p>comme ça : « quels sont les éléments qui expliquent les migrations aujourd'hui ? » [L'enseignant note la question au tableau] Je mets la suite de ce côté là [du tableau], ça s'est l'idée de départ, on va essayer comme on l'a fait l'autre fois sur les villes de comprendre les raisons de ces phénomènes, les raisons de ces migrations. Quels sont les éléments qui expliquent ces migrations.</p> <p>Je mets la suite de ce côté là [du tableau].</p> <p>Et comme souvent en géographie on va commencer par une étude de cas, c'est-à-dire que l'on va prendre un exemple ... d'un migrant pour essayer de comprendre, un tout petit peu comment ce personnage là s'est déplacé.</p> <p>Donc je donne le document, il y a trois morceaux : il y a le texte, une petite carte et une photo, pour l'instant on se concentre uniquement sur le texte . Vous les coupez pas, vous les collez pas, on fera ça tout à l'heure. Je vais vous le projeter en grand le texte, on va y travailler ... Allez, Grand 1 : Une étude de cas.</p> <p>[l'enseignant note le titre au tableau]</p> <p>Les trois documents concernent directement ou indirectement le personnage que l'on a choisi d'étudier [Distribution des documents] Allez on va lire une fois, on se concentre un petit peu, qui veut ? On va le faire une fois ensemble je vais vous poser une ou deux questions puis on le travaillera plus en détail. Ce texte, aller tout le monde l'a ? Allez une première lecture ensemble, ...</p>
8.52	Luc1	« Avant d'émigrer ... »
8.54	P5	Commencez par le titre
9.02	Luc2	« Mounir, 29 ans ... » [l'élève lit le texte]
9.56	P6	Si on prend ce texte là, il n'y a pas de soucis, tout le monde a à peu près compris le vocabulaire, est-ce que vous pourriez sur votre cahier maintenant, juste en dessous du Grand 1, sous forme de 2 ou 3 tirets, me trouver les 2 ou 3 éléments, les 2 ou 3 raisons pour lesquelles il part, juste sous forme de tirets, relisez le texte et essayez de me donner selon vous les 2 ou 3 raisons pour lesquelles, faites le tout seul, réfléchissez, vous pouvez entourer les choses sur le document s'il y a besoin ... Oui
10.38	EI1	On le fait sur le cahier ?
10.40	P7	Sur le cahier directement, juste sous forme de tirets, on essaiera de voir ce qui ressort comme idées ...
12.20		[Les élèves relisent le texte et répondent à la question] Alors, quelles idées ... en général ... les raisons qui pourraient expliquer le départ de ce personnage, Hugo
12.30	Hug1	Pour finir ses études
12.33	P8	Il part pour finir ses études, pour l'instant on fait une petite liste : il part pour finir ses études. [l'enseignant note la réponse au tableau], quelqu'un ? Kassoum
12.44	Kas2	Pour avoir un meilleur travail
12.46	P9	Pour avoir un meilleur travail. [l'enseignant note la réponse au tableau], une autre Théo
12.58	Thé3	Pour rejoindre sa famille.
13.03	P10	[l'enseignant note la réponse au tableau], une autre Clara.
13.14	Cla1	Pour avoir une meilleure vie.
13.17	P11	Pour avoir une meilleure vie. [l'enseignant note la réponse au tableau], peut-être une dernière ... idée ? Si on les résume un petit peu, si on essaye de faire une petite phrase d'introduction,

		finalement, il part, si on essaye de le dire en résumant, Matt
13.40	Mat1	Pour être plus libre
13.42	P12	Aussi pour être plus libre, oui, ça apparaît pas trop dans ce qu'on a dit,
13.50	Kas3	Pour quitter la pauvreté
13.52	P13	Il part pour quitter la pauvreté, on va le rajouter celui-là. [l'enseignant note la réponse au tableau], Oui
14.03	EI2	Pour son avenir
14.05	P14	Pour son avenir, pour finir ses études, pour son ... [l'enseignant note la réponse au tableau] Est-ce que l'on peut du coup, essayez de la ranger un petit peu, pour essayer un petite phrase de synthèse, Lisa, euh, Tiphaine
14.19	Tip1	Il part pour avoir une vie meilleure
14.22	P15	Et donc trouver quoi dans cette vie meilleure ?
14.25	Tip2	trouver le bonheur
14.26	P16	Oui, le bonheur, et surtout peut-être, qu'est-ce qui apparaît dans vos remarques le plus souvent, lesquels on peut mettre, on peut réunir ?
14.31	EI3	Les études
14.33	P17	Il y a les études, qui sont liées à quoi ?
14.34	EI4	Au travail
14.36	P18	Au travail, Il part pour finir ses études pour avoir un meilleur travail, qui est lié à quelle autre troisième idée que l'on a repérée ? Là dessus [L'enseignant montre le tableau]
14.48	Igo1	Quitter la pauvreté
14.50	P19	Quitter la pauvreté et du coup avoir
14.52	Igo2	Une meilleure vie
14.54	P20	Donc quelqu'un pourrait me faire une phrase qui résume un peut tout ça ? Sur les éléments, les premiers éléments qui expliquent ... On commencerait par les migrants, on essaye de généraliser un petit peu, comment on pourrait redire ça ? En une phrase, une idée, ça donnerait quoi ? Marwan
15.12	Mar1	Les migrants quittent leur pays pour, euh, avoir un meilleur travail et, euh, pour avoir une meilleure vie.
15.20	P21	Oui on peut le dire comme ça, quelqu'un peut nous proposer une autre version, ..., sinon on garde celle de Marwan.... Allez c'est Marwan qui a gagné, on y va, vous dictez à vos camarades, ..., les migrants, je répète ...
15.34	Mar2	Les migrants émigrent pour avoir une meilleure vie
15.36	P22	Vous écoutez, il vous dicte là. Les migrants partent plutôt qu'émigrent
15.40	Mar3	Les migrants partent pour finir leurs études et pour avoir un travail.
15.53	P23	Les migrants partent vers d'autres pays pour trouver un meilleur travail et finir leurs études. [les élèves notent la phrase répétée 2 fois par l'enseignant] C'est à peu près les idées générales qui sont apparues sur cette première étape.

		<p>L'idée c'est maintenant d'essayer de voir si on peut aller plus loin. Essayer, on reviendra au texte tout à l'heure, d'essayer dans une deuxième étape de réflexion d'aller construire cette carte du voyage.</p> <p>Je vous ai mis en dessous une carte avec un certain nombre de pays, je vais vous donner maintenant le fonds de carte qui va vous servir à réaliser ce travail. Donc, ce que l'on veut sur cette carte, ..., allez vous en prenez une...</p> <p>[l'enseignant distribue le fonds de carte, la légende et les consignes]</p> <p>L'idée c'est de voir maintenant par où il passe, comment il voyage, ..., allez, ..., prenez la carte</p>
17.52	Thé4	Eh, Monsieur, je l'ai pas.
17.58	P24	<p>Donc, ..., je vous ai mis la carte que vous avez sur le document,</p> <p>[l'enseignant projette la carte des flux migratoires autour de la Méditerranée]</p> <p>on reviendra au texte après, vous les collerez après, pour l'instant, ce qui nous intéresse c'est la carte, l'idée c'est de se dire maintenant, de prendre la carte que je vous ai donnée, qui est vide et ça va être à vous, vous allez d'abord relire le texte une fois, relevez dans le texte tous les lieux, tous les pays par lesquels il passe, essayez de voir d'où il part, essayez de voir où il veut aller, vous allez déjà relire le texte, je vous ai mis au tableau la carte des grandes migrations qui est celle que vous avez sur le document, elle vous sert uniquement pour l'instant à repérer les pays, vous allez relire le texte, soulignez les pays d'où il part, par où il passe et où il veut arriver et on vous demande dans la légende de choisir un signe pour tracer ce voyage. Quel est le signe traditionnel, le figuré traditionnel en géographie pour représenter un voyage ? Clara</p>
19.06	Cla2	Une flèche
19.08	P25	<p>Une flèche et on vous demande aussi, rapidement, de hachurer ou de colorier proprement les pays dans lesquels il est passé. Pour essayer de voir à peu près quelle route il a utilisé pour comprendre après pourquoi il est passé par là.</p> <p>On reprend : vous relisez le texte pour souligner dans le texte tous les pays par lesquels il est passé pour essayer de voir d'où il vient et où il est allé, une fois que vous avez fait ça sur la carte, sur le fonds de carte vide, essayez de colorier les pays par lesquels il passe et vous tracez par une flèche, n'oubliez pas la légende, ce voyage. ... Allez ... On essaiera de regarder un petit peu les informations que cela nous donne.</p> <p>[les élèves se mettent au travail, l'enseignant circule].</p> <p>Il part du Maroc, ..., il passe par un certain nombre de pays, ..., il faut colorier sur la carte les pays par lesquels il passe, ...,</p>
19.56	Thé5	Beni Ayatt ?
19.56	P26	<p>Beni Ayatt, c'est une petite ville au nord du Maroc, ..., c'est par là, ... Allez merci, ...</p> <p>Vous repérez dans votre texte tous les pays par lesquels il passe, ..., en les soulignant, puis tracez son voyage et vous allez sur la carte, c'est pourquoi je vous ai donné la carte vierge, coloriez tous les pays par lesquels il est passé, pour arriver là où il voulait arriver, ...,</p>
20.33	E15	Il a dit la carte vierge
20.30	Lan1	La Belgique
20.37	P27	<p>La Belgique c'est là entre la France et l'Allemagne, ..., on peut se concentrer, ... , faites une flèche pour tracer le voyage, puis vous coloriez, vous hachurez les pays par lesquels il est passé, ..., essayez de pas vous tromper, ..., relisez votre texte, ..., les garçons là, merci, ...,</p>

		[Les élèves construisent l'itinéraire sur leur fond de carte, l'enseignant circule dans la classe]
21.27	Thé6	Monsieur, on fait des traits à la main ou pas ?
21.29	P28	Oui, vous faites le chemin à la main, ...
21.40	Can1	Monsieur, Beni c'est où ?
21.43	P29	J'ai mis là la petite ville d'où il part, ..., elle est ici au nord du Maroc. [l'enseignant montre le point correspondant à la ville de départ sur la carte projeté au tableau]
22.00	EI6	Il part d'où ?
22.03	EI7	Du Maroc.
22.12	EI8	C'est où Beni Ayatt ?
22.15	P30	Je l'ai dit, la ville c'est là au nord du Maroc, ... [Les élèves construisent l'itinéraire sur leur fonds de carte, l'enseignant circule dans la classe – bruits de fond inaudibles], ...
22.55	Luc3	Monsieur, c'est où la Tunisie ... [inaudible]
23.00	P31	On, On, ..., je réponds à la question de Luca, on y réfléchira après, ..., pose toi la bonne question, ...
23.15	Lan2	Monsieur, on va jusqu'à où ?
23.20	P32	Pour l'instant on s'arrête là comme il est pas arrivé en Belgique, le voyage, ..., où il est arrivé, [à l'élève] [Des échanges inaudibles entre élèves]
24.05	EI9	Là où il est passé, là où il s'est arrêté c'est pareil.
24.09	P29	J'ai demandé de colorier, Landry, de colorier les pays ..., là il est passé
24.15	Nin1	Il s'est arrêté ou il est passé ?
24.19	P33	Où il est passé. On s'arrête une seconde. Il est bien précisé que l'on vous demande de colorier les pays qu'il a traversés. Je vous rappelle qu'il se déplace, pour ceux pour qui c'est pas clair qu'il se déplace à pied, sauf pour traverser la Méditerranée. Donc il a traversé un certain nombre de pays avant d'arriver là où il souhaite arriver, même s'il y est pas encore visiblement arrivé, certains l'ont remarqué, ... [l'enseignant a observé que de nombreux élèves ne coloriaient que les pays cités dans le texte] Oui tous les pays qu'il a traversé. [Des échanges inaudibles entre élèves]
25.09	Nin2	J'ai été en Alsace, puis en Corse, j'étais à peu près tout là, j'ai fait tout le nord de la France, j'ai fait un peu le Sud, de là à, ..., mais j'ai jamais fait ça [puis inaudible – Il s'agit de l'élève assise devant le bureau où se trouve l'enregistreur - Des échanges entre élèves inaudibles]
26.21	EI10	Il est allé à pied, c'est quand même risqué. [Puis des échanges inaudibles entre élèves]
26.46	P34	On va, on va s'arrêter deux minutes, ..., on va reprendre un petit peu tout ça, ..., ça part un peu dans tous les sens, ..., l'idée est de tracer son voyage, son itinéraire, en sachant que sauf pour traverser la Méditerranée, il se déplace évidemment à pied ou alors en train ou en bus, hein, l'idée c'est que voilà il va traverser un certain nombre de pays, qui sont pas forcément cités sur votre travail, ..., qu'on puisse un

		petit peu remplir cette carte et revenir là, ...,
27.37	El11	Est-ce que ça fait partie de l'Italie ? [Puis des échanges inaudibles entre élèves]
27.55	P35	Allez on s'arrête, on doit y être presque, ... Allez on reprend pour avancer un petit peu, ..., on reste bien dans le texte, ça se passe devant, on reste bien dans le texte, on prend la relecture du texte, pour essayer de voir par où il passe, et traverser, et tracer, pardon, petit à petit ce voyage, allez, on commence tu nous mets le point de départ, le début et dans quelle direction il passe, je relis un petit peu ce texte, première étape de ce voyage, Emma. Il part d'où ?
28.48	Emm1	Du Maroc
28.50	P36	Du Maroc, tu peux nous le placer sur la carte, mettre un grand M, les garçons là merci, il part du Maroc mettez un grand « M » et il va en ...
29.04	Emm2	Tunisie
29.06	P37	En Tunisie, déjà pour cette première partie du voyage, quel pays qui n'est pas cité dans le texte, Emma, il a traversé
29.16	Emm3	L'Algérie
29.18	P38	Rajoutez l'Algérie, ..., il a traversé le Maroc, traversé l'Algérie, ..., pour arriver en Tunisie. Je vous rappelle la légende, la légende disait les pays qui ont été traversés, ... On continue à partir de là, Evan, allez me mettre Méditerranée, ..., s'il vous plaît, ..., allez écrire Méditerranée, ici où il y a de la place, et il traverse, ..., non que Méditerranée là où il y a de la place, ..., il traverse cette Méditerranée, très bien pour arriver où ?
29.59	El12	Italie
30.01	P39	En Italie, au sud de l'Italie, ..., il traverse, un petit « i » pour Italie, après on continue, à partir de là où est-ce qu'il se rend ? ..., Anaé
20.19	Ana1	À Rome
30.21	P40	Il se rend à Rome, donc il est toujours en Italie, il remonte un petit peu l'Italie, on continue et au-delà de l'Italie, ..., Hugo
30.29	Hug2	[inaudible]
30.31	P41	Pas vous, vous mettez les premières lettres comme on a fait, d'accord, vous avez sur votre carte le nom des pays, vous rajouter les première lettres ça doit vous permettre, peut-être, de les compter, de voir, ..., allez, ...
30.39	El13	En Espagne
30.41	P42	Il va en Espagne, pour aller en Espagne à pied, tracez le chemin, ...
30.43	El14	À pied !!
30.49	P43	On va y réfléchir, il traverse donc les pays, la France et il arrive en Espagne. Pour l'instant il est, le texte nous dit, il est arrêté là, si j'ai bien colorié mes pays, j'en ai finalement combien ?
31.09	Kas4	6
31.11	P44	6 pays, il est passé par six étapes, six pays, ...
31.18	Luc4	Pourquoi il a pas juste, euh, fait Maroc-Espagne ?
31.20	P45	Un peu plus fort, Théo, euh, Lucas

31.22	Luc5	Pourquoi il a fait Algérie-Espagne, non euh, Maroc-Espagne ?
31.27	P46	Eh, attendez, S'il vous plaît, un après l'autre, ..., on va reprendre la question de Lucas, reposez-vous la question pour que tout le monde entende...
31.38	Luc6	Pourquoi il a pas fait, euh, Maroc, euh, à l'Espagne ?
31.46	P47	Est-ce que quelqu'un a ..., peut nous proposer une solution, sur cette idée, de pourquoi n'est-il pas passé directement du Maroc à l'Espagne ? Avant peut-être de répondre à cette question, essayez de regarder un peu dans le texte pour essayer de dire pourquoi, est-ce que quelqu'un peut nous donner une hypothèse, une solution, pas une solution, des hypothèses sur pourquoi il n'est pas allé directement du Maroc à l'Espagne, ..., Marwan
32.19	Mar4	Il aurait pu se faire contrôler en Espagne et s'il avait été contrôlé, euh se faire, euh, directement ramener au Maroc.
32.22	P48	Il aurait pu se faire contrôler en Espagne et être amené au Maroc, ça peut être une première hypothèse, ..., une seconde hypothèse, Lucas
32.28	Luc7	Il n'a pas assez d'argent pour passer...
32.30	P49	Il n'a peut-être pas assez d'argent pour passer là, deuxième idée, ... On essaye de les mettre un petit peu dans l'ordre,
32.40	Igo3	Il voulait voir son frère
32.42	P50	Il voulait voir son frère, pourquoi ?
32.43	Igo4	Ben, parce que pour l'aider à avoir du travail ...
32.49	P51	Vous écoutez pas les autres, ..., Il voulait voir son frère pour l'aider à trouver un travail. [l'enseignant note les propositions successives au tableau] On essaye encore un petit peu
33.00	El15	Il a un ami à Rome
33.02	P52	Il a un ami à Rome, donc si on revient un petit peu à votre idée de départ, à notre idée de départ on s'était dit il part pour aller chercher du travail, ..., pour vivre mieux ailleurs, est-ce que cet élément pour expliquer le voyage ça suffit ? ... Hugo
33.20	Hug3	Non
33.22	P53	Pourquoi ?
33.25	Hug4	Euh, parce que, euh, [inaudible] il serait pas passé par l'Algérie,
33.27	P54	Oui, parce que autrement, du coup, il aurait peut-être fait quel voyage comme Lucas essaye de nous dire ?
33.37	Hug5	Euh, ..., par l'Espagne
33.39	P55	Clara
33.40	Clar3	Maroc-Espagne
33.42	P56	Maroc-Espagne, l'idée c'est de se dire, si je continue de réfléchir un petit peu à partir de là, si je rajoute juste sur le cahier, après vous collerez tout ça, une troisième étape, c'est que peut-être il y a d'autres éléments qui expliquent ce voyage. C'est pas simplement partir pour trouver du travail, peut-être, à votre avis que l'on va voir d'autres éléments d'explication, peut-être que l'on va trouver d'autres explications possibles et pour essayer de trouver d'autres explications possibles, on va travailler comme on l'a déjà fait d'autres fois, c'est l'idée que peut-être on va pouvoir émettre

		quelques hypothèses qui vont nous permettre peut-être de dire, ..., que les raisons de départ ne suffisent pas. [l'enseignant note au tableau le titre de la troisième étape du travail] On en a déjà je crois repéré deux ou trois de ces idées que l'on va creuser un petit peu, on reprend, la première remarque de Luca qui disait quoi au début : que finalement ce voyage il est comment ?
34.43	Luc8	Plus long
34.45	P57	Le voyage il est plus long que prévu, ..., la première de ces hypothèses, la première de ces réflexions : le voyage est plus long, ce voyage il est plus long que ce que nous montre quoi, ..., quel est le document géographique ? ... que nous montre la carte ? La carte nous dit le voyage le plus simple serait ceci. [L'enseignant note la première hypothèse] Première hypothèse : l'idée que ce voyage est plus long. Si on y réfléchit un petit peu, qu'est-ce qui pourrait expliquer cet élément là, quelle explication pourrait-on trouver ou essayer de trouver pour comprendre un petit peu cette longueur étonnante de ce voyage, ..., on en a déjà parlé un petit peu, ..., si on remet dans l'ordre, ..., qu'est-ce que vous avez dit Marwan pour expliquer ce voyage plus long ?
35.49	Mar5	Pour éviter d'être contrôlé au Maroc
35.52	P58	Pour éviter ... d'être contrôlé, pas au Maroc, ..., en Espagne [l'enseignant note la proposition au tableau] Qu'est-ce que on peut trouver d'autres comme idées ? Comme hypothèses ? Dont on a déjà parlé un petit peu, ..., c'était Hugo, je crois, qui avait ..., alors, ..., euh Igor
36.42	Igo5	Ben, euh, il va voir son frère pour lui trouver un travail, ..., en Espagne
36.47	P59	Peut-être la deuxième grande hypothèses, c'est que c'est lié à la présence de quoi ?
36.53	Igo6	De son frère
36.55	P60	Du frère, est-ce qu'on peut essayer de réfléchir un petit peu, un peu plus, à la présence du frère, ..., relisez le texte, ... On colle pas pour l'instant on réfléchit. Cette présence du frère, ..., où est-ce qu'il vit ce frère ?
37.20	El16	En Tunisie, ...
37.22	P61	Il y en a un en Tunisie, regardez le texte, est-ce qu'il y a pas d'autres éléments, d'autres membres de sa famille, d'autres connaissances ?
37.33	El17	En Belgique
37.36	P62	Il y en a en Belgique, Sian
37.38	Sia1	En Italie,
37.39	P63	En Italie, ..., et en Espagne, revenons à notre idée de départ. Finalement qu'est-ce qui joue aussi un rôle important dans ce déplacement, ... ? Hugo
37.49	Hug6	La famille
37.52	P64	La famille. On a comme hypothèse aussi que la présence du frère, ..., que la famille joue aussi un rôle important dans ce voyage. [l'enseignant note la proposition au tableau] Qu'est-ce que permet cette famille ?
38.10	Kas5	De l'aider,
38.12	P65	Plus fort, Théo

38.14	Thé7	[inaudible],
38.16	P66	C'est bon, ..., Kassoum
38.18	Kas6	De l'aider
38.20	P67	Allez, précisez, un petit peu, ça veut dire quoi de l'aider ? Est-ce que l'on peut creuser un peu le rôle de cette famille, allez, ...
38.23	El18	De le loger
38.25	P68	De le loger
38.27	El19	De l'alimenter
38.29	P69	De l'alimenter, ..., de lui trouver
38.31	El20	Un travail
38.33	P70	un travail, ..., de lui trouver de l'argent. Ça veut dire que finalement son voyage, là, ..., comment il est ? , euh, Luca
38.52	Luc9	Il est long, mais, euh, il peut avoir du travail, ...,
38.55	P71	Finalement, qu'est-ce que ça nous dit de ce voyage ?, ..., qui au début nous paraissait une petit peu ... étrange ...
39.05	El21	C'est plus simple, euh, d'aller dormir chez des gens que , euh, ...
39.08	P72	C'est plus simple d'aller dormir chez les gens, allez, Landy, creusez un petit peu cette idée là, ...
39.15	Lan3	Il l'a organisé
39.18	P73	C'est organisé, ça veut dire quoi c'est organisé ?
39.21	Igo7	Euh, Il sait ce qu'il va faire
39.23	P74	Il sait ce qu'il va faire, c'est, ..., Lisa, euh, Tiphaine ...
39.29	Tip3	C'était prévu
39.33	P75	C'était peut-être prévu, l'idée que finalement ce voyage, comme souvent les voyages, ..., c'était prévu, c'était prévu.
39.40	Thé8	Monsieur,
39.42	P76	Théo, oui
39.48	Thé9	Comment il fait pour traverser les frontières ?
39.50	P77	Comment il fait pour traverser les frontières, bonne question, il marche, il a pas de papiers, donc il traverse les frontières de façon illégale, comme le dit votre camarade, pour éviter d'être arrêté là, il fait un détour. Mais, finalement, il ne fait pas un détour, il passe par des endroits ...
40.03	Thé10	Pas contrôlés
40.06	P78	Peut-être moins contrôlés, ouais, mais surtout il se sert de quoi ?
40.12	Kas7	De l'argent
40.15	P79	On dira un mot de l'argent après, Kassoum, il se sert ...
40.15	El22	Sa famille
40.18	P80	Il se sert de sa famille, il se sert de sa famille, précisez votre idée
40.21	Igo8	Où il a de la famille il y va

40.25	P81	Où il a de la famille, là bas il part, il a déjà, ..., Excellent, Igor
40.29	Igo9	Des points de repères
40.31	P82	Il a déjà des points de repères, Igor, il sait déjà par où il va passer, avant Kassoum, nous a dit quelque chose d'important, qui est un petit peu passé trop vite, il y a cette question de l'argent, ..., est-ce que..., combien lui coûte ?, au moins le peu qu'on en sache son voyage si on revient au texte, Anaé
40.49	Ana2	1 500 €
40.52	P83	Est-ce que ça pose pas un problème avec ce qu'on avait écrit au début, un après l'autre, qu'est-ce qu'on avait écrit eu début ?, qu'est-ce que l'on sait de lui ? Si on résume un petit peu ce que l'on sait de cette personne, ..., juste ce qu'on sait de lui, les trois, quatre informations que l'on connaît de lui, de sa vie en Maroc
41.11	El23	Il était pauvre
41.13	P84	Il était pauvre,
41.15	El24	Il voulait un travail pour avoir de l'argent
41.16	P85	Il voulait un travail pour avoir de l'argent et là on vient de dire quoi ?
41.20	Thé11	Mais il n'a pas de travail
41.22	P86	Il a de l'argent, ..., il vient d'où cet argent ? Est-ce qu'on peut réfléchir sur cette idée là ?
41.29	El25	Parce qu'il travaille
41.31	P87	Stop, ...
41.33	El26	Mais si...
41.35	P88	Allez, Anaé
41.37	Ana3	Il n'a pas de travail
41.39	P89	Il n'a pas de travail d'après le texte, ..., Kassoum
41.41	Kas7	Vu que c'est organisé, il avait prévu, ..., prévu de l'argent
41.44	P90	Peut-être qu'il avait prévu de l'argent, puisque c'était organisé. Creusez un petit peu, ..., Allez, Lisa
41.48	Lis1	L'argent de sa famille
41.50	P91	C'est peut-être l'argent de sa famille, ..., mais peut-être de quelle partie de sa famille ? Salma
42.00	Sal1	Celle qui sont au Maroc
42.02	P91	Peut-être celle qui est au Maroc, ..., ou ?
42.04	El27	En Tunisie
42.05	P92	Peut-être en Tunisie, ou ?
42.07	El28	Italie
42.09	P93	Celle qui est en Italie, ou ?
42.11	El29	En Espagne,
42.13	P94	Celle qui est en Espagne. Petit à petit on voit apparaître d'autres explications à ce voyage, hein, rappelez moi ce que l'on avait dit au début, Ninon, ..., rappelez moi ce que l'on avait dit au début, au début il partait pourquoi ? Selon nous, ..., Kassoum

42.29	Kas8	Pour fuir la pauvreté
42.31	P95	Maintenant si l'on réfléchit un petit peu, on se dit que finalement, Hugo
42.36	Hug7	Euh, c'est pour retrouver sa famille
42.39	P96	Peut-être que c'est aussi pour retrouver sa famille, [l'enseignant note la proposition au tableau] Ça c'est une autre explication.
42.50	El30	Pour trouver un travail
42.52	P97	Pour trouver un travail ça c'est le point de départ de notre explication, c'est dire que c'est ce voyage, ..., est-ce qu'il est seulement un voyage pour partir, pour quitter la misère ? Est-ce qu'il y pas quelque chose que l'on a essayé de montrer là, qui prouve que c'est quelque chose qui est un peu plus, comment Matt ?, ..., Toutes ces informations, là , là, qu'est-ce qu'on peut en faire ? Qu'est-ce que ça nous dit sur ce type de migration ? de voyage ? , ... Reprenez les idées. On a vu que pour ce voyage il lui fallait un certain nombre de choses, qu'il ne pouvait pas partir comme ça, tout seul, il part pas simplement, parce qu'il est ...
43.34	El31	Ils sont pauvres
43.37	P98	Il est là dans sa ville, il est pauvre, ..., il est pauvre depuis quand ?
43.42	Thé12	Depuis sa naissance
43.44	P99	Sûrement, depuis sa naissance. Il a quand même fait, quoi ?, lui
43.46	Igo10	Des études
43.59	P100	Il a fait des études, il trouve pas de travail et ... La question c'est qu'est-ce qui explique son départ ? Est-ce que ça suffit, est-ce qu'il n'y a pas d'autres éléments, que l'on a commencé à trouver un petit peu là ... qui pourraient expliquer qu'il puisse ou qu'il soit parti. Anaé [l'enseignant montre le tableau]
44.18	Ana4	Il part parce qu'il a de l'aide, euh, pour pouvoir payer ses études, sa nouvelle vie
44.23	P101	Voilà, sa famille peut l'aider, y a d'autres éléments, ici, Luca
44.26	Luc10	Pour avoir des papiers
44.28	P102	Pour avoir aussi des papiers, mais ça une fois arrivé, d'autres éléments qui rentrent en jeu un peu là, d'autres éléments qui lui ont permis de partir ? . Finalement, il a eu besoin pour partir de qui ou de quoi
44.45	Igo11	De l'argent de sa famille
44.47	P103	Il a eu besoin de l'argent de sa famille
44.49	Hug7	De ses contacts
44.51	P104	Euh, de ses contacts, c'est quoi ?
44.54	Hug8	Des personnes qu'il connaît pour l'aider à passer ...
45.00	P105	Des personnes qu'il connaît pour l'aider à passer, dit autrement
45.02	Ana5	De connaissances
45.06	P106	Il a besoin de connaissances. C'est-à-dire que ce voyage dans sa tête, il l'a construit avant, il part pas du jour au lendemain en disant je suis pauvre, je m'en vais, je vais voir un peu plus loin pour y trouver du travail. Il y a d'autres éléments qui expliquent et je crois que vous avez trouvé un peu les principaux. Quels sont finalement les

		deux, trois, autres éléments, il en manque un juste peut-être un, les deux trois autres éléments qui expliquent ce voyage
45.15	Luc 11	Pour finir ses études
45.17	P107	Ca c'est un autre objectif... Dans les grandes idées, dans les grandes hypothèses que l'on a fait, pour résumer un petit peu, pour voir après si elles marchent ou pas. Pour organiser ce voyage, il avait besoin comme là dit Hugo
45.35	Hug9	De contacts
45.40	P108	Il avait besoin de contacts. C'est qui ses contacts ? ... Anaé
45.48	Ana6	Sa famille
45.50	P109	C'est sa famille, c'est le premier groupe qui va jouer un rôle important dans ce voyage c'est sa famille. Deuxième chose, là aussi, il a besoin de quoi ?
45.56	Kas9	De son frère
5.59	P110	Son frère, c'est peut-être, ...
46.01	Lan4	A manger,
46.04	P111	A manger, son frère, mais surtout ...
46.06	Igo12	De l'argent
46.08	P112	Il a besoin d'argent. Donc cet argent pour organiser son voyage, qu'est-ce que l'on peut en dire d'où il vient ? Landry
46.20	Lan5	[inaudible]
46.21	P113	Plus fort, je ne vous entends, pas. Les autres d'où est-ce que peut venir cet argent
46.24	El32	De sa famille
46.26	P114	Peut-être de sa famille. Finalement, qu'est-ce-que cela nous dit sur les explications de ce voyage ? S'il fallait essayer de reprendre un petit peu et de réfléchir à l'ensemble de ces explications, qu'est-ce qu'il faudrait rajouter comme éléments d'explication pour comprendre ce voyage ? ... est-ce qu'il y a des éléments nécessaires
47.09	El33	Il a besoin de sa famille
47.10	P115	Il a besoin de sa famille, il a besoin d'argent et il a besoin
47.12	Igo13	De savoir où il veut aller
47.14	P116	Et il a besoin de savoir où il veut aller, donc il a besoin de contacts. Donc si on résume en dessous, on y travaillera après dessous, si on résume ici en dessous les grandes hypothèses, la carte, donc il a besoin ... pour ce voyage ... selon vous, il a besoin de trois choses ... différentes, il a besoin, on y va ...
47.46	Luc12	De points de repères.
47.47	P117	De points de repères
47.48	Luc13	Monsieur, comment il sait où ils habitent ?
47.50	P118	C'est une excellent question, Luca ?
47.53	Thé13	Mais c'est marqué là ... « le smartphone outil indispensable pour le migrant ». [L'élève lit le titre du document 3]
48.00	P119	Il faut un smartphone, c'est-à-dire qu'il a [bruits de fond] Mais ... Merci. On revient sur le smartphone après. On reprend cela, il a besoin de points de repères, d'accord,

		ce que Hugo a appelé des contacts, il a besoin [l'enseignant note les propositions au tableau]
48.31	Thé14	De téléphone
48.33	P120	De téléphone, ça on le mettra en dernier,
48.35	E134	D'argent
48.37	P121	il a besoin d'argent et il a besoin
48.41	E135	De sa famille
48.44	P122	de sa famille ... [l'enseignant note les propositions au tableau] et on mettra un dernier tiret, il a besoin souvent d'un téléphone. Ça ce sont les autres éléments, peut-être les idées que l'on va, c'est les hypothèses, c'est des possibilités qu'il va falloir, pas aujourd'hui mais la prochaine fois, essayer d'y réfléchir pour essayer de voir si elles sont valables ou pas. Et pour savoir si elles sont valables ou pas il faudra revenir au texte pour essayer de regarder dans le texte pour essayer de comprendre un petit peu d'où viennent tous ces éléments. D'accord. Donc, allez, collez moi le premier document, pour qu'il ne soit pas perdu, la carte aussi... Allez collez moi, les deux.
		Fin de la séance.

Annexe 3 : La trace écrite des élèves (cahier).

aphe

La Mobilités Humaines
Transnationales

Un Monde de Migrants

* Quels sont les éléments qui expliquent les migrations ?

I) Une étude de cas :

- trouver du travail
- rejoindre sa famille.

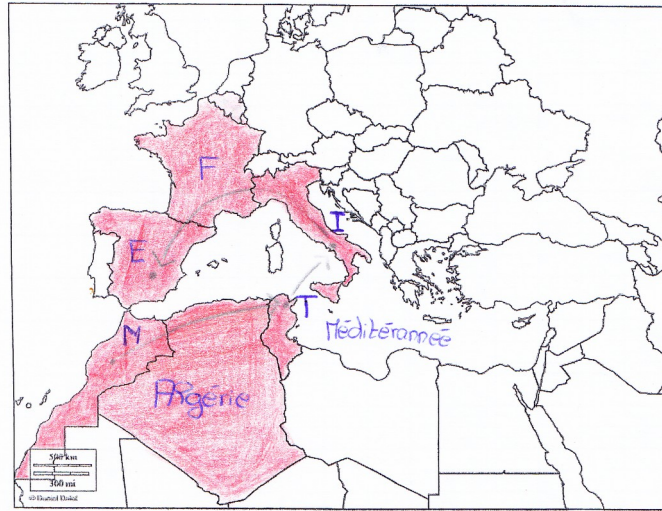
• finir ses études, son avenir, pour avoir un meilleur travail, pour rejoindre sa famille, pour avoir une meilleure vie, pour quitter le pauvreté

→ des migrants partent vers d'autres pays, pour avoir un meilleur travail faire des études.

* la carte du voyage :


Document : L'itinéraire de Migrant, l'exemple de Mounir.

Carte de localisation



Légende :

→ L'itinéraire de Mounir (choisir un figuré)

 Les pays traversés.

* D'autres explications possibles
→ Hypothèses

- le voyage est plus long
- pour éviter d'être contrôlé en ESPAGNE
- la présence du frère (sa famille)
- l'argent.

Il y a besoin :

- des points de repère, des contacts.
- l'argent.

- de sa famille
- d'un téléphone

Annexe 4 : Le document de travail des élèves (Séance 2) : tableau à compléter.

Mathieu / Landry / Matt / Ugo.

Quels sont les éléments nouveaux qui expliquent le voyage de Mounir ?	
Les nouvelles explications possibles	Ces explications sont valables ou non ? (Justifier à l'aide d'éléments tirés du texte)
<p><u>Argent</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - payer le trajet - se vivre 	<p>L'argent joue un rôle important, il permet ^{de payer} le trajet en bateau, et de vivre.</p>
<p><u>Famille</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - donner l'argent 	<p>Oui, la famille joue un rôle important (donne de l'argent, des contacts, le logement).</p>
<p><u>Le téléphone</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - organisation du trajet. 	<p>Oui, le téléphone joue un rôle important à organiser son trajet.</p>

Annexe 5 : Les interventions des élèves 'Séance 1, phase 3) classées par domaine.

Les nouvelles hypothèses/données et leur construction par les élèves.

- la question des frontières

(1ère occurrence à 31.46)

11 interventions

			En lien avec
32.19	Mar4	Il aurait pu se faire contrôler en Espagne et s'il avait été contrôlé, euh se faire, euh, directement ramener au Maroc.	
32.28	Luc7	Il n'a pas assez d'argent pour passer...	
35.49	Mar5	Pour éviter d'être contrôlé au Maroc	L'organisation du voyage
39.48	Thé9	Comment il fait pour traverser les frontières ?	
40.03	Thé10	Pas contrôlés	
40.12	Kas7	De l'argent	
40.15	El22	Sa famille	Le rôle de la famille.
44.26	Luc10	Pour avoir des papiers	Le rôle de la famille.
44.49	Hug7	De ses contacts	Le rôle de la famille. /L'organisation du voyage.
44.54	Hug8	Des personnes qu'il connaît pour l'aider à passer ...	Le rôle de la famille./L'organisation du voyage.
45.02	Ana5	De connaissances	Le rôle de la famille./L'organisation du voyage.

- le rôle de la famille.

32 occurrences

(1ère occurrence à 32.40 mn.)

			En lien avec
32.40	Igo3	Il voulait voir son frère	
32.43	Igo4	Ben, parce que pour l'aider à avoir du travail ...	
36.42	Igo5	Ben, euh, il va voir son frère pour lui trouver un travail, ..., en Espagne	
36.53	Igo6	De son frère	
37.20	El16	En Tunisie, ...	
37.33	El17	En Belgique	
37.38	Sia1	En Italie,	
37.49	Hug6	La famille	
37.49	Kas5	De l'aider	
38.18	Kas6	De l'aider	
38.23	El18	De le loger	
38.27	El19	De l'alimenter	
38.31	El20	Un travail	
38.52	Luc9	Il est long, mais, euh, il peut avoir du travail, ...,	
39.05	El21	C'est plus simple, euh, que d'aller dormir chez des gens que , euh, ...	
40.15	El22	Sa famille	La question des frontières
40.29	Igo9	Des points de repères	L'organisation du voyage.
41.48	Lis1	L'argent de sa famille	L'organisation du voyage. / Le financement du voyage.
42.00	Sal1	Celle qui sont au Maroc	L'organisation du voyage. / Le financement du voyage.
42.04	El27	En Tunisie	L'organisation du voyage. / Le financement du voyage.
42.07	El28	Italie	L'organisation du voyage. / Le financement du voyage.

42.11	El29	En Espagne,	L'organisation du voyage. / Le financement du voyage.
42.36	Hug7	Euh, c'est pour retrouver sa famille	L'organisation du voyage.
44.18	Ana4	Il part parce qu'il a de l'aide, euh, pour pouvoir payer ses études, sa nouvelle vie	L'organisation du voyage. / Le financement du voyage.
44.26	Luc10	Pour avoir des papiers	La question des frontières
44.45	Igo11	De l'argent de sa famille	La question des frontières
44.49	Hug7	De ses contacts	La questions des frontières. / L'organisation du voyage.
44.54	Hug8	Des personnes qu'il connaît pour l'aider à passer ...	La questions des frontières. / L'organisation du voyage.
45.02	Ana5	De connaissances	La questions des frontières. / L'organisation du voyage.
45.35	Hug9	De contacts	L'organisation du voyage.
45.48	Ana6	Sa famille	L'organisation du voyage.
45.56	Kas9	De son frère	L'organisation du voyage.

- la question de l'organisation du voyage.

(1ère occurrence à 33.25 mn.)

29 interventions.

			En lien avec
33.25	Hug4	Euh, parce que, euh, [inaudible] il serait pas passé par l'Algérie,	
33.37	Hug5	Euh, ..., par l'Espagne	
33.40	Clar3	Maroc-Espagne	
34.43	Luc8	Plus long	
35.49	Mar5	Pour éviter d'être contrôlé au Maroc	La question des

			frontières
38.52	Luc9	Il est long, mais, euh, il peut avoir du travail, ...,	Le rôle de la famille.
39.05	El21	C'est plus simple, euh, que d'aller dormir chez des gens que , euh, ...	Le rôle de la famille.
39.15	Lan3	Il l'a organisé	
39.21	Igo7	Euh, il sait ce qu'il va faire	
39.29	Tip3	C'était prévu	
40.21	Igo8	Où il a de la famille il y va	Le rôle de la famille.
40.29	Igo9	Des points de repères	Le rôle de la famille.
41.41	Kas7	Vu que c'est organisé, il avait prévu, ..., prévu de l'argent	Le financement du voyage.
41.48	Lis1	L'argent de sa famille	Le rôle de la famille. / Le financement du voyage.
42.00	Sal1	Celle qui sont au Maroc	Le rôle de la famille. / Le financement du voyage.
42.04	El27	En Tunisie	Le rôle de la famille. / Le financement du voyage.
42.07	El28	Italie	Le rôle de la famille. / Le financement du voyage.
42.11	El29	En Espagne,	Le rôle de la famille. / Le financement du voyage.
42.36	Hug7	Euh, c'est pour retrouver sa famille	Le rôle de la famille.
44.18	Ana4	Il part parce qu'il a de l'aide, euh, pour pouvoir payer ses études, sa nouvelle vie	Le rôle de la famille. / Le financement du voyage.
44.45	Igo11	De l'argent de sa famille	La question des frontières.
44.49	Hug7	De ses contacts	Le rôle de la famille. / La question des

			frontières.
44.54	Hug8	Des personnes qu'il connaît pour l'aider à passer ...	Le rôle de la famille. / La question des frontières.
45.02	Ana5	De connaissances	Le rôle de la famille. / La question des frontières.
45.35	Hug9	De contacts	Le rôle de la famille.
45.48	Ana6	Sa famille	Le rôle de la famille.
45.56	Kas9	De son frère	Le rôle de la famille.
47.12	Igo13	De savoir où il veut aller	
47.46	Luc12	De points de repères.	

Avec la question de Lucas (Luc13) « Monsieur, comment il sait où ils habitent ? » apparaît une autre énigme ...

- La question du financement du voyage.

17 occurrences

(1ère occurrence à 40.49 mn.)

			En lien avec
40.49	Ana2	1 500 €	
41.11	El23	Il était pauvre	
41.15	El24	Il voulait un travail pour avoir de l'argent	
41.20	Thé11	Mais il n'a pas de travail	
41.29	El25	Parce qu'il travaille	
41.37	Ana3	Il n'a pas de travail	
41.41	Kas7	Vu que c'est organisé, il avait prévu,..., prévu de l'argent	
41.48	Lis1	L'argent de sa famille	L'organisation du voyage. / Le rôle de la famille.
42.00	Sal1	Celle qui sont au Maroc	L'organisation du voyage. / Le rôle de la famille.
42.04	El27	En Tunisie	L'organisation du voyage. / Le rôle de la famille.
42.07	El28	Italie	L'organisation du

			voyage. / Le rôle de la famille.
42.11	EI29	En Espagne,	L'organisation du voyage. / Le rôle de la famille.
44.18	Ana4	Il part parce qu'il a de l'aide, euh, pour pouvoir payer ses études, sa nouvelle vie	L'organisation du voyage. / Le rôle de la famille.
44.45	Igo11	De l'argent de sa famille	
46.06	Igo12	De l'argent	
46.24	EI32	De sa famille	
47.09	EI33	Il a besoin de sa famille	

Avec Anaé (Ana4), il ne part plus « pour » mais il part « parce que » ... une évolution certaine ...

- La question du téléphone (des moyens de communication). (1ère occurrence à 44.49 mn.)

			En lien avec
47.48	Luc13	Monsieur, comment il sait où ils habitent ?	
47.53	Thé13	Mais c'est marqué là ... « le smartphone outil indispensable pour le migrant ». [L'élève lit le titre du document 3]	
48.31	Thé14	De téléphone	

Annexe 6 : La retranscription de la séance 2.

Retranscription Séance 2 : groupe 4C Landry, Matt, Mathieu et Ugo, ...

0.03	1	Landry	Ben, la famille ça tient un rôle très important vu que, beh, il les aime il veut les revoir
	2	Ugo	J'ai pas compris ce qu'il faut faire, ..., il faut faire quoi, en fait ?
	3	Matt	Mais si les principaux ... [Inaudible]
	4	Landry	En gros, mais tape pas [sur l'enregistreur à destination de Matt] tu vois, il faut mettre la famille, l'argent, le téléphone dans l'une des trois cas, là bas à gauche
	5	Ugo	Ah oui il faut expliquer en fait
	6	Landry	Non, ...
	7	Mathieu	Au pire au fait un brouillon et puis après au propre
	8	Landry	Ben oui, c'est se qu'il faut faire
	9	Matt	Mais ... comme ça [Inaudible]
	10	Landry	Et l'argent c'est très important s'il veut partir du pays, parce que il faut de l'argent pour partir des pays, ..., le téléphone c'est pour avoir des contacts ...
	11	Ugo	D'accord
1.00	12	Landry	T'as compris ?
	13	Matt	Non
	14	Ugo	Alors, les nouvelles explications, quelles sont les nouveaux éléments ?...
	15	Matt	Ah c'est comme ce matin, c'est qu'il avait besoin d'argent, ben, ..
	16	Ugo	Ben, les nouvelles explications ça veut dire quoi ?
	17	Matt	Non mais c'est, on a fait ce matin avec ...
	18	Landry	Attends, il faut regarder dans le cahier, ..., mais si moi je sais, écouter : l'argent ça pèse un rôle très important pour passer les pays,
	19	Matt	Non mais il faut mettre ... comme ce matin, ..., tu sais qui avait l'argent, la famille, ...
	20	Landry	Oui mais après là, il faut marquer là, euh, pourquoi.
	21	P1	Vous essayer de commencer par laquelle ? Selon parmi les trois possibilités, laquelle est la plus importante ?
	22	Mat	Ben l'argent
	23	Landry	Mouais
2.05	24	P2	D'accord, vous commencez par l'argent, qu'est-ce qu'il y a dans le texte comme informations qui montrent, ou pas, que cette argent, je ne sais pas...
	25	Landry	Ben, parce qu'il faut payer pour sortir
	26	P3	Oui, après vous faites au propre, pour l'instant discutez en entre vous, voyez quels sont les indices.
	27	Mathieu	Dans le texte, il marque ...
	28	P4	Faites quelque chose ensemble donc
	29	Landry	Il faut payer pour partir
	30	Matt	Ça aide à
	31	Ugo	Non, mais c'est là qu'il faut mettre les nouvelles explications
	32	Matt	Non, c'est là
	33	Landry	Non, c'est là
	34	Matt	Non, c'est là ... sont-elles valables ?
	35	Mathieu	Non en fait, tu fais genre l'argent et puis après tu marques avec un tiret. Mais de toute façon c'est un brouillon c'est pas grave.
	36	Matt	Non, mais ...

	37	Mathieu	En fait, c'est pas le propre c'est le brouillon.
	38		[Inaudible]
	39	Ugo	En fait l'argent c'est important parce que ça les a aidé à passer de la Tunisie à l'Italie.
	40	Mathieu	Donc ça, on met quoi du coup ... payer le trajet
	41	Ugo	Que ça aide à faire le trajet
	42	Landry	Que ça aide à payer les trajets, Ouais
3.02	43	Matt	Oui
	44	Landry	Et a passer les frontières ...
	45	Matt	Humm, aussi
	46	Landry	parce que les frontières, 15 000 € enfin ... 15000 €
	47	Mathieu	Ok, ... Euh ...
	48	Landry	C'est pour payer les frontières
	49	Mathieu	Payer les frontières !!
	50	Landry	Oui
	51	Ugo	Non, parce qu'il ...
	52	Matt	Mais, non, ils fraudent, ils passent pas les frontières
	53	Ugo	Mais oui, ils fraudent des fois, ..., il y a quelqu'un qui les fait passer, voilà
	54	Matt	Ben, elles servent à payer les chauffeurs,
	55		[Inaudible]
	56	Matt	c'est son objectif final
	57	Mathieu	Mais payer le trajet c'est tout, hein, en fait
3.46	58	Matt	Tu mets payer le trajet ... Ça sert à se nourrir
	59	Mathieu	Mais non c'est sa famille qui le nourrit
	60	Matt	Mais il la voit pas sa famille, ..., il l'a voit qu'en Belgique
	61	Mathieu	Oui, mais ses amis aussi
	62	Ugo	De quoi en fait, vous avez dit quoi ?
	63	Matt	J'ai dit l'argent, elle sert à payer aussi..., à payer la, la voiture
	64	Mathieu	La voiture !
	65	Matt	Non, la nourriture
	66	Ugo	La nourriture ?
	67	Matt	Ouais, Mathieu il dit que c'est sa famille qui le paye
	68	Ugo	Ouais mais c'est quand même l'argent
	69	Matt	Ouais mais bon [Inaudible]
	70	Mathieu	On met payer la nourriture
	71	Ugo	On le marque ... que ça sert à vivre, tout simplement
	72	Matt	Que ça sert à vivre, oui
4.38	73	Ugo	Ça sert à se loger déjà, ok, des fois il se loge chez son frère, chez des trucs comme ça.
	74	Landry	Il se loge chez son ami à Rome
	75	Matt	En un an il a fallut qu'il se ...
	76	Ugo	Mais, il est pas rester tout ce temps
	77	Matt	Chaque jour, il dormait dans un endroit différent
	78	Ugo	C'est ce qu'ils disent, mais là
	79	Matt	Ouais mais dans ce cas là ...
	80	Ugo	Ouais mais regarde il est passé de Tunisie au Maroc

	81	Matt	Il est passer de Tunisie au Maroc
	81	Landry	Non du Maroc jusqu'à la Tunisie
	83	Ugo	Non même pas du Maroc jusqu'en Algérie, déjà,
	84	Landry	Humm
	85	Ugo	Pour voir son frère, pour déjà aller du Maroc jusqu'en Algérie, il a du faire plein de jours
	86	Landry	À pied
	87	Matt	La famille, au pire on revenir sur l'argent Tu veux mettre en dessous la famille
	88	Landry	La famille je sais pas du tout ...
	89	Ugo	C'est elle qui lui donne l'argent, déjà,... l'argent, elle lui donne, euh ... quoi ?
	90	Mathieu	Mais, elle lui sert aussi à finir ses études, ... ,
	100	Matt	Va-y marque ... mais elle sert à plein de choses
6.08	101	P5	Vous êtes sur quoi là?
	102	Matt	L'argent, ... enfin la famille
	103	P6	Le famille est joue quel rôle ?
	104	Matt	La famille ... tout quoi ... fait tout, presque
	105	P7	La question n'est pas là, est-ce qu'elle joue un rôle la famille ?
	106	Ugo	Financièrement
	107	P8	Financièrement, d'accord, après...
	108	Ugo	Euh, c'est elle qui lui donne des contacts
6.40	109	P9	Creusez, ouais
	110	Ugo	C'est celle qui l'aide à, euh, à passer
	111	Landry	Les frontières
	112	Ugo	À savoir où se loger, ...
	113	P10	Passer les frontières...
	114	Ugo	C'est elle qui lui dit, euh, qu'elle peut aller chez son oncle
	115	Landry	Où est-ce qu'il peut se loger
	116	P11	Où est-ce qu'il peut se loger, donc le rôle de la famille dans ses migrations il est ...
	117	Mathieu	Ben, important
	118	P12	Oui c'est important, donc, est-ce que cette explication là de la famille elle est valable ?
	119	Mathieu	Ben, oui
	120	Landry	Oui
	121	P13	Vous allez commencer à mettre un petit peu au propre, expliquer, c'est valable parce que la famille joue un rôle ...
	122	Landry	Très important
	123	P14	Précisez, il y a peut-être quelque chose d'important, regardez là, regardez son chemin, par où il est passé, peut-être ...
	124	Landry	De Tunisie
	125	P15	Dans le texte, le voyage que vous avez tracé vous ...
	126	Landry	Ben, Du Maroc, euh ... Attend, du Maroc jusqu'en Tunisie, il traverse la mer Méditerranée pour aller en Italie et après il va jusqu'en Espagne.
	127	Mathieu	Du coup, on met oui la famille joue un rôle important
	128	Landry	Car c'est elle qui lui fournit tout
	129	Ugo	Car c'est elle qui
	130	Landry	Lui fournit les contacts
8.11	131	Mathieu	C'est elle qui, c'est elle qui ...

	132	Landry	Les contacts
	133	Mathieu	Mais ça veut rien dire elle fournit les contacts
	134	Landry	Mais, si ... elle lui fournit ...
	135	Matt	C'est comme si je voulais partir là-bas et qu'tas des amis qui disent ah j'te conseille de dormir là
	136	Mathieu	Qui ?
	137	Matt	Ben, eux, les parents
	138	Mathieu	C'est les contacts
	139	Matt	Ils jouent, il arrive, ils font j't conseille de dormir là ou de passer par là en Italie
	140	Landry	Et, euh aussi, c'est eux, c'est la famille qui dit où il peut se loger, il appelle son, il appelle quelqu'un, par exemple, en Espagne
	141	Matt	C'est eux qui lui donnent des contacts, en fait, des gens qu'ils connaissent et il demande de se faire loger
	142	Ugo	Et c'est valable car la famille leur donne l'argent... La famille leur donne l'argent, Euh ...
	143	Matt	C'est pas trop mal ...
	144	Ugo	Donne l'argent ..., euh les ...
	145	Landry	Les contacts, tu l'as mis ?
	146	Matt	Oui, les contacts
	147	Ugo	Il donne l'argent, le logement ...
	148	Mathieu	Oui, le logement
9.28	149	Landry	Mais, ça se trouve après il paye pour la nourriture
	150	Ugo	Ben oui
	151	Matt	Mais après, pfouff ...
	152	Ugo	Ouais mais il le dise pas trop, ça c'est sûr, mais ça au moins on n'est pas obligé, mais s'il paye le logement
	153	Landry	Imagine son oncle, il va en Espagne, il est jusqu'au Maroc, pour lui dire, ah, tu me donnes l'argent
	153	Ugo	Mais non c'est fourni par ...
	154	Landry	Mais après, imagine il repart...
	155	Ugo	Maintenant il reste quoi : le téléphone ... Mais le téléphone qu'est-ce qu'on peut mettre, le téléphone
10.02	156	Mathieu	Les contacts
	157	Ugo	Le téléphone. Ah oui mais si, il sert à donner des lieux de rendez-vous, j'pense
	158	Landry	Oui, il a un rôle très important
	159	Ugo	Il sert à, ..., puisqu'ils peuvent rien faire autrement
	160	Landry	Oui, ils peuvent pas communiquer
	161	Ugo	Ouais même ...
	162	Landry	[Inaudible]
	163	Ugo	Il aurait jamais pu faire ... parce que il a dit le prof, que c'était organisé, on avait dit ce matin,
	164	Landry	Ouais, qu'il avait du préparer son coup
	165	Ugo	Comment il a pu contacter le gars qui est en Espagne et son frère qui est en Algérie ? [Inaudible]
	166	Matt	[Inaudible]
	167	Landry	Par téléphone
	168	Mathieu	Ok, le téléphone y joue un rôle ...
	169	Landry	Important
	170	Mathieu	Ouais, il joue un rôle important, ... Ben, c'est ce qui lui permet de contacter des personnes
	171	Ugo	Ouais, ça lui permet de contacter, ben, ... des personnes [Rires]
	172	Matt	Ouais, d'accord
	173	Mathieu	Sa famille

	174	Matt	Tu as dit quoi ?
	175	Mathieu	Pour contacter sa famille ...
	176	Landry	Où est-ce qu'il habite [Rires en fond] où est-ce qu'il peut aller ...
	177	Matt	3638 [Rires collectifs]
	178	Ugo	Le père Noël !
	179	Mathieu	Donc alors, [Agacé]
	180	Ugo	Le téléphone magique, ..., le téléphone sert à ...
	181	Mathieu	Le téléphone joue un rôle ...
	182	Landry	Il a un rôle très important
	183	Mathieu	Important
	184	Matt	[Rires] Un rôle important parce qu'il sert à appeler le Père Noël [Rires]
	185	Mathieu	Non
	186	Ugo	Le téléphone
	187	Matt	Arrête Landry
	188	Ugo	Le téléphone a un rôle important parce que il sert à appeler les ...
	189	Mathieu	Il sert à appeler la famille
	190	Ugo	Non il sert à appeler, euh, ..., tout ce que ..., tout ce qui ...
	191	Matt	Non, il sert à organiser son trajet, son voyage
	192	Mathieu	Et ça lui sert aussi à avoir des contacts aussi avec sa famille
	193	Ugo	Ah ouais, des nouvelles aussi de sa famille
12.39	194	Mathieu	A organiser son trajet, Ok ...
	195	Ugo	Euh, après ...
	196	Landry	Ok, on revient sur l'argent
	197	Mathieu	Ouais
	198	Landry	Mais non on est obligé de faire ça
	199	Ugo	Ça c'est quoi ça déjà ?
	200	Mathieu	C'est pas grave, au pire on fait l'argent
	201	Matt	Passe l'autre feuille
	202	Ugo	Ben attends, j'regarde, ..., juste en dessous
	203	Landry	C'est pareil
	204	Ugo	Des nouvelles explications possibles
	205	Mathieu	Arrête !
	206	Matt	Arrête, Landry... Pourquoi tu me tapes ? Alors l'autre
	207	Mathieu	Alors, l'argent joue un rôle important
	208	Ugo	Parce qu'elle sert à ..., qu'elle sert à ...
	209	Mathieu	Permet
	210	Ugo	De se, de passer les frontières
	211	Mathieu	Pourtant
	212	Ugo	Bien si, parce c'est elle qui paye
	213	Matt	Mais non, parce qu'il ne passe pas les frontières
	214	Ugo	Ben oui, elle sert à frauder les frontières
	215	Landry	À se nourrir et à payer le logement
	216	Mathieu	L'argent il sert à rien pour les frontières
	217	Landry	À se ... nourrir et ... à ... payer ... le logement

	218	Ugo	Elle sert à payer, non, euh le trajet, ... le trajet
	219	Mathieu	Trajet
	220	Ugo	Parce qu'il peut quand même passer par la mer, il a pas nager
	221	Landry	On sait pas
	222	Mathieu	Jamais il a nager
	223	Ugo	Comment tu peut nager tout ? ..., t'as déjà fait un 100 mètres
	224	Mathieu	Permet ... euh
	225	Ugo	Un 100 mètres nage libre
	226	Mathieu	De payer
	227	Ugo	De payer le trajet en bateau
	228	Landry	Une tortue
	229	Mathieu	Un bateau et de bien vivre.
	230	Ugo	Ben oui, de se nourrir, parce qu'autrement tu meurs, ... Euh, de se nourrir, de bien vivre et de ...
	231	Landry	On revient au téléphone
	232	Mathieu	ouais
	233	Landry	On peut mettre quoi ?
15.00	234	P16	Bon alors, qu'est-ce que vous me dites?, Euh, je le lirai après ...
	235	Ugo	On dit que l'argent ça sert à payer le trajet... et que ça sert à vivre, euh, c'est valable parce que, ..., ça joue un rôle important parce que ça sert à payer le trajet en bateau
	236	P17	Surtout, oui
	237	Ugo	Et de passer entre les, ... les frontières, passer Euh, la famille donne de l'argent
	238	Landry	Pour l'aider
	239	Ugo	Euh, et c'est valable parce que, euh, ça sert à se loger et justement à passer les frontières et à passer le bateau et... le téléphone ça sert à organiser le trajet parce que autrement il aurait jamais pu faire ça
16.04	240	P18	Pourquoi autrement il aurait jamais pu ça ?
	241	Landry	Parce qu'il aurait jamais pu prévenir
	242	Ugo	Parce qu'il a rejoint son frère, après il s'est loger chez son oncle en Espagne
	243	Landry	Il aurait jamais pu prévenir ... s'il aurait pas de téléphone
	244	Ugo	Et même, il a contacté sa..., c'est sa famille qui lui a donné de l'argent, il a du les contacter là bas
	245	Landry	Autrement, il pourront pas lui dire où est-ce qu'il pourrait habiter ...
	246	P19	Autre chose, si, sur cette famille ?
	247	Matt	Pour donner de l'argent, elle est un peu riche quand même
	248	P20	Elle est un peu riche quand même ...
	249	Ugo	Peut-être elle a mis de côté
	250	P21	Qu'est-ce qui vous permet de dire ça ?
	251	Matt	Pour financer tout ce qu'il a faire...
	252	Landry	En un an
	253	Matt	Entre où il dort, où il mange, où il
	254	Landry	Mais est-ce qu'il fait aller-retour en bateau ?
	255	Matt	Mais non il fait que l'aller
	256	Ugo	Mais non il fait que l'aller, il reste habiter là-bas
17.00	257	P22	Il veut rester habiter en Espagne, pour l'instant, il est pas encore arriver, ..., il y a cette idée que cette famille est un peu riche, il y a un peu quelque chose à creuser, si on y réfléchit un peu plus. Cette argent il vient de sa famille, quand vous dites de sa famille, vous pensez à qui ?
	258	Landry	A tous ses proches

	259	Ugo	A ses parents
	260	P23	Il a y son père, sa mère
	261	Landry	A tous ses proches
	262	Ugo	Ses sœurs peut-être
	263	P24	Son père, sa mère ils sont où ? Ses parents, ses frères et sœurs ils sont où pour la plupart ?
	264	Landry	En Belgique
	265	Ugo	Au Maroc
	266	P25	En Belgique, ...
	267	Ugo	Au Maroc
	268	Matt	En Espagne, partout enfin
	269	Ugo	En Italie
	270	Landry	En Tunisie
	271	P26	Est-ce que c'est la même chose sa famille, ceux de sa famille qui vivent au Maroc et ceux qui sont déjà en Belgique ou déjà en Espagne
	272	Landry	Ben, au Maroc y-a par exemple, c'est à son frère, ..., Y a son frère en Tunisie, il lui demande de l'argent pour passer en bateau jusqu'à Italie et après, ben, il lui redemande de l'argent
	273	Ugo	Et après il lui redemande de l'argent pour passer
	274	Landry	l'Italie
	275	Ugo	Pour passer l'Italie, l'Espagne et pour après il va chez son oncle
	276	P27	Qu'est-ce qui est vraiment important ?
	277	Ugo	L'argent de la famille pour payer le bateau
	278	Landry	Le transport
	279	P28	Précisez de préciser un peu ce que vous avez mis là sur le document
	280	Ugo	Ouais
	281	Mathieu	Ok, le propre ...
	282	P29	[A l'ensemble des groupes] Je vous laisse encore 2 minutes ... si vous avez fini
	283	Matt	Après, on passera devant toute la classe
	284	Ugo	T'as arrêté ! Matt
	285	P30	Vous présenterez la semaine prochaine, devant les autres, on va faire le bilan ensemble
	286	Ugo	On le présente en groupe ?
	287	Matt	Tout seul ?
	288	P31	Il y en a un qui ira devant, quoi
	289	Ugo	Mais, euh, on ira, ..., comment dire, on passera devant toute la classe
	290	P32	Non.
			Fin de l'enregistrement

Résumé.

Ce mémoire de Master 2 rend compte d'une recherche en didactique de la géographie autour de l'apprentissage du concept de migrations dans une classe de 4^{ème} de collège (des élèves de 13-14 ans) sous la forme d'une étude de cas (scolaire). Il est fondé le cadre théorique de la problématisation issu des travaux menés par l'équipe du C.R.E.N. de l'université de Nantes croisé avec la théorie socio-historique du langage. A partir d'une réflexion épistémologique, nous avons construit une séquence forcée pour faciliter l'accès des élèves à un savoir problématisé.

Il propose un exemple d'espace de contraintes et une analyse des « pratiques langagières » des élèves modélisée sous la forme de *semantic net*.

Mots clés :

Problématisation, didactique de la géographie, séquence forcée, conceptualisation, pratiques langagières, espace de contraintes.

Abstract.

This Master 2 thesis of 5th year of university presents a research in geography didactics about the way 7th grade students (13-14-year-old middle school students) learn about the concept of migration, and it is submitted in the form of a (school) case study. It is based on the theoretical framework of « problematization » stemming from works led by the team of the C.R.E.N. (University of Nantes) crossed with the socio-historical theory of language. From an epistemological reflection, we designed a « specifically built course » to facilitate the pupils' access to a problematized knowledge.

It proposes an example of a space of constraints and an analysis of the “language practices” used by the students, modelled in the form of semantic net.

Keywords :

Problematization, didactic of geography, conceptualization, language practices, space of constraints, specifically built course.