



HAL
open science

Enseigner par l'image en géographie scolaire

Julien Bellissard

► **To cite this version:**

| Julien Bellissard. Enseigner par l'image en géographie scolaire. Education. 2024. dumas-04816661

HAL Id: dumas-04816661

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04816661v1>

Submitted on 3 Dec 2024

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

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

Année universitaire 2023-2024

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Enseigner par l'image en géographie scolaire

Présenté par Julien BELLISSARD

Mémoire de M2 encadré par Yannick ROUX

Sommaire

Introduction.....	5
1. Etablir la science par l'image.....	8
1.1. L'image comme un objet du savoir scientifique.....	8
1.2. L'image en géographie : de la place fondamentale de la cartographie au développement du paysage.....	10
1.3. La photographie : un support d'images, privilégié pour l'analyse géographique.....	14
2. Enseigner une méthode analytique par la photographie en géographie scolaire.....	17
2.1. Images et photographies : rétrospective des usages dans la géographie scolaire.....	17
2.2. La place des images et de la production graphique dans les programmes et les compétences à maîtriser.....	19
2.3. Les supports didactiques : s'appuyer sur un support construit ou faire construire le support	21
3. Une projection sur des élèves de 1ère technologique, produisant un article de dictionnaire imagé pour apprendre, critiquer, et analyser une notion en géographie : le cas de la métropolisation.	29
3.1. Contexte d'expérimentation.....	29
3.2. Projection pédagogique.....	30
3.3. Bilan d'expérience.....	34
Conclusions.....	36
Bibliographie :.....	37

Introduction

En se renseignant sur l'opinion qu'ont les anciens élèves, élèves, enseignants ou parents d'élèves sur la géographie scolaire, une certaine idée fixe apparaît. La géographie scolaire se trouve dans un paradoxe : il s'agit d'une discipline qui souffre d'être le « parent pauvre » du couple « histoire-géographie », dans lequel elle doit lutter pour subir un traitement équitable. Les enseignants sont majoritairement historiens de formation, et la continuité chronologique du programme d'histoire inciterait davantage ces derniers à favoriser la discipline historique, au détriment de la géographie¹. Pourtant, la géographie est une discipline qui s'appuie tout comme l'histoire sur un récit, un récit du temps présent. Ce récit lorsqu'il parle aux élèves, peut d'une manière efficace et agréable tout autant transmettre de véritables savoirs. L'art et la manière de transmettre un récit, se faisait historiquement de manière orale, dans des sociétés anciennes où l'écrit et la matérialisation du discours étaient réservées à des élites sociales et intellectuelles. Non seulement la société moderne a progressivement diffusé la lecture et l'écriture comme des moyens de transmissions pour le plus grand nombre, mais l'époque contemporaine a quant à elle, rendu possible la création et la diffusion d'images de natures diverses et toujours réinventées, en continu, de tout le monde à tout le monde. « *Or, si l'acte de communication se satisfait du retour prégnant du visuel, l'iconisation généralisée engendrée par la démocratisation, l'accessibilité, la facilité croissante avec laquelle on peut prendre, stocker, échanger des images ébranle l'acte de transmission. En effet, ce dernier, historiquement verbocentré, se trouve mis en concurrence avec une modalité visuelle qui semble échapper à tout contrôle.* »² Or, le contrôle, le filtrage des images qui s'opère en milieu scolaire, dépend d'un critère essentiel et inaliénable : cet élément permet-il de transmettre un savoir et d'éduquer les élèves ? L'enseignement scolaire est fondé sur les savoirs scientifiques. Ils sont produits par l'observation du monde tel qu'il est, et ce faisant (bien que l'observation scientifique s'applique toujours avec ses propres biais inhérents), la recherche scientifique ne place pas la transmission d'un savoir et l'éducation au même degré d'importance que les disciplines telles qu'enseignées au sein de l'Education Nationale. Les sciences humaines répondent toutes à ce principe d'objectivité qui permet de produire un discours scientifique sur les sociétés humaines. La géographie ne fait évidemment pas exception. Cependant, elle est emprunte du rôle des

¹ (VALÉRIE, 2019)

² (Lebreton-Reinhard et Gautschi, 2021)

représentations subjectives du monde dans la fabrication du savoir. La diversité des discours géographiques sur un même espace se mesure tant par la multiplicité des critères de lecture, que l'échelle d'analyse, ou encore la forme choisie de matérialisation du discours, tant possiblement textuelle qu'imagée. Pour cette dernière, il semblerait de prime abord que l'enseignant de géographie dispose d'un réel levier didactique à pouvoir s'exprimer auprès de ses élèves tant par le texte que l'image, alors que nous vivons dans une société tournée de plus en plus vers l'image. Elèves et enseignants sont plongés quotidiennement dans un vaste flot d'images de toutes natures, grâce auquel ils ont modifié leurs facultés cognitives, rendant la lecture d'images de plus en plus fluide, mais n'engageant pas toujours leur capacité d'analyse de l'image. L'image est omniprésente dans notre société : dans les médias traditionnels, sur les réseaux sociaux, sur les plateformes de streaming, dans les galeries d'images en ligne, etc... L'image se matérialise dans l'espace public physique ou numérique, par le biais de publicités ou d'annonces. Grâce au numérique, la diffusion d'images a atteint une dimension inédite, tant par la quantité que par l'intensité des flux. Elle prend également une place dans l'intimité des foyers : ce sont les dessins d'enfants placés en décoration, les cartes postales, photographies familiales, portraits, fond d'écran d'ordinateurs ou encore œuvres abstraites qui foisonnent désormais dans l'espace privé. La littérature imagée connaît elle aussi un essor important, en attirant toujours plus de nouveaux lecteurs. Pour autant, ce foisonnement d'images annonce-t-il des compétences de décryptage et d'analyse optimisées pour l'enfant scolarisé ? Qu'en est-il pour l'enseignant, d'avoir à sa disposition un choix exponentiel d'images lui permettant d'exposer plus éloquemment et pertinemment le réel ? La mission de l'enseignant est de pouvoir faire progresser ses élèves autant que possible dans la discipline qu'il enseigne. Le progrès est le résultat, la somme de conditions favorables réunies par la classe dans son ensemble, par chaque élève et par l'enseignant. Il est essentiel pour les réunir de formuler des motivations qui pourront conduire à ce résultat. Or, l'apprentissage et l'enseignement peuvent être une source conjointe de motivation, mais qui nécessite de susciter un intérêt sincère de tous les partis pour l'objet d'étude. Comment trouver le juste équilibre entre un discours géographique imagé qui est attractif, motivant mais qui ne fera pas progresser les élèves, et à l'inverse une image très pertinente sur le plan scientifique mais inaccessible pour les élèves ? La juste mesure entre le plaisir dans l'apprentissage et l'exigence disciplinaire à tenir est à questionner. Est-il possible d'imaginer en cours de géographie ? D'une certaine manière, peut-être est-ce en partie cela, la géographie : imaginer. Produire mais aussi traiter l'image, les représentations du monde, fait partie intégrante de l'analyse du géographe à partir duquel il construit son raisonnement. Néanmoins, où se trouve la limite entre une image qui viendrait

expliquer le réel et une image qui serait hors du champs d'étude ? Tout cela implique une rigueur méthodologique à développer et transmettre. Ceci pose donc la question de l'héritage de traditions, celles du traitement de l'image en sciences, en géographie, mais aussi en géographie scolaire. Sont-elles compatibles avec la mission de l'enseignant de faire progresser ses élèves ? Quelles en sont les limites et pourquoi ? Le traitement de l'image est un vaste sujet, qu'il convient de restreindre pour le champ scolaire à un support spécifiquement adapté aux problématiques de la géographie scolaire. La photographie est un support privilégié de la géographie, qui succède historiquement aux croquis et dessins d'observations. Les enjeux civiques de l'accès et de l'analyse critique des photographies restent majeurs dans le milieu scolaire, et s'appliquent particulièrement à la discipline géographique. Dans ces conditions, **comment l'appropriation des images par les élèves en géographie scolaire, peut-elle être un moyen de développer leurs compétences d'analyse critique ?**

Dans un premier temps, il est question d'établir l'image comme un des fondements des sciences, en particulier de la géographie, par l'observation. Ensuite, les acteurs de la géographie scolaire perçoivent depuis toujours les intérêts de l'utilisation d'images dans un but pédagogique. Enfin, la projection d'une séquence de géographie sur un public témoin, permet d'envisager la concrétisation de l'utilisation des images aujourd'hui.

1. Etablir la science par l'image

1.1. L'image comme un objet du savoir scientifique

La complexité des images entraîne des difficultés à en définir les caractères essentiels : « *Les images sont en effet si **diverses** dans leur matérialité, leur usage et leur intention, qu'il n'est pas possible d'élaborer dans les limites de cet article un discours général sur ce qu'elles sont essentiellement.* »³. Cependant, une image se définit dans un contexte, de la production à la contemplation. Une image est une « *représentation (ou réplique) perceptible d'un être ou d'une chose.* »⁴. Il s'agit donc d'un objet qui dans sa matérialité, transpose à la fois une observation du réel vers une forme matérielle nouvelle et immortelle, mais qui par ce procédé entraîne nécessairement la perte d'une part de ce réel, détourné par la subjectivité humaine. L'univers ne peut être représenté tout entier sur une peinture, sur une carte, ou encore sur une photo, puisque son entièreté physique n'est pas duplicable, il n'est pas réductible ni immobile. Il est au contraire en mouvement et en expansion permanente. Pourtant les images tentent de refléter une part de ce réel, vaste et insaisissable, en incarnant aux yeux des individus une perception synthétique du réel. Il s'agit donc d'un objet de projection de la pensée humaine du monde et sur le monde, une illustration du regard que son auteur lui porte, tant par ce sur quoi il focalise son attention, que sur la manière de les représenter (choix de mise en valeur de certains éléments plutôt que d'autres), et des liens transverses que l'auteur et l'observateur peuvent faire depuis cette image vers d'autres images et pensées. Une image est ainsi une création subjective de l'homme, tentant de représenter et d'interpréter le réel, qu'il se manifeste sous une forme matérielle concrète (exemple : un paysage) ou abstraite (exemple : une opinion). De plus, l'image porte en elle les intentions de son auteur, et répond à des formes d'usages spécifiques que nous pouvons catégoriser avec plus ou moins de profondeur et d'intensité : caricatures, propagandes, illustrations, portraits, etc... Or, la géographie est une science sociale dans laquelle l'image tient une place privilégiée, mais problématique. « *Dans le domaine de la connaissance, et en particulier telle que nous l'envisageons en sciences humaines et sociales, l'image occupe une place ambivalente. Tantôt portée aux nues par son puissant pouvoir d'évidence et d'immédiateté, tantôt jetée aux orties en raison d'une superficialité trompeuse et d'une apparence implicitement coupable de quelque chose. La force de l'évidence d'un côté, la défiance de l'apparence de l'autre : il est sans doute impossible de lever cette ambivalence*

³ (Berdoulay, Gomes et Maudet, 2015)

⁴ Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales, 2023

en opposant dos à dos des théories antithétiques de la connaissance, sans risquer de forcer abusivement les traits de l'image. »⁵. Selon le géographe Hervé Regnauld, la perception du rôle de l'image dans la science est ambivalente, car elle dépend de deux positions philosophiques antagonistes à savoir platonicienne et aristotélicienne. Pour Platon (selon l'interprétation du philosophe J. Rancière), la notion d'image (*mimésis*) est associée à l'apparence, ce qui est une signification erronée du réel, alors que la vraie science est concernée par l'essence des choses : « L'idée fondamentale est que la science concerne des objets dont le mode d'être est solide, durable, voire inaltérable, et qui peut donner lieu à l'affirmation d'une vérité. L'image, à l'inverse, a un régime qui est de l'ordre de l'apparence, de l'imitation, qui n'engage pas la vérité mais l'illusion sensible. Il n'y a pas dans l'image l'objectivité neutre de l'essence ou de l'Idée platonicienne. »⁶. A l'inverse, Aristote conçoit l'image comme un moyen d'apprendre, un moyen de vérité : « Il en fait la base de tous les apprentissages et il revalorise l'action de l'image parce qu'il l'associe à la notion de plaisir de voir et de savoir. Il y a donc dans cette conception un lien évident, et fort, entre connaissance et plaisir : « La raison en est qu'apprendre est un plaisir » (p. 43). ». H. Regnauld insiste sur l'importance de cette hiérarchie entre l'idée et l'image, l'idée étant source de vérité et l'image source d'illusion, un avis qui perdure majoritairement jusqu'au XIXe siècle. Avec la cartographie des fonds marins par C. Darwin, mais aussi les cartographies terrestres d'Humboldt, l'image en tant que carte ou croquis acquière une véritable légitimité scientifique. Il s'agit d'outils imagés permettant de représenter des éléments conceptuels de manière concrète et se faisant, permet de produire un savoir et de le transmettre. Les tracés de frontières, les limitations entre deux zones de montagnes, sont des exemples d'informations impossible à retransmettre par les mots seuls. La précision du tracé, réalisé à des échelles conservant une vraisemblance convenable avec la réalité, permet de développer le savoir géographique. Ainsi, la position platonicienne selon laquelle la théorie ne peut être exprimée que par un langage conceptuel n'est que partiellement valable, puisqu'une équation, un croquis, peuvent pertinemment exposer des éléments théoriques. Pour autant, il est essentiel de comprendre la nécessaire partialité de celui qui cherche à acquérir une compréhension du réel. H. Regnauld évoque les travaux du philosophe slovène Zizek : « Un objet apparaît toujours dans un certain horizon de préjugés herméneutiques qui constituent un cadre a priori au sein duquel nous situons l'objet et qui le rend ainsi intelligible – observer la réalité sans préjugés revient à ne rien comprendre (p. 144). »⁷. Zizek affirme que chaque

⁵ (Berdoulay, Gomes et Maudet, 2015)

⁶ (Regnauld, 2015)

⁷ (S. Zizek, 2015)

contributeur du savoir est porteur de ses propres préjugés, de ses propres biais qui par nature, constituent un environnement de pensée essentiel à la compréhension de l'objet lui-même. Dans d'autres termes, les biais de lecture issus de notre éducation, notre origine sociale ou de notre condition conjoncturelle lors de l'analyse de l'objet, sont autant d'éléments qui nous permettent une appropriation de l'objet, une connaissance propre et personnelle de l'objet. Ainsi, il défend l'idée qu'une compréhension est personnelle, c'est-à-dire qu'elle résulte d'un procédé mental, d'un cheminement propre à chaque individu. Deux individus peuvent arriver aux mêmes conclusions, sans avoir penser cette conclusion de la même manière. Il poursuit en décrivant d'ailleurs l'effet pervers de cela (et qui nourrit la suite de notre propos), qui est la frustration de la solitude du savoir. Le besoin de reconnaissance des pairs ne peut être assouvi du fait de ce différentiel entre les individus. Ils peuvent lutter pour asseoir leur vision, mais toujours demeurer frustrés de la partialité de la connaissance que les individus possèdent. La question de la place de l'image en science s'accompagne donc du positionnement de la vérité dans la science. Elle pose l'enjeu d'une science aux aspirations objectives pourtant suscitée, animée, développée par des individus qui sont (par définition) subjectifs.

1.2. L'image en géographie : de la place fondamentale de la cartographie au développement du paysage.

H. Regnauld conclut son propos ainsi : « *L'image est donc une des bases épistémologiques de la géographie.* ». Le géographe est ambivalent dans son approche, en mêlant des éléments théoriques aux manifestations matérielles. Laura Péaud explique que la cartographie est la discipline fondatrice de la géographie. Ceci fait donc en effet écho aux propos de Regnauld, par le prisme d'un médium spécifique à la géographie : la carte. « *La production cartographique bénéficie d'un encadrement technique et méthodologique bien avant les autres formes de production de savoirs géographiques : elle en est l'avant-garde en même temps que le symbole. La carte ne doit pas être seulement envisagée comme l'illustration des progrès géographiques, elle représente déjà, alors même que les savoirs géographiques ne sont pas érigés en discipline scientifique, un mode d'écriture à part entière, une réalité nouvelle du monde, construite et symbolique (Jacob 1992)* »⁸. L'argument sous-jacent est linguistique : l'image par la carte fait partie du langage, de l'écriture géographique. Il s'agirait de son écriture primitive, primaire, mais pas archaïque. Elle est la source de la discipline pour laquelle elle constitue un prisme de

⁸ (Péaud, 2015). Enseignante-chercheuse à l'UGA et PACTE depuis 2016, spécialisée dans l'épistémologie des sciences sociales.

lecture du monde inédit, et unique. Comme tout langage, il possède sa propre grammaire, ses propres règles pour qu'il puisse donner du sens. L. Péaud insiste sur le fait que la carte n'est pas un élément additionnel de l'écrit mais peut s'y substituer ou le compléter (Ce que fait Humboldt avec des recueils de cartes accompagnant ses récits de voyage). L'image est alors un moyen de montrer le monde pour les naturalistes du XIXe siècle. L. Péaud questionne trois usages de l'image par Humboldt : « *vivre et voir le monde* », « *la carte comme preuve de scientificité* », « *les images comme outils politiques ?* ». Pour le 1^{er} usage « vivre et voir le monde », il s'agit de comprendre le rôle sensoriel de la carte, qui est le résultat d'un parcours du cartographe, d'un voyage, d'un balisage. Il laisse des traces de son voyage dans ses gestes, son écriture et son tracé. Ceci nous mène au second usage « la preuve de scientificité ». En plus de faire figurer les éléments du paysage, Humboldt mêle des éléments de vie personnelle aux éléments reportés. Enfin, Humboldt considère que l'image est chargée de politique et d'idéologie. Il fait figurer des éléments culturels précolombiens sur des cartes mais la toponymie des lieux est duale : une préhispanique, l'autre hispanique. Il se pose la question du choix toponymique : que faire figurer ? La décision est une décision avant tout politique. Humboldt pose des jalons essentiels dans la construction épistémologique de l'image géographique.

Motte et Corcuff présentent une approche nouvelle de l'image en géographie, notamment par un renouvellement de son usage : « *Pas un programme d'aménagement n'échappe aujourd'hui à une multitude d'images, réelles et virtuelles, hautement travaillées. Ces représentations sont mobilisées dans plusieurs buts (visualisation, intelligibilité, communication, projection temporelle...)* (Debarbieux et Lardon, 2003) et lors des différentes phases du projet : concertation entre les concepteurs eux-mêmes, présentation aux commanditaires, concertation publique auprès des futurs usagers, voire communication in situ une fois le projet réalisé. On conçoit alors qu'il s'agit à la fois d'un outil technique et pédagogique à valeur scientifique et d'un outil promotionnel et de marketing qui mobilise des critères esthétiques. »⁹. L'image est ainsi un moyen de projection, d'anticipation du réel qui nous permet de penser le monde non pas tel qu'il est, mais tel qu'il pourrait être, en envisageant différents scénarios. La place de l'image dans l'aménagement du territoire est centrale, puisque comme dit plus tôt, l'image devient un argument de décision politique pour les différents acteurs du territoire. Il s'agit pour autant de promouvoir certains aspects anticipés du réel hypothétique, sans pour autant pouvoir tout anticiper. Il y a encore un biais évident dans ce que l'argument de l'image apporte, c'est

⁹ (Motte et Corcuff, 2015)

qu'il ne reflète qu'une vision partielle et partielle de cette anticipation. Les acteurs soumis à la prise de décision disposent d'un outil qui malgré sa qualité scientifique (puisqu'il est construit à l'aide d'une méthode scientifiquement valable), demeure la projection d'un point de vue avec des biais subjectifs mais aussi des angles morts (tous les détails ne sont pas envisagés, des éléments exogènes interviennent aléatoirement dans le projet, etc...). La construction d'une stratégie rhétorique qui repose sur l'image ne suscite donc pas simplement des éléments réflexifs qui conduiraient à la prise de décision, mais des éléments également émotifs, notamment par la mobilisation de critères esthétiques. Les critères d'esthétisme en géographie sont étudiés dans ce qui est nommé *New materialism*, un courant de pensée qui cherche à introduire l'agentivité du non-humain (l'environnement) sur l'humain, et à comprendre l'empreinte réciproque de l'un sur l'autre. Il s'agit finalement de l'étude d'une rencontre, et de ce que cette rencontre peut provoquer notamment sur la recherche scientifique (particulièrement géographique) : « Deux axes structurent la réflexion. Premièrement, la pratique qui est commune au géographe de terrain et à certains artistes est de parcourir un terrain, de prélever des informations (indices, échantillons, images, croquis) et de construire un objet qui aura encore du sens ailleurs que sur le terrain parcouru. Il y a donc, en commun à la géographie et aux arts plastiques, une fabrication du sens qui débute avec une approche théorisée du terrain, se continue avec une pragmatique du prélèvement d'information et débouche sur une fabrication d'objets signifiants, soumis au regard/jugement d'autrui. Deuxièmement, il y a la manière dont la construction des formes propres à ces deux « disciplines » renvoie à la contingence et à la formation individuelle et collective du géographe ou de l'artiste, du spectateur ou de l'étudiant. »¹⁰. Le parallèle opéré entre l'artiste et le géographe dans son processus de fabrication a donc en commun la fabrication d'un sens, d'une image (au sens grec = *mimesis*), ce qui remet en perspective la réalité relatée par cette image. L'image en géographie, est une représentation, une imitation, mais aussi une explication du réel, en mobilisant à la fois la réflexion (par l'analyse des sources) mais aussi les sens (par ce que l'image transparaît du vécu, des émotions et des expériences que son auteur a pu l'en charger). L'image géographique fait sens, par les sens. Si les sens demeurent essentiels pour produire un contenu géographique, ceci est d'autant plus vrai pour l'approche paysagère de la géographie. « Paysage veut dire plusieurs choses au moins au sens où le terme enveloppe plusieurs « lieux vus » et plusieurs types de « vues ». L'idée classique est d'établir une relation entre un type de « milieu » et un type de symbolisation de ce milieu. [...] L'enjeu est alors une sorte de

¹⁰ (Blanc et Regnauld, 2015)

mimétisme entre ce qui a été plus ou moins bien vu par un auteur et ce qui est donné à voir à de nombreux lecteurs, spectateurs, auditeurs... Il y a alors un rapport de pouvoir. L'artiste décide d'un lieu digne d'être élaboré en image et les regardeurs sont invités à prendre acte de la décision. Il y a tri dans l'espace, institutionnalisation esthétisante d'un fragment et forcément délaissement des autres. »¹¹(Regnauld, Lefort et Retaillé, 2014). Les sens sont donc un facteur de choix de ce qui fait ou non le paysage, par rapport à la perception de l'auteur. Mais cette perception entre en contradiction avec la perception des spectateurs, ce qui engage un rapport de pouvoir entre les acteurs. Un paysage qui représenterait simplement une porte ouverte et un individu inexpressif pourrait laisser entrevoir d'innombrables interprétations possibles. Cependant, l'auteur a choisi le paysage car il le trouvait « digne », c'est-à-dire qu'il méritait d'être vu. Or, le géographe sait qu'un paysage mérite d'être vu, quand celui-ci contient un savoir géographique. Ainsi, c'est le critère de ce qui mérite d'être vu pour apprendre, qui fait du géographe (par rapport à l'artiste) un auteur et un spectateur, qui acte le choix de ce qui fait paysage. Le choix se retranscrit sous la forme d'un récit de ce choix qui le justifie (répondant à la question : « pourquoi ce paysage et pas un autre ? »). Ceci se résume en la formule suivante : « De ce fait il n'y a de paysage que politique et historique. ».

L'image géographique est-elle une image pédagogique ? Il est nécessaire de distinguer l'image ludique, de l'image pédagogique. La première cherche à divertir, amuser, susciter le jeu. La seconde a pour fonction de mettre à disposition un outil d'apprentissage. Nous avons abordé plus tôt l'idée que le plaisir selon Aristote est intimement lié à l'apprentissage. Les critères esthétiques qui sont à l'œuvre dans la création et l'observation des images en géographie conduit indubitablement à l'exploitation d'émotions, parmi lesquelles la joie, induite par le plaisir. En toute hypothèse l'image géographique semble compatible avec un apprentissage qualitatif, partant du postulat que le plaisir permettrait de rendre l'image pédagogique. Pourtant le constat de l'échec du traitement de l'image en milieu scolaire est là : « *Les rares tentatives de travail de l'image en contexte scolaire sont déconnectées des réalités sociales et donc non transférables dans une pratique responsable.* »¹². En effet, on peut identifier différentes conditions d'usage de l'image à des fins pédagogiques. La 1^{ère} est l'accès à une multi-littéracie des différents supports imagés, et des différents discours sous-jacents¹³. La littéracie est la capacité à lire un langage, pas seulement textuel, et à en saisir le sens. La capacité d'adaptation des élèves face aux différents supports est très variable, du fait de leur contexte social. L.

¹¹ (Regnauld, Lefort et Retaillé, 2014)

¹² (Lebreton-Reinhard et Gautschi, 2021)

¹³ (Perdriault, 2014)

Peyrègne dans les années 1960 plaide déjà pour une éducation de la population à la lecture des images¹⁴. Il évoque le besoin d'esprit critique et voit déjà la profusion d'images et de nouveaux supports, à l'air de la télévision. Ainsi, l'image géographique en tant que telle n'est pas pédagogique, puisque comme toute image, elle doit être construite dans l'intention d'instruire un public spécifique, spécialement identifié pour qu'elle puisse être pertinente. L'échec constaté depuis de nombreuses années à séduire les enfants scolarisés révèle un réel manque, une réelle faille dans l'enseignement géographique. Il s'agit comme nous l'avons vu d'un outil essentiel à cette discipline, à sa compréhension, à son apprentissage. Comment alors, prétendre enseigner correctement, efficacement la géographie sans arriver à connecter les publics scolaires aux images ? Doit-on se limiter à un apprentissage superficiel des images et de la géographie, ou peut-on faire preuve d'ambition et créer une méthode qui puisse apprendre à manipuler les images dans un cours de géographie ?

1.3. La photographie : un support d'images, privilégié pour l'analyse géographique

L'analyse d'image dépend donc principalement de deux facteurs : la nature de l'image et la grille de critères édifiés pour l'analyse. Or, l'analyse géographique est guidée par la recherche de qualités scientifiques, tandis que l'analyse artistique par la recherche de qualités esthétiques. Il est nécessaire de conditionner cette recherche par un choix pertinent de support selon l'analyse géographique. La photographie est une image qui participe à l'édification de savoirs géographiques de longue date, et n'a cessé d'y contribuer jusqu'à nos jours. *« La photographie est une méthode de production d'images durables par la capture de rayons lumineux sur un papier photosensible. Les géographes distinguent généralement les photographies en fonction de l'angle de la prise de vue par rapport au plan zénithal : les prises de vue au sol sont les plus courantes, à hauteur du visage du photographe. Les vues aériennes obliques, permises par les vols en ballons, puis l'aviation, et aujourd'hui par les drones, restent un outil majeur de compréhension de l'espace. Les images satellite relèvent aussi d'une forme de photographie. En géographie, la photographie se présente historiquement comme un des éléments d'administration de la preuve, prenant peu à peu la place du dessin ou du croquis de paysage. Elle possède une fonction documentaire, en particulier dans la géographie appliquée. La mission photographique menée par Dorothea Lange en 1935 pour le compte de la Farm Security Administration sur les effets de la Grande Dépression aux États-Unis, ou celle menée*

¹⁴ (Peyrègne, 1963)

par la DATAR entre 1984 et 1989 (Perrat, 2020), en sont des exemples. »¹⁵. L'accessibilité de la photographie à un large spectre d'individus a augmenté tout au long du XXe siècle, et connaît une nette accélération depuis la révolution numérique des années 1990-2000. Le développement technique a permis à la fois la diversification des sources de capture des photographies (appareils individuels, ballons, aviation, drones, satellites, etc...), d'émission (satellites, antennes, fibre optique, etc...), de médiatisation (presse, site internet, réseaux sociaux, etc...), et de réception. Elle est symptomatique des conséquences critiques de la massification des images : « *Dans le dernier quart du XXe siècle, cependant, émerge une critique de l'apparente objectivité de la photographie, dont la pratique suppose toujours un ensemble de choix, de celui du sujet à celui de l'angle de prise de vue. La photographie participe à l'illusion d'un « regard divin » (Harraway, 1988) du chercheur, qui aurait accès de façon immédiate et sans biais à la réalité ; l'image photographique procéderait par « anesthésie », en suspendant notre rapport critique à ce qui est représenté (Sontag, 1977).* ». Il devient donc nécessaire de façonner des méthodologies d'analyse rigoureuses pour échapper aux défauts de la subjectivité. Plusieurs référentiels émergent, notamment celui des « Observatoires Photographiques des Paysages (OPP) », fondés au début des années 1990, sur la réalisation de points de vue systématiques de paysages préalablement identifiés. La démarche permet de rendre compte des évolutions du territoire par l'analyse paysagère. L'intégration des acteurs du territoire dans cette démarche d'analyse s'appuie sur des intérêts à différents niveaux d'acteurs, mais permet de s'adresser à un public large¹⁶. De nombreuses campagnes de reconduction photographiques se font aujourd'hui par les habitants eux-mêmes, via le développement d'applications comme dans le Parc Naturel Régional des Causses du Quercy¹⁷, ce qui participe à l'actualisation et la mise en œuvre du plan de gestion du site, ainsi qu'à la sensibilisation des populations. Le développement épistémologique autour de la photographie en géographie s'est nourri de ce rapport privilégié de ce support avec les acteurs du territoire¹⁸. Danièle Méaux propose le terme de « géo-photographie », en défendant l'idée que l'image constitue moins une preuve qu'un « laboratoire de la production de connaissance »¹⁹. Comment transposer cette intégration d'acteur dans un contexte scolaire ? Le système scolaire prévoit-il des outils à disposition des

¹⁵ (Louis Dall'Aglio, 2023)

¹⁶ (s. d.)

¹⁷ (esri, s. d.)

¹⁸ (Ballesta, 2012)

¹⁹ (Mathieu, 2017)

enseignants pour exploiter la photographie ? Peut-on mesurer l'efficacité de cet emploi, son exhaustivité, son adéquation face aux enjeux que pose la révolution numérique ?

2. Enseigner une méthode analytique par la photographie en géographie scolaire

2.1. Images et photographies : rétrospective des usages dans la géographie scolaire

La loi sur l'instruction primaire, dite « Loi Guizot » du 28 juin 1833 introduit la géographie durablement dans l'instruction publique parmi les disciplines fondamentales : « *L'instruction primaire supérieure comprend nécessairement, en outre, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage, des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, le chant, les éléments de l'histoire et de la géographie, et surtout de l'histoire et de la géographie de la France.* »²⁰.

L'influence du naturalisme dans la production scientifique se vérifie par l'importance donnée aux enseignements des « sciences naturelles ». La géographie en sera imprégnée, par les répertoires et cartographies de reliefs, écosystèmes et biotopes, aménagements. Influencée également par la construction d'une idée nationale, la géographie est au service d'un discours politique qui attribue une identité géographique naturelle à la France²¹. Le besoin de nourrir un discours national à travers l'image se retrouve également au-delà de nos frontières dans l'ensemble du monde occidental, durant tout le XIXe siècle et en France, jusqu'à la fin de la seconde guerre mondiale. La géographie scolaire n'échappe pas à cette logique et devient le fer de lance des discours idéologiques nationalistes, en devenant un outil pour préparer la guerre. Les aménagements et l'exploitation des ressources (indices de productions, volumes de flux, croquis de synthèse des ressources situées sur un territoire, etc...) sont mis en avant et relatent l'histoire d'une France qui s'enrichit, et dispose de nombreux atouts sur son territoire. La continuité de l'usage d'images, d'abord dessinées, puis photographiées, révèle un réel intérêt de ce support dans l'enseignement de la géographie. « *La géographie scolaire a fait un usage précoce de la photographie comme document pédagogique. Les manuels scolaires ont très tôt multiplié les photographies en noir et blanc, puis en couleur, et cette tendance ne s'est jamais inversée. La photographie de paysage, notamment, avec un angle large, reste un outil privilégié de l'apprentissage de la géographie.* »²². Malgré tout, l'image (quelle que soit sa nature) n'est utilisée que comme illustration, une administration de la preuve qui réfute toute contradiction

²⁰ (s. d.)

²¹ (Chevalier, 2021)

²² (Louis Dall'Aglio, 2023)

(notamment parce que les données illustrées sont synonymes d'authenticité et attestent de données récoltées par l'observation scientifique). René Clozier décrit un premier bouleversement de cette approche illustrative de l'image en géographie scolaire : « *L'illustration des cours est trop souvent insuffisante en l'absence de photographie ou de dessins appropriés [...] En conclusion, ont été projeté des films réalisés pour l'enseignement primaire et secondaire. Pour ces films, nous avons adopté les principes suivants : le film ne vient pas en annexe du cours ; il sert au contraire de point de départ à l'exposé de la leçon ; les vues – 20 par film – photographies, cartes et diagrammes, s'enchaînent les unes aux autres ; elles sont en quelque sorte les têtes de chapitre, les paragraphes de la leçon, et s'enclenchent de façon à permettre un développement continu : leur armature constitue un véritable récit-image.* »²³. La photographie est utilisée non plus comme illustration mais comme source de savoir, mieux encore, comme trace du cours. Cet usage radicalement opposé à l'usage illustratif comporte quelques faiblesses majeures : comment les élèves sont-ils en mesure de tirer de ces images, un contenu didactique digeste, mémorisable et réemployable ? L'écrit semble demeurer indispensable à l'accompagnement de l'image, ne serait-ce que pour traduire dans un vocabulaire explicite pour les élèves ce qui s'expose à leurs yeux. Puisque vérifier la connaissance acquise et maîtrisée ne se fait pas par la reproduction d'une image, mais bien par la formulation écrite ou orale d'une réflexion, nourrie par un vocabulaire appris en cours, le « récit-image » exposé par Clozier doit nécessairement être multisupport et convenablement dosé entre images, discours, et écrits. Autrement dit, on ne peut demander à ses élèves de composer, d'argumenter seulement à partir des images sans « boîte à outils » écrite de l'analyse de ces images (vocabulaire, notions, contexte, etc...). Il faut attendre véritablement le début du XXI^e siècle pour associer l'apprentissage d'une méthode d'analyse avec le support imagé (dans sa diversité). Le socle commun de compétences et de culture décrété en 2015 vient enraciner cette nécessité de transmettre des compétences à tous les élèves de France au collège²⁴. Ce socle se décline en compétences disciplinaires, parmi lesquelles en géographie : « Analyser et comprendre un document », ou « Pratiquer différents langages ». Celles-ci se déclinent également en capacités au lycée. Il est précisé que les documents doivent être graphiques, textuels, iconographiques et numériques. L'image illustrative du XIX^e siècle, facultative, est aujourd'hui au cœur des apprentissages disciplinaires, obligatoires et support de l'apprentissage analytique.

²³ (Clozier, 1943) : René Clozier (1888-1987), directeur de l'information géographique, professeur à l'École nationale supérieure de Fontenay et de Saint-Cloud, inspecteur général de l'Instruction publique.

²⁴ (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2015)

2.2. La place des images et de la production graphique dans les programmes et les compétences à maîtriser

« Aux cycles 3 et 4 se mettent en place l'acquisition du vocabulaire, les premières approches de l'urbain et certaines caractéristiques des métropoles, ainsi que les premiers repères. L'étude de la métropolisation en tant que telle est cependant une notion propre au niveau du lycée. »²⁵. Les programmes de géographie du cycle 3 et 4 (de la 6^{ème} à la 3^{ème}) sont construits par rapport à des thématiques spécifiques et non par rapport à des compétences. Néanmoins le cycle 3 et 4 ont en commun les mêmes compétences à travailler. L'approche des thématiques est centrée dans le cycle 3 sur des usages (« *se déplacer* », « *habiter* », etc...), ceci évolue au cycle 4 par l'étude de dynamiques, de mutations (« *Thème 3 : Des espaces transformés par la mondialisation* », classe de 4^{ème}). Il y a une volonté d'aborder les mêmes sujets, mais de modifier l'approche et d'approfondir successivement, année après année, les connaissances apportées, ainsi que la précision des compétences développées. Le programme de géographie du lycée aborde une échelle nouvelle, l'échelle mondiale. Il y a une reprise des thématiques vues dans les cycles 3 et 4 mais sous l'angle de la mondialisation. La progression générale des programmes de géographie est scalaire, en commençant de l'individu et de sa perception de ce qui l'entoure, vers le monde, perceptible et imperceptible. Les capacités du lycée sont inscrites dans la continuité des compétences des cycles 3 et 4. Seulement cette fois, l'abstraction des sujets des thématiques abordées, contraignent à davantage d'analyse, et de manière générale de sollicitation des compétences développées auparavant. Comment un élève peut-il analyser un système de production mondialisé s'il n'a pas suffisamment intégré les repères, mais aussi les méthodes d'analyse d'espaces plus familiers dès le collège ? Interviennent dès le cycle 3 la compétence de « production graphique » qui doit permettre de s'appropriier ces espaces et d'en développer la lecture schématique. La complexification de ces productions jusqu'au lycée est due encore une fois à un présupposé selon lequel les élèves auraient acquis les compétences nécessaires pour passer à la difficulté supérieure. Or, on peut souligner que la géographie doit se faire une place au côté de l'Histoire, et de l'Enseignement moral et civique (EMC). Bien que toutes travaillent des compétences communes, il est certain que l'analyse paysagère, la construction de croquis, ainsi que l'acquisition de repères spatiaux, relèvent davantage de la géographie, ou plutôt, qu'elles exigent une méthode d'analyse différente de la méthode d'analyse historique. Les incitations explicites ou implicites à l'utilisation des images dans les

²⁵ (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2015)

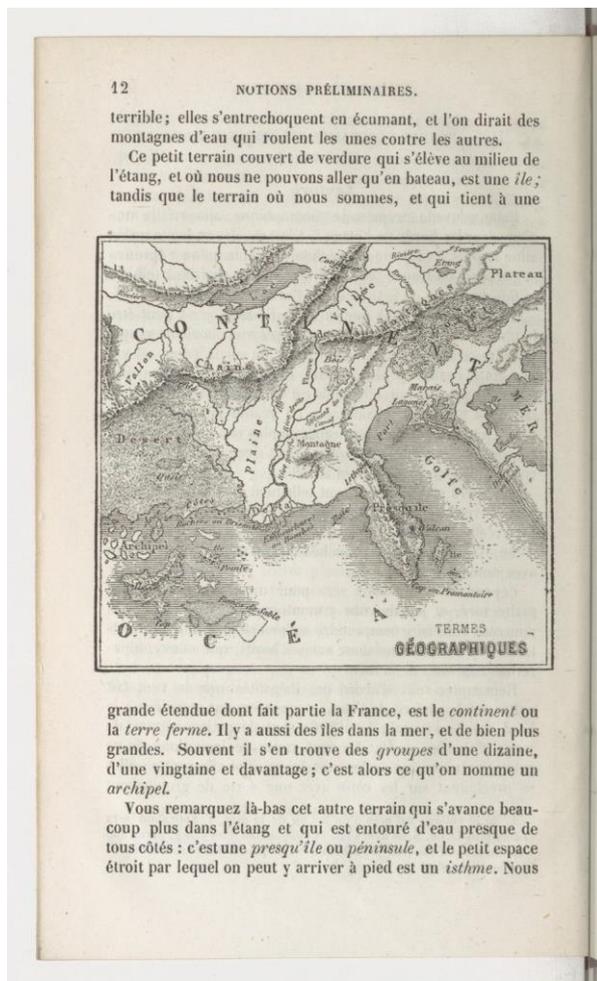
cours de géographie sont effectivement présentes (études de cas suggérées, entre autres), et s'accompagnent de l'objectif de développement de compétences. Néanmoins, comme développé dans la 1^{ère} partie de ce mémoire, l'image est à la source de l'information géographique. Or, la construction des programmes précède, conditionne, le choix des images, tronquant ainsi peut-être l'approche empirique et analytique par laquelle, se développe le savoir géographique. Certes, les élèves ne sont pas formés pour devenir des géographes. Cependant, peut-on réellement expliquer ce qu'est une métropole en utilisant une image présélectionnée, dans un cadre de définition déjà établi, sans que l'écart entre la perception empirique de l'élève sur la métropole, et la définition scolaire de la métropole n'entrent en contradiction ? Autrement dit, peut-on penser qu'orienter les élèves uniquement vers une compréhension intellectuelle et théorique des systèmes urbains, plutôt que par leurs sens et des compétences d'analyse, soit une méthode d'apprentissage efficace ? La liberté pédagogique, permet aux enseignants de diversifier leurs approches de l'enseignement de la géographie. Avec la révolution numérique, les supports didactiques se trouvent multipliés notamment en géographie. Les jeux vidéo de simulation environnementale permettent d'apprendre à aménager et à gérer l'espace²⁶. Ceci permet de rendre l'apprentissage ludique et de travailler de concert avec d'autres disciplines (SVT, informatique, etc...). Ainsi, la pluridisciplinarité permet en utilisant le numérique, d'appréhender un apprentissage des dynamiques spatiales sous un autre angle. Le jeu peut également être imaginé en situation réelle, en utilisant l'espace de la classe, ou encore la cour de récréation en déplaçant des objets, en traçant des lignes à la craie, etc... La photographie en tant que telle n'apparaît pas comme un support à privilégier dans les programmes, car l'accent est mis sur l'usage de multiples supports. Pourtant, l'outil classiquement utilisé par les enseignants est un manuel, dans lequel on ne retrouve que des images et des textes.

²⁶ (GENEVOIS Sylvain, 2020)

2.3. Les supports didactiques : s'appuyer sur un support construit ou faire construire le support

2.3.1. Le manuel : un outil classique de l'analyse de documents ?

Le manuel de géographie, est construit de manière thématique, en suivant les différents thèmes du programme. Textes, documents, études de cas, exercices, boîtes à outils, les manuels sont composés de ces différents éléments. Les manuels de la III^e République étaient marqués par des « notions élémentaires », qui devaient amener à la compréhension de savoirs généraux. Aucun exercice n'était véritablement proposé, et les supports se limitaient à des dessins, cartes ou schémas illustratifs. Les graphiques commentés, avec des suggestions de questions analytiques, ou de croisement de documents en sont absents. Voici deux extraits de manuels :



Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

A gauche : E. et R. CORTAMBERT, *Notions élémentaires de Géographie générale*, 1884.

1 L'urbanisation du monde

→ Comment l'urbanisation se présente-t-elle dans l'espace mondial ?

COURS

- ### L'augmentation de la population urbaine

En 1950, 30 % de la population mondiale vivaient en villes. Aujourd'hui, 55 % de la population mondiale sont citadins, soit 4,1 milliards de personnes. La population vivant dans les **agglomérations urbaines** pourrait atteindre 70 % en 2050 (doc. 1). L'urbanisation semble pourtant se ralentir dans les pays du Nord : l'Europe comptait 51 % d'urbains en 1950, elle en compte aujourd'hui 74 %. Ce sont les pays du Sud qui sont touchés prioritairement par la croissance urbaine : 14 % d'urbains en 1950, contre 43 % aujourd'hui.
- ### Une croissance urbaine inégale

Le taux de croissance annuel moyen de la population urbaine est de 1,9 % pour l'ensemble du monde. Par ailleurs, on peut opposer des **taux d'urbanisation** encore bas dans les Sud, mais élevés dans les pays riches (doc. 2). La période d'intense urbanisation semble achevée dans les pays du Nord. C'est là que l'on trouve les plus forts taux : Singapour (100 %), Belgique (98 %), Japon (92 %), etc. En revanche, la population urbaine de certains PED est très faible, principalement en Afrique comme au Burundi (13 %) ou au Niger (16 %).
- ### Une hiérarchie urbaine bouleversée

Sur les 10 **métropoles** les plus peuplées du monde en 1950, trois étaient situées en Europe, deux aux États-Unis, et deux au Japon. En 2018, seules trois métropoles du Nord (Tokyo et Osaka-Kobé-Kyoto au Japon, New York aux États-Unis) sont classées dans les 10 premières villes de la planète. Les sept autres villes sont localisées dans les pays du Sud (doc. 3).

Vocabulaire

Agglomération urbaine : unité urbaine caractérisée par la continuité des constructions qui comprend la ville-centre et les banlieues.

Métropole : grande ville qui concentre la population, les activités économiques et les fonctions de commandement, exerçant une influence sur le territoire qui l'entoure.

Taux d'urbanisation : pourcentage de la population vivant en ville par rapport à la population totale.

Urbanisation : augmentation du nombre d'habitants qui vivent en ville par rapport à l'ensemble de la population.

Ville : agglomération relativement importante dont les habitants ont des activités diversifiées, notamment dans le domaine tertiaire.

REPÈRE

Les grandes métropoles

Villes les plus peuplées du monde en millions d'habitants

- 37
- de 15 à 37
- de 10 à 15

A droite : *Histoire-Géographie-EMC 1re séries technologiques - 2019*. Éditions Hachette Éducation.

L'extrait de manuel de gauche présente de manière linéaire des éléments de relief, en utilisant un dessin illustratif. Les manuels récents (qu'illustre l'extrait à droite) suivent une logique de construction thématique, mais en associant des exercices, et surtout une ou plusieurs études de cas. Les documents sont multiples et de natures diverses (croquis, textes, etc...) La thématique de l'urbanisation est problématisée (« Comment l'urbanisation se présente-t-elle dans l'espace mondial ? »), et la page est divisée en trois espaces : une partie pour le cours, hiérarchisé en trois sous-parties et s'appuyant à la fois sur les documents et sur les notions, le vocabulaire mis en évidence dans la partie précédente, défini en quelques mots, une partie repère, constituée d'un croquis de synthèse représentant le processus à l'échelle du monde. Dans le 1^{er} extrait du manuel de 1884, les informations sont très linéaires dans la mise en forme, les termes importants sont en italique, mais la définition se trouve ailleurs, et le tout n'est pas problématisé. Le bloc d'ensemble du discours est à retenir, sans hiérarchisation des informations en amont. Concernant le fond du discours, il y a sur ce point également, des divergences de taille entre les deux extraits. Le manuel de 1884 reflète un style très littéraire, une description romancée des éléments géographiques ponctuée de figures de style : « *elles s'entrechoquent en écumant, et l'on dirait des montagnes d'eau* ». La description linéaire du relief, fondée sur la supposée observation sensitive et non pas réflexive, illustre parfaitement cette époque romantique, où le naturalisme s'insinue dans la littérature et dans les sciences humaines. A l'inverse, le manuel de 2019 pose des éléments factuels (données chiffrées, sourcées, contextualisées) dans la partie « cours ». Les documents et les questions donnent une dimension plus subjective à la thématique, conduisant les élèves à la critique et à la mise en relation des informations. La mise en forme, le style d'écriture sont simples, tendent vers la neutralité, et mettent en avant les éléments de réponse de la problématique du cours. Il y a donc deux visions qui s'opposent : pour le manuel de 1884, l'objectif est de donner une idée claire, unique, incontestable de ce qu'est la géographie en France, sans jamais avoir les éléments permettant la nuance, ou la critique du discours du manuel. A l'inverse, le manuel de 2019 a pour objectif de partager des connaissances sur une thématique donnée, mais au service du développement de capacités d'analyse et de critique des documents.

Il faut pour autant bien noter que l'approche éditoriale de chaque manuel influence grandement la nature des contenus. Pour autant, l'organisation des manuels reprend toujours essentiellement le même schéma. Il n'existe pas à proprement parler de manuels méthodologiques des cycles 3, 4 et lycée, puisque l'intérêt est porté sur le suivi des programmes. La tentative des manuels de fondre dans les contenus des éléments de travail de méthodes se limite au potentiel que

fournissent les thématiques abordées, orientées par leur problématisation. Les manuels foisonnent de documents, souvent accompagnés en bas de page de questions s’y rapportant. Ces questions sont souvent formulées de manière à ce que l’élève prélève des informations, synthétise les contenus de plusieurs documents ou propose une hypothèse. Pour avoir une approche analytique optimale, le manuel doit s’accompagner d’une mise en contexte (souvent fournie dans le manuel). Pour mieux expliciter ces éléments, il est important de comprendre comment les manuels ont évolué dans le temps, et de constater par la même l’évolution de l’utilisation des images. D’après Laetitia Perret : « *étudier l’imagerie scolaire suppose d’adopter une double périodisation. D’une part, une « périodisation institutionnelle », fondée sur les programmes, d’autre part, une « périodisation médiatique ou technologique, fondée sur les aspects formels et techniques (images, numériques, diffusion...).[...] De 1880 jusque vers 1900 c’est la gravure sur bois qui prédomine. En 1900 la photogravure s’étend, les premiers clichés en noir et blanc apparaissent. En 1945, avec le renouvellement du matériel typographique, la généralisation de nouvelles techniques (offset, héliogravure) la couleur devient systématique, les procédés de tirage et d’illustrations deviennent moins onéreux. L’introduction de l’image génère donc un surcoût jusqu’aux années 1945 et on peut supposer que les éditeurs ne l’intègrent que si l’opération commerciale est rentable, c’est-à-dire si les enseignants trouvent un bénéfice à acheter un manuel illustré, bénéfice que l’on peut supposer pédagogique. Les progrès technologiques ne deviennent donc des enjeux commerciaux que s’ils répondent à des préoccupations pédagogiques qui varient selon les publics et les disciplines. [...] On ne peut parler de la place de l’image globalement : elle dépend à la fois des possibilités techniques de l’époque considérée et du rôle que l’institution lui accorde (en se référant notamment aux programmes).* »²⁷. Cet extrait ajoute à la dimension programmatique, une dimension technique dans les critères de sélection des images. En effet, les contraintes techniques aujourd’hui ont été largement repoussées, tant et si bien qu’il est désormais possible d’inclure dans les manuels des codes QR (« quick response code ») menant directement à des contenus photographiques ou animés via internet. Les contraintes matérielles du format sont donc dépassées, tout du moins en partie grâce à cette extension numérique des contenus didactiques, présentés par le manuel.

Il semble intéressant de placer le numérique dans le questionnement des supports didactiques. En effet, utiliser le numérique comporte des intérêts didactiques, mais il ne doit pas être systématiquement utilisé, comportant ses propres failles. Le numérique est un support d’accès

²⁷ (Perret, 2018)

aux documents didactiques, mais le sens terminologique commun de « numérique » invite souvent à penser qu'il s'agit de cette zone de recherche extensible et foisonnante dans laquelle nous pouvons nous perdre. A la différence d'un livre que l'on peut fermer (ou lire en intégralité), le numérique n'a pas de fin. La finalité du numérique, c'est de pouvoir vaincre justement la fin, en proposant toujours davantage de contenus. Pour autant, des sanctuaires sont créés, à la fois par les communautés scientifiques et éducatives, afin de proposer un usage raisonné de l'outil numérique. Par exemple, France télévision a créé la plateforme Lumni dès 2015, à partir du programme audiovisuel public français, pour retranscrire sous format numérique les contenus pertinents abordés dans les programmes scolaires de l'Education Nationale²⁸. Malgré cela, ces documents mis à dispositions des élèves et des enseignants sont complémentaires à l'apprentissage scolaire, et servent ponctuellement d'appui aux cours. En effet, Lumni est une plateforme faites pour réviser, et compléter les éléments vus en classe, mais ne se supprime pas l'étude classique. Le numérique reste encore aujourd'hui un support mineur (bien que la tendance soit à l'inclure davantage) des contenus didactiques, largement disponibles dans les manuels scolaires.

La géographie est une discipline particulièrement concernée par l'effervescence des images dans les manuels scolaires : « *La photographie joue un rôle important dans la concurrence qui oppose Hachette, Delagrave, Colin sur le marché du manuel de géographie (Mendibil, 1997). Dans le manuel Éléments de géographie de Schrader et Gallouédec les photos remplacent progressivement les gravures au fil des rééditions (Choppin, 1992). Hachette, éditeur de cet ouvrage, rentabilise les images en les réutilisant d'une collection à l'autre (Mendibil, 1997).* »²⁹. Elles deviennent des enjeux de concurrence commerciale entre les éditeurs de manuels scolaires qui se disputent le marché. La géographie scolaire exploite à la fois des images figuratives et des images conceptuelles, abstraites : « *Les images figuratives ont pour fonction de resituer, de contextualiser des savoirs en les mettant en correspondance avec des objets de la vie quotidienne des élèves. [...]* ». Concernant les images conceptuelles : « *Le schéma est donc une illustration qui permet d'accéder à l'abstraction [...] il a pour fonction de conceptualiser le savoir* ». La photographie du brésilien Tuca Vieira sur les inégalités socio-spatiales à Sao Paulo, montrant d'un côté de l'image le bidonville de Paraisopolis et de l'autre, le quartier aisé de Morumbi, est une image figurative qui montre concrètement les inégalités dans la métropole brésilienne. Mais ce document peut être complété par un croquis ou un

²⁸ (France Télévision, 2015)

²⁹ (Perret, 2018)

schéma (image conceptuelle) montrant l'inégale développement des inégalités dans les métropoles à l'échelle du monde. Le degré d'abstraction qu'implique l'image conceptuelle détermine le public destiné à la consulter. La proportion des images abstraites varie en fonction des niveaux. « *Les manuels de géographie des petites classes sont souvent dépourvus de cartes sous la Troisième République : « certains livres pour débutants n'ont que des gravures couleur et aucune carte ou photographie » (Chevalier, ici même). Et ces gravures sont figuratives : « Aux plus jeunes le plus fort degré figuratif avec les gravures, aux plus âgés les images plus abstraites, cartes et graphiques » (ibid.).* »³⁰. On peut néanmoins nuancer cette approche. Aujourd'hui l'exploitation des données statistiques, la lecture de schéma, de cartes, est commencée dès l'école primaire. Evidemment, le niveau d'abstraction, la difficulté de lecture est adaptée à ce public, mais l'objectif est de construire un parcours de compétences dès la primaire, qui doit préparer les élèves à l'utilisation des images conceptuelles plus complexes dans le secondaire. L'application d'une graduation dans la continuité des apprentissages est nécessaire, et s'inscrit notamment dans la fabrication des manuels. « *Enfin, l'article « Abstraction » du dictionnaire Ferdinand Buisson explique, à travers une histoire de l'enseignement de l'abstraction, que cette dernière est un processus mental simple pour l'adulte, mais complexe pour l'enfant qui n'y a accès que progressivement. L'article en tire alors des conséquences pédagogiques :*

« L'enfant part du concret, et son maître veut qu'il parte de l'abstrait, parce que l'abstrait est plus simple. Or cette marche du simple au composé, du général au particulier, est aussi peu naturelle à l'enfant qu'elle est rationnelle pour l'homme. En présence de cette discordance établie par la nature entre les instincts intellectuels de l'enfant et ceux de l'adulte, que faut-il faire ? Lequel des deux doit se plier aux procédés qui conviennent à l'autre ? La réponse n'est pas douteuse, c'est au maître à marcher du pas de l'élève. » » Dès lors, l'enseignement de l'abstraction doit être « gradué » et « toujours [...] précédé de l'intuition »³¹. Ainsi, la fabrication de contenus didactiques est intimement liée à la connaissance du public auquel ils sont destinés. L'adaptation du contenu et donc des images dépend du niveau de difficulté attendu pour la compétence travaillée, pour un public spécifique, allant du plus explicite au plus implicite.

2.3.2. Faire construire le document didactique pour développer une compétence analytique adaptée aux élèves

³⁰ (s. d.)

³¹ (Perret, 2018)

Laurent Gevereau publie le Dictionnaire mondial des images. Ce livre permet d'envisager l'apprentissage par des concepts et notions clefs. Ces contenus ne sont pas définis ex nihilo, mais par l'analyse d'images représentant ces concepts ou notions. « *Parce que nous ne pouvons pas accumuler des montagnes de livres sur toutes les civilisations ou tous les supports de l'image (cinéma, photo, affiche, peinture, télévision...), parce qu'Internet ne nous donne pas toujours les repères simples et rigoureux qui nous guident, le dictionnaire mondial des images apparaît aujourd'hui comme une nécessité. Il correspond au besoin nouveau de comprendre l'accumulation planétaire des formes visuelles et leur circulation accélérée.* »³². Ecrits par de multiples spécialistes, 400 articles proposent des repères et des pistes de réflexion. Cet ouvrage bat en brèche les catégories et les barrières nationales, en proposant une analyse diversifiée, multiple et attrayante. « *De la Préhistoire au XXIe siècle, des peintures murales aux jeux vidéo, cette somme de connaissances propose une lecture visuelle directe toutes les entrées (par ordre alphabétique) sont accompagnées d'au moins une image-repère.* ». L'image-repère qu'elle soit unique ou multiple, sert de toile de fond à l'explication du concept. L'intérêt de cet ouvrage réside tout d'abord dans sa capacité à synthétiser les informations, sous la contrainte de l'image, tout en déployant une analyse précise. Il est également présenté comme un ouvrage grand public, cherchant à faire concurrence à sa manière, aux contenus parfois simplistes mais très attractifs sur internet. L'explicitation des termes et l'utilisation d'un support participe efficacement à l'accessibilité de l'outil. L'ouvrage présente un autre intérêt. Il est indépendant de toute programmation thématique, créant un support unique et massif, encyclopédique, mais qui s'adapte en fonction des thématiques étudiées (plus ou moins d'analyse, d'images repères, de nuances, etc...). Il fournit l'exemple d'un ouvrage profondément centré sur le besoin collectif de se former à la compréhension, et pas simplement à l'acquisition de connaissances. Alors qu'un dictionnaire classique listerait simplement des interprétations linguistiques diverses par terme, le Dictionnaire des images reprend les principaux points de la méthode d'analyse de l'objet imagé afin de proposer une définition de la notion qui en dépend. L'intérêt supplémentaire, est qu'il donne le sentiment d'une notion vivante, que ce qui est expliqué prend place non pas simplement dans un monde théorique d'idées, mais également dans le concret, par la représentation qu'en font les êtres humains au fil des siècles. L'auto-critique qui est faite de ce regard sur la notion (par le choix d'une représentation), rajoute encore une dimension analytique à la production d'un article. Certes, les spécialistes mobilisés pour produire ces

³² Extrait de la 4^{ème} de couverture (Laurent GEVERAU, Dictionnaire mondial des images, 2010.)

articles sont experts de leur domaine. Pour autant, un artiste est-il plus ou moins expert qu'un philosophe pour analyser une image et fournir par la même une définition d'une notion ? Si l'on propose un objet géographique tel que « la banlieue », doit-on faire appel à un expert géographe, ou sociologue, ou un policier, ou un réalisateur pour définir cette notion ? Les films réalisés par Ladj Ly (*Les Misérables*, 2019 ou *Bâtiment 5*, 2023)³³ ne sont-ils pas en mesure de produire par l'image, une réflexion sur ce qu'est la banlieue française, tout autant qu'un géographe de formation ³⁴? Qui est légitime pour choisir l'image, en produire une analyse et la relier à la notion ou au repère par la formulation d'une définition ? Dans ce dictionnaire, la réponse est que tout le monde possède une légitimité à produire, parce que l'interprétation doit nécessairement (et de manière assumée) impliquer une prise de position. Aussi, la conception de l'ouvrage en elle-même caractérise le travail d'apprentissage en tant que tel, une forme d'autodidactie qui servirait de model. Néanmoins, il serait faux de penser que les précautions méthodologiques n'aient pas été prises. La production des articles a d'abord été déléguée à un travail non pas individuel mais collectif, permettant de croiser les regards et de puiser dans les différentes compétences de chacun. Ensuite, l'objectif de l'ouvrage n'est pas idéologique : il n'y a pas de discours dominant mais une volonté d'écarter les cloisonnements de la pensée par la perception visuelle et intellectuelle. Enfin, il démontre que l'acquisition de connaissances ne peut être dissociée du développement de compétence. Les équipes qui ont contribué à produire ces outils étaient de compétences diverses. Un géographe est-il aussi bon spécialiste des techniques agricoles, qu'un agriculteur lui-même ? De la même manière, l'agriculteur normand saurait-il expliquer pourquoi son grand-père exploitait des parcelles séparées par des bocages, quand pour sa part il exploite une surface d'un seul tenant ? Pourtant, l'un doit savoir laisser sa place à l'autre dans l'ouvrage de la production symbiotique. Si Laurent Gevère dirige la rédaction de ce dictionnaire, c'est notamment parce qu'il est à la croisée de ces chemins. Spécialiste de l'analyse de tous les types d'images, il a dirigé le Musée d'histoire contemporaine et le musée du Cinéma. Commissaire de nombreuses expositions et auteur ou directeur scientifique de nombreux ouvrages³⁵, il se consacre depuis plus de vingt ans à l'analyse de tous les types d'images. Il a organisé plusieurs sites d'éducation à l'image, et le programme européen à l'origine du Baromètre européen des médias. Pour autant, il est nécessaire de faire la distinction entre ce projet qui est à destination d'un public de consommateur culturel, et un public scolaire. Les attentes du consommateur déterminent aussi les choix (notamment

³³ (Bettan, 2019)

³⁴ (2014)

³⁵ (Gourevitch, 1998)

thématiques) de la production d'ouvrage, tandis que le public scolaire subit le choix des thèmes à aborder, les compétences ou capacités à développer, et le cadre dans lequel il doit consulter cet outil. Dans notre cas, l'intérêt pour les élèves d'un tel ouvrage est qu'ils puissent se rapprocher davantage de l'analyse géographique à partir d'une observation critique du réel, qu'ils ne le font avec les manuels scolaires ou les documents pédagogiques classiques. Il est également adapté à la problématique contemporaine de l'ère numérique : la multiplication des sources et la diminution du temps d'attention par source, réduisant la qualité d'une potentielle analyse et critique. Ceci touche particulièrement les publics scolaires. Il y a donc un double intérêt, à la fois disciplinaire (façonner une géographie scolaire s'inspirant des fondements de la géographie scientifique) et civique (développer un sens critique). Seulement, il paraîtrait maladroit de laisser l'enseignant produire lui-même les articles de dictionnaires nécessaires aux apprentissages. Le message de ce dictionnaire est avant tout de ne pas laisser des biais (quels qu'ils soient) émerger plus que d'autres dans la production d'un article, mais plutôt, coopérer et mutualiser la production afin d'obtenir un savoir adapté au public qui tente de l'acquérir. Il semble plus utile pour le développement des capacités des élèves de les mettre en position de co-production, afin de proposer par eux-mêmes une compréhension d'une notion par l'analyse de ses représentations. Ainsi, on peut envisager de développer une multiplicité de compétences qui se complètent les unes aux autres : en analysant et en critiquant des représentations, les élèves peuvent produire un contenu selon un mode de coopération et de mutualisation, qui permet in fine de définir des concepts, notions, et d'organiser des repères. Au-delà de cet intérêt purement scolaire, la finalité productive induit un effort émotionnel, qui s'il évolue dans des conditions saines, peut générer un éventail de sentiments vertueux qui participent à l'adhésion des élèves à la discipline géographique : plaisir, fierté, nostalgie, confiance en soi, sociabilisation, etc... Afin de maximiser cet effet, la destinée de la ou des productions des élèves doit être de valoriser le travail fourni. Comment la production d'un article imagé et thématique par les élèves permet-il l'acquisition de connaissances notionnelles et le développement de compétences d'analyse, au sein d'un collectif ?

3. Une projection sur des élèves de 1ère technologique, produisant un article de dictionnaire imagé pour apprendre, critiquer, et analyser une notion en géographie : le cas de la métropolisation.

3.1. Contexte d'expérimentation

Afin de proposer une expérimentation de production d'un article de dictionnaire imagé, le choix de trois classes témoins a été fait. Ces classes sont trois classes de 1^{ère} technologiques (2 STMG et 1 ST2S) d'un même lycée. La 1^{ère} ST2SC a un effectif de 28 élèves, dont 5 PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) qui bénéficient d'aménagements concernant les compétences de rédaction. C'est une classe qui est sujette aux bavardages et aux dissipations, et les élèves sont bien intégrés dans l'ensemble. Le niveau général est plutôt correct, avec quelques élèves juste en dessous de la moyenne. Les plus grandes difficultés résident dans les compétences d'analyse et de critique des documents, mais les élèves moteurs arrivent à dynamiser des groupes efficaces. La 1^{ère} STMGB a un effectif de 23 élèves, dont 4 élèves sportifs de haut niveau, membre de l'équipe sportive de l'établissement. La classe est peu investie dans le cours : bavardages et insolences chez quelques élèves, qui pénalisent le rythme du cours et la qualité de travail de la classe. Une énergie certaine se dégage des élèves, notamment les plus indisciplinés, qui inspirent leurs camarades dans leurs comportements. Les difficultés dans le travail sont dues à un manque d'implication, à la maison et en classe, ainsi que des difficultés de compréhension chez certains élèves. La 1^{ère} STMGD a un effectif de 25 élèves. Il s'agit d'une classe généralement très attentive, réceptive et impliquée dans le travail en classe. Néanmoins, le faible travail à la maison, et des connaissances lacunaires dans la discipline rendent le travail plus lent, il est nécessaire de les accompagner davantage.

Ces élèves sont dans des formations pour lesquelles l'Histoire-Géographie-EMC ne compte que pour 2h hebdomadaires, avec un contrôle continu coefficient 3 pour l'examen final. L'enseignement tient une place modeste dans l'emploi du temps des élèves. Pourtant, les attentes sont bien présentes, notamment sur les capacités à développer. Les élèves de ces classes ont un niveau d'analyse très variable d'un élève à un autre : il peut pour certains se limiter au prélèvement d'informations issues des documents (particulièrement textuels, mais c'est également le cas pour des images conceptuelles). La qualité d'analyse peut s'en retrouver diminuée (observations très générales, peu pertinentes, et peu contextualisées ou critiquées). Il devient donc essentiel d'œuvrer à leur progression en ce domaine, en donnant un cadre

méthodologique précis et efficace. Par ailleurs, la construction du programme de 1^{ère} technologique est faite autour des « dynamiques d'un monde en recomposition », en modifiant pour chaque thème l'échelle d'analyse et les types d'acteurs. L'objectif est de proposer aux élèves une méthodologie de travail de groupe dont la réalisation porte sur plusieurs séances. L'enseignant doit accompagner la progression tout au long du travail, fournir et garantir un cadre de méthodologie de travail.

Ce projet contient quelques difficultés qu'il est nécessaire d'identifier. D'une part, l'adhésion fluctuante des élèves au projet, à la fois entre élèves, et entre les différentes séances pose un problème de continuité. Entre en ligne de compte la gestion de l'hétérogénéité de la classe pour justement s'assurer de la cohésion du groupe classe et des groupes de travail, en tenant compte des spécificités individuelles. L'enseignant doit donc envisager des aides, des interventions et une organisation de partage des responsabilités au sein des groupes. Le projet doit tenir sa promesse d'un aboutissement : la production concrète d'un article. Les élèves doivent pouvoir aller au bout du projet et en tirer un résultat, quel qu'il soit. Ceci implique néanmoins de bien évaluer dès le départ la durée nécessaire de la séquence, et le temps à allouer spécifiquement au projet. La finalité de l'exercice doit être clairement définie et comprise par les élèves, qui ont besoin d'identifier les objectifs à travailler. Enfin, chaque objectif doit pouvoir être décliné en consignes de travail précises, qui amènent les élèves à réaliser pas à pas la production, et à développer progressivement les compétences travaillées.

3.2. Projection pédagogique

Les classes sont inspirées de classes réelles, avec lesquelles la thématique de la métropolisation a été étudiée. Bien qu'une approche par la photographie a pu être partiellement menée lors de l'étude de cas sur la métropole de Londres, le protocole d'expérience n'a pas été mené à son terme, ce qui limite notre partie à traiter une projection pédagogique, et non une expérience réalisée telle qu'elle. La séquence est sur le thème 1 de Géographie « La métropolisation : un processus mondial différencié ». Ci-après, un tableau indiquant la séquence telle qu'elle a été menée avec les classes témoins au cours de l'année scolaire :

TITRE DE LA SEQUENCE : THEME 1 : LA METROPOLISATION : UN PROCESSUS MONDIAL DIFFERENCIE (6-8 HEURES)					
Document d'accroche choisi :					
Problématique de séquence : Comment la métropolisation redéfinit-elle les espaces urbains en les intégrant inégalement dans la mondialisation ?					
PLAN DU COURS :	SEANCES. FIL DIRECTEUR.	NOTIONS, MOTS-CLEFS.	COMPETENCES	SUPPORTS.	DEROULEMENT DES ACTIVITES
<p>I L'URBANISATION DU MONDE (1h)</p> <p>II LA METROPOLE : UN MODELE URBAIN NON-IDENTIFIE (4h)</p> <p>III DES METROPOLES INEGALEMENT ATTRACTIVES ET INFLUENTES DANS LE MONDE (2h)</p>	<p>QUESTIONNEMENT : COMMENT LE MONDE S'EST-IL URBANISE ?</p> <p>QUESTIONNEMENT : PAR QUOI DEFINIR LE MODELE URBAIN DE LA METROPOLE ?</p> <p>Questionnement : Comment les métropoles sont-elles inégales dans leur capacité à impulser l'activité mondiale ?</p>	<p>Notions : urbanisation, ville, Mégapole, métropolisation, agglomération urbaine, étalement urbain, centre-périphéries,</p> <p>Vocabulaire : mobilités, quartier d'affaire, rayonnement, verticalisation, , taux d'urbanisation, Pays émergents, pays développés... , Ville mondiale.</p>	<p><i>Savoir lire comprendre et apprécier une carte, un document</i></p> <p><i>Employer les notions et le lexique acquis à bon escient</i></p> <p><i>Nommer et localiser les principaux repères géographiques et principaux processus et phénomènes étudiés</i></p> <p><i>Réaliser des productions graphiques et cartographiques dans le cadre d'une analyse</i></p> <p><i>Mettre en œuvre le changement d'échelle ou l'analyse à différentes échelles</i></p> <p><i>Utiliser l'échelle appropriée pour étudier un phénomène</i></p>	<p>Doc accroche : Photo Dubaï 1960's/aujourd'hui</p> <p>PPT : Urbanisation et peuplement urbain (stat INSEE + Carte mondiale croissance urbaine)</p> <p>« Dossiers Grand Londres »</p> <ul style="list-style-type: none"> → Analyse paysagère (photo) → Témoignages des acteurs locaux → Schéma/croquis réseau transports 	<p>Cours dialogué : refaire le point sur leurs connaissances, redéfinir ce qui a besoin de l'être...</p> <p>Activité groupe puis individuelle (voir trace écrite)</p> <ul style="list-style-type: none"> → Prod graphique synthétique du processus de métropolisation à partir de l'étude de Londres. <p>Cours dialogué sur Mégapole comme summum de la métropolisation à échelle régionale.</p> <p>A partir d'un exemple de métropole d'un pays émergent, mesurer l'échelle d'impact de cette métropole.</p>

Dans cette séquence, la place de l'image est restreinte au « dossiers Grand Londres » qui veut simplement éclairer ce qu'est une agglomération dans un modèle urbain de métropole. Il n'y a pas de production finale, même si le travail de groupe est déjà envisagé pour analyser les documents du dossier.

La séquence fictive qui nous intéresse, doit aller plus loin en délimitant les objectifs précis du projet par rapport au programme, dont le succès dépend de la gestion des difficultés identifiées précédemment, et en adaptant les solutions aux spécificités des classes et des élèves en tenant compte de l'hétérogénéité. Il faut également envisager une progression dans la séquence des compétences travaillées, en lien avec le projet. Ceci peut se résumer de la manière suivante :

Difficultés	Solutions de mise en oeuvre
L'adhésion fluctuante des élèves au projet, à la fois entre élèves, et entre les différentes séances.	<ul style="list-style-type: none"> → Avoir des échéances intermédiaires, par exemple, des oraux de mi-parcours qui présentent le travail à la classe. La classe doit fournir des critiques constructives aux groupes. → Distribuer des rôles qui responsabilisent les élèves.

	<p>Une valorisation du travail au sein de l'établissement peut être envisagée :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Exposition au CDI
<p>Gestion de l'hétérogénéité de la classe pour assurer la cohésion du groupe classe et des groupes de travail.</p>	<p>L'enseignant doit envisager des aides, des interventions et une organisation de partage des responsabilités.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Prévoir des « fiches complémentaires » qui donnent des exemples du format final ou intermédiaire attendu. ➔ 1 intervention joker de l'enseignant/groupe/compétence. ➔ Distribuer les rôles au sein des groupes afin de responsabiliser les élèves individuellement à toutes les étapes.
<p>Les élèves doivent pouvoir aller au bout du projet et en tirer un résultat, quel qu'il soit.</p>	<p>Bien évaluer dès le départ la durée nécessaire de la séquence, et le temps à allouer spécifiquement au projet.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Limiter à une image/groupe, pour définir un élément de la notion travaillée, par exemple. ➔ Prévoir une complémentarité entre les différents travaux de groupe.
<p>La finalité de l'exercice doit être clairement définie et comprise par les élèves, qui ont besoin d'identifier les objectifs à travailler.</p>	<p>Proposer une séance introductive qui explique :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Les enjeux du cours. ➔ Les compétences travaillées. ➔ Quels outils sont à disposition des élèves.
<p>Chaque objectif doit pouvoir être décliné en consignes de travail précises, qui amènent les élèves à réaliser pas à pas la production, et à développer progressivement les compétences travaillées.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Spécifier pour chaque séance les étapes de réalisation du projet, en explicitant les compétences mobilisées. ➔ Fournir une consigne détaillée, qui récapitule chaque étape.

Progression du projet dans la séquence	Objectifs travaillés
<p><u>Séance 1</u> : Se confronter aux modèles urbains dans le monde</p> <p>Fil rouge : Comment l'observation des modèles urbains dans le monde nous permet d'établir des catégories fondées sur une méthode scientifique ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observer les villes à travers des documents et en tirer des caractéristiques spécifiques - Situer les villes dans le monde - Comprendre les enjeux d'échelle et de points de vue <p>Capacités : Connaître et se repérer, Contextualiser, Exploiter des outils géographiques</p>
<p><u>Séance 2</u> : Introduction du projet « Réaliser un article sur le processus de métropolisation dans le monde ».</p> <p>Fil rouge : Comment définir collectivement le processus de métropolisation dans sa diversité à travers le monde ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre une consigne complexe. - Gérer la répartition des tâches et la distribution des rôles au sein d'un groupe. - Identifier les informations concernant le processus de métropolisation. <p>Capacités : Coopérer et mutualiser, lecture et synthétisation des informations.</p>
<p><u>Séance 3</u> : Choisir une image pour définir la métropolisation</p> <p>Fil rouge : Quelle image correspond le mieux à notre idée de ce qu'est la métropolisation ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organiser des informations disponibles sur le thème - Faire le lien entre des informations et des documents mis à disposition du groupe - Rechercher ou créer une image pour définir la métropolisation en lien avec les informations disponibles <p>Capacités : Analyse de document, contextualisation, hiérarchisation des</p>

	informations, Identifier une ressource numérique.
<p><u>Séance 4</u> : Les différentes facettes de la métropolisation : inégalités à travers le monde</p> <p>Fil rouge : Comment confronter des définitions contradictoires de la métropolisation, afin d'aboutir à une connaissance commune ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Confronter les contradictions de la métropolisations à travers les différents travaux de groupe. - Hiérarchiser les points communs et les différences entre ces modèles. - Critiquer la cohérence des images choisies par rapport à la définition donnée. <p>Capacités : Coopérer et mutualiser, critiquer un document, débattre et argumenter</p>

3.3. Bilan d'expérience

Cette projection permet d'envisager les résultats d'un enseignement par l'image en géographie scolaire. D'une part, malgré le souhait de dépasser le clivage entre l'objectivité de l'observation scientifique et la subjectivité de la contemplation (cf. partie 1), on ne peut écarter la possibilité d'un résultat caricatural des groupes témoins. Certains, malgré l'explicitation des objectifs et les dispositifs de responsabilisation mis en œuvre, risquent de choisir une image pour ses qualités dramatiques, comiques, esthétiques. Cela cause un problème : il est possible que les élèves n'assument pas ce choix jusqu'au bout, et ne puissent pas forcément faire de ce choix « à priori » un choix utile dans l'objectif collectif de l'exercice : produire un contenu didactique. A l'inverse, la pression de l'exercice, qu'il s'agisse du résultat (symbolique ou comptable, si le projet est noté) ou de la nature même de l'exercice (une activité inhabituelle, qui implique une réussite collective) peut entraîner une forme de choix standardisé et rassurant parmi les groupes, qui peuvent se ruer sur un même exemple d'image, lissant par la même toute singularité. Ceci nuirait considérablement à l'effet recherché en séance 4, qui est la confrontation pour créer de la complémentarité (c'est à la fois un héritage de la méthode de validation par les pairs en sciences, mais c'est une approche mise en avant par Laurent Gevereau et qui apporte une richesse supplémentaire, du fait des implications multiples dans la production).

D'autre part, on peut questionner la compatibilité de la méthode de travail mise en œuvre pour la réalisation du projet, et les objectifs d'enseignements déterminés par le programme. Bien qu'il soit en effet possible de traiter la métropolisation par le biais d'images, centrer l'outil didactique dans le cours et déployer la thématique comme un prétexte risque de banaliser une partie importante du chapitre. Il faut pour ça s'assurer de créer la passerelle entre les éléments manquants, en s'assurant que tous les élèves, quel que soit leur groupe, dispose d'un cours complet. La réalisation d'une séance 5 venant conclure, hiérarchiser et synthétiser les éléments évoqués séance 4, permettrait à la fois d'égaliser les connaissances et de créer une restitution cohérente (si le projet est valorisé, dans le cadre d'une exposition par exemple).

Enfin, on peut remettre en cause l'objectif initial de créer un discours géographique uniquement à partir de l'observation géographique. Il est certains que les élèves doivent disposer d'informations initiales (séances 1 et 2) pour pouvoir construire une progressivité dans la séquence. Les élèves ne sont (par définition) pas des experts. Il serait inadéquat de comparer les spécialistes qui participent à la rédaction du Dictionnaire Mondial des images qui destinent leur ouvrage à un public et des lycéens en formation qui mènent cette activité dans un cadre plus ou moins contraint, et à destination d'eux-mêmes. Le prétexte de produire un contenu à destination des autres, n'est qu'un prétexte d'apprentissage.

Conclusions

Pour répondre à notre questionnement initial, à savoir « comment l'appropriation des images par les élèves en géographie scolaire, peut-elle être un moyen de développer leurs compétences d'analyse critique ? », il est nécessaire de comprendre les limites de cet outil didactique. Il est clair que l'image aujourd'hui est indispensable dans le travail des compétences prévues dans le cadre des programmes scolaires. Il faut donc exploiter le potentiel des images pour garantir une formation citoyenne de qualité. Cependant, il faut également tenir compte des difficultés que représente l'exploitation de cet objet dans le cadre scolaire.

Bibliographie :

BALLESTA J., 2012, « Le projet photographique comme expérience et document géographiques », *L'Atelier du Centre de recherches historiques. Revue électronique du CRH*.

BERDOULAY V., GOMES P.C.D.C., MAUDET J.-B., 2015, « L'image dans l'écriture géographique : enjeux épistémologiques et valeur heuristique », *Géographie et cultures*, 93-94, p. 153-173.

BETTAN E., 2019, « Ladj Ly : “Mon film est un cri d’alarme. Attention, la prochaine révolution viendra des banlieues” », *France Inter*.

BLANC N., REGNAULD H., 2015, « La géographie peut-elle être un art plastique comme un autre ? », *L'Information géographique*, 79, 4, p. 97-109.

CHEVALIER J.-P., 2021, « La géographie scolaire, discipline politique (France XIXe, début XXe) », *Cahiers de Narratologie. Analyse et théorie narratives*, 40.

CLOZIER R., 1943, « Les images et l'enseignement de la géographie », *Bulletin de l'Association de Géographes Français*, 20, 155, p. 84-84.

ESRI, s. d., « GeoForm », *esri*.

FRANCE TELEVISION, 2015, « Lumni | Des vidéos, quiz et jeux gratuits pour réviser tes cours et progresser »,.

GENEVOIS SYLVAIN, 2020, « Le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage de la géographie : quels apports, quels enjeux ? »,.

GOUREVITCH J.-P., 1998, « Laurent Gervereau, Terroriser, manipuler, convaincre. Histoire mondiale de l'affiche politique », *Revue française de science politique*, 48, 3, p. 541-545.

LEBRETON-REINHARD M., GAUTSCHI H., 2021, « « L'image comme support du discours pédagogique dans les apprentissages » : Mise en place d'une formation des futurs enseignants et enseignantes à une pratique multimodale raisonnée. », *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 13.

LOUIS DALL'AGLIO, 2023, « Photographie », *Géoconfluences*.

MATHIEU R., 2017, « Danièle Méaux, Géo-Photographies : une approche renouvelée des territoires », *Critique d'art. Actualité internationale de la littérature critique sur l'art contemporain*.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, 2015, « Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture », *Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse*.

MOTTE E., CORCUFF M.-P., 2015, « Regards sur l'énergie marémotrice : de la construction industrielle à la construction paysagère ? », *L'Information géographique*, 79, 4, p. 37-51.

- PEAUD L., 2015, « “Voir le monde” : les images dans l’œuvre d’Alexander von Humboldt », *L’Information géographique*, 79, 4, p. 13-36.
- PERDRIault M., 2014, « 1. Qu’est-ce que la littératie ? », dans *L’écriture créative*, Toulouse, Érès (Trames), p. 11-20.
- PERRET L., 2018, « Places et rôles des images des manuels dans l’évolution des disciplines scolaires », *Diversité REcherches et terrains*, 10.
- PEYREGNE L., 1963, « Pour une pédagogie de l’image », *Communications*, 2, 1, p. 158-165.
- REGNAULD H., 2015, « Introduction. L’image et la géographie : la progressive élaboration d’un nouveau régime épistémique », *L’Information géographique*, 79, 4, p. 8-12.
- REGNAULD H., LEFORT I., RETAILLE D., 2014, « Paysage et esthétisation des processus spatiaux », *L’Information géographique*, 78, 3, p. 6-9.
- S. ZIZEK, 2015, *Moins que rien, Hegel et l’ombre du matérialisme dialectique*, Fayard.
- VALÉRIE, 2019, « Faire aimer la géographie aux enfants », *Etincelle*.
- 2014, « La France périphérique, débat autour d’un livre », *Géoconfluences*.
- S. d., « Les Observatoires Photographiques du paysage », *MTE Objectif paysages*.
- S. d., « Loi sur l’instruction primaire - Loi Guizot du 28 juin 1833 », *Ministère de l’Education Nationale et de la Jeunesse*.
- S. d., « Se repérer sur un plan », *Maître Lucas*.

Année universitaire 2023-2024

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Second degré

Titre du mémoire : Enseigner par l'image en géographie scolaire

Auteur : Julien BELLISSARD

Résumé :

La cartographie, le dessin d'observation, la photographie, sont autant de moyens mis en œuvre dès le XIXe siècle par la géographie scientifique. De nos jours, l'essor de la communication visuelle dans la société moderne, marqué par la démocratisation de l'image, crée un défi pour la transmission des savoirs, avec la prolifération d'images échappant parfois à une lecture objective des événements. Ce texte souligne l'importance de la rigueur méthodologique dans le traitement des images en géographie scolaire, ses origines et ses évolutions. La question de la compatibilité entre les traditions du traitement de l'image en sciences, en géographie et en géographie scolaire met en lumière la nécessité d'un équilibre entre l'attrait visuel et la pertinence scientifique d'un contenu didactique. Par ailleurs, la géographie scolaire est guidée par les programmes, qui associent connaissances et compétences. Les images doivent à la fois se positionner comme un outil de connaissance, mais également comme un outil au service du développement de compétences d'analyse et de critique, nécessaires aux citoyens en puissance. Comment répondre à ces enjeux aujourd'hui, à l'ère du numérique et du foisonnement des images ?

Mots clés : Images ; Didactique ; Géographie

Abstract:

Cartography, observational drawing, and photography have been employed by scientific geography since the 19th century. In contemporary times, the rise of visual communication in modern society, marked by the democratization of images, poses a challenge for knowledge transmission, given the proliferation of images that sometimes elude an objective interpretation of events. This text emphasizes the importance of methodological rigor in handling images in school geography, tracing its origins and developments. The question of compatibility between traditions of image processing in the sciences, geography, and school geography underscores the need for a balance between visual appeal and the scientific relevance of educational content. Furthermore, school geography is guided by curricula that combine knowledge and skills. Images must both serve as a tool for acquiring knowledge and contribute to the development of analytical and critical skills essential for potential citizens. How to address these challenges today, in the era of digitalization and the abundance of images ?

Keywords: Images ; Educational content ; Geography