Le projet d'aménagement, cas concret d'action(s) sur un territoire du quotidien, un possible objet d'enseignement en classe de 6° ?

Frédérique Jacob, Michel Leveugle

▶ **To cite this version:**

Frédérique Jacob, Michel Leveugle. Le projet d'aménagement, cas concret d'action(s) sur un territoire du quotidien, un possible objet d'enseignement en classe de 6° ?. 20° rencontres internationales en urbanisme APERAU, Jun 2018, Lille, France. hal-01824233

HAL Id: hal-01824233
https://hal.science/hal-01824233

Submitted on 27 Jun 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.

Le projet d'aménagement, cas concret d'action(s) sur un territoire du quotidien, un possible objet d'enseignement en classe de 6° ?

Frédérique Jacob
Maitre de conférences à l'ESPE Lille Nord de France
Laboratoire CIREL (Théodile) – Université de Lille (EA 4354)
frederique.jacob@espe-lnf.fr

Michel Leveugle
Professeur certifié d'histoire géographie
Académie de Lille

C'est le possible recours au projet dans la discipline scolaire géographie que nous souhaitons interroger. Nous voulons rendre compte si la démarche, qui consiste à adapter une pratique issue du monde professionnel à celui de l'école, peut s'inscrire dans le renouveau des objectifs didactiques. Nous souscrivons aux travaux les plus récents des didacticiens de la géographie (Pache, Hertig, Curnier, 2016) qui démontrent que de nouvelles exigences dans les domaines du savoir et des compétences notamment par l'introduction dans les curricula du développement durable, de la citoyenneté, etc. entrainent une recomposition de la discipline. Ainsi avec Ph. Sierra (Sierra, 2011 p.6) nous nous inscrivons dans l'objectif qui est d'ouvrir des pistes qui permettent de *(re)tisser des liens entre les réflexions développées par les géographes anciens et contemporains et les approches actuelles de la géographie dans les collèges et les lycées.*
Nous voulons croire qu'il est possible que la géographie enseignée se tourne vers une perspective actancielle et opératoire. Le renouvellement de démarches inspiré des concepts des chercheurs ou des pratiques des métiers du territoire nous semblent intéressant à la condition qu'il ne s'agisse pas d'un subterfuge pédagogique. A partir d'une expérience menée dans deux classes de 6°, par deux enseignants d'histoire géographie d'un même collège REP de l'Académie de Lille, nous montrerons qu'il est possible de recourir au projet, pour ambitionner de renouveler les finalités de la discipline, non seulement pour motiver des élèves mais bien, pour faciliter la prise de conscience que la géographie est une discipline qui offre des clés de compréhension du monde.

I –Le projet dans l'enseignement, dans l'enseignement de la géographie, des intérêts multiples

Si, pendant plus des trois-quarts du XXe siècle, il était important de connaître les lieux pour connaître les hommes et de fait, le fait d'apprendre par cœur des capitales, des préfectures avait un sens, il n'en est plus rien aujourd'hui. En revanche, être conscient de son et de ses actions, de la portée de son ou de ses choix, de ceux des autres, des interactions et de leurs conséquences avec tous les acteurs dans l'organisation d'un territoire est épistémologiquement valable et didactiquement utile. Ainsi, l'observation, la classification, la mémorisation, si attachées aux représentations de la discipline, pourraient-elles laisser leur place à des démarches favorisant le raisonnement, la compréhension des règles spatiales, la construction de modèles, l'éveil de la responsabilité, l'initiative, etc. ?
Notre propos n'est donc pas de discuter ce qu'est un projet : dans l'appel à projet des 20èmes rencontres de l'APERAU, il est évoqué justement qu'il s'agit d'une métaphore plurielle, dont l'incroyable succès tient à sa très grande plasticité. Il n'est pas non plus question d'interroger la pédagogie de projet, ni d'évoquer le projet éducatif, deux axes essentiels dans le système éducatif français mais traités abondamment dans la littérature scientifique des différents champs de recherche concernés (pédagogie, sciences de l'éducation, etc.). Nous nous interrogeons sur la possibilité d'enseigner par projet et ce, dès le plus jeune âge. Nous voulons montrer qu'exceptionnellement, à des fins didactiques et pédagogiques, il est possible d'emprunter aux urbanistes ou aux aménageurs des méthodes

qui leur sont propres et de les adapter au contexte scolaire. Certains pourraient nous reprocher de jouer à …, sans doute, nous en sommes bien conscients. Mais, nous n'avons pas pour objectif de former des praticiens. Nos objectifs sont tout autres, pour nous le projet :

- offre l'opportunité d'appréhender le monde dans sa complexité, la confrontation entre des points de vue différents parfois antagonistes et d'une nécessaire réponse par l'articulation d'enjeux locaux et globaux. Le projet serait un modèle de notre société à grande échelle, inscrit dans le réel. Trop souvent, les élèves sont emmenés dans un monde qui n'a pas de sens pour eux, qui ne répond pas à leurs interrogations du quotidien.
- nécessite de répondre à une commande, il ne s'agit pas d'une activité prétexte mais bel et bien d'une activité dont le but est utilitaire, à destination d'une communauté de citoyens ou d'usagers directement impliqué par les choix effectués par les élèves. Des objectifs et des délais sont à respecter car fixés par le donneur d'ordre et non négociables.
- favorise un enseignement explicite. L'opacité et l'implicite des pratiques scolaires n'aident pas les élèves à saisir l'enjeu de l'enseignement. Dans le cas du projet, il faut rendre explicite les objectifs pour espérer les tenir. Le projet apporte l'opportunité de prendre conscience (Piaget,1974) que pour « réussir une tâche», il faut « en comprendre les processus sous-jacents». Dans le cas du projet, les objectifs ne sont pas ceux de l'enseignant, ceci permettrait aux élèves de décider de la façon de tenir les objectifs et de rompre avec la routine, où le risque est que tous les élèves n'attribuent pas à la tâche proposée la même visée que l'enseignant » (Bautier, 2006, p.112).
- permet une remise en question du rôle des acteurs de la situation enseignement – apprentissage (SEA). Le contrat didactique implicite (Brousseau, 1986) fixe les rôles de chacun des acteurs, détermine un ordre défini où l'enseignant organise le cheminement de la SEA, il définit les objectifs, détermine les durées des activités, pense l'évaluation. Les places et les fonctions de chacun, les attentes réciproques des élèves et du maître (le maître « fait » le cours, pose les questions, les élèves font des exercices, répondent aux questions,) sont prédéterminées et rarement remises en cause et questionnées. L'intérêt du projet est qu'il se sert d'un certain désordre (Perrenoud, 1992, 1995) pour insérer dans le contrat, la négociation, l'improvisation et une large part à la personnalité et aux personnalités des acteurs et notamment des élèves. La place de l'enseignant omniscient est redéfinie.
- Dépasse l'activité de restitution de connaissances et propose des activités qui favorisent la mise en œuvre de faculté cognitive dites supérieures. La constitution de la réponse au projet et la communication nécessite de développer des capacités d'analyse, de synthèse, d'argumentation, etc. (Cf. taxonomie de Bloom)
- participe à la construction du citoyen de demain au fait des enjeux, des concepts et des méthodes mis en œuvre dans un projet. A même de le comprendre, il est aisé de le discuter, de le critiquer mais aussi d'en accepter les choix.

II- La rue du collège, un projet de rénovation urbaine mené par des élèves

L'exceptionnalité de pouvoir répondre, pour des élèves, à une commande publique ne nous permet pas de travailler sur large échantillon. Cette démarche dans l'enseignement de la géographie n'est certes pas unique[1] mais suffisamment rare pour que nous la présentions comme un cas.

[1] À partir d'une analyse du territoire (bassin annécien où vivent les élèves du Lycée Lous Lachenal) , une démarche didactique est construite afin de mieux comprendre l'organisation type de transports. L'utilisation d'un SIG a permis de modéliser les réseaux de cars scolaires puis de les mettre en relation avec d'autres données. Les résultats de l'étude ont été soumis aux acteurs de la mobilité de l'aire urbaine d'Annecy (le CA du lycée et les collectivités territoriales sous la forme de dossier)

Le projet est né de la volonté de deux professeurs d'histoire géographie, qui apprenant que la rue d'accès au collège allait être rénovée, ont pris contact avec la mairie pour connaître l'intégralité du projet et ont permis à leurs élèves de 6° de proposer un aménagement de la rue, conforme aux objectifs de l'équipe municipale. La restructuration de la voie s'inscrit dans un projet plus vaste de requalification urbaine du centre-ville afin de renforcer l'attractivité de cette petite ville du Valenciennois (59). Selon le site officiel de la mairie, les objectifs du projet sont les suivants : rénover les réseaux notamment d'assainissement, renforcer l'attractivité de la place centrale de la Ville en lui redonnant une réelle identité, garantir la sécurité et le confort de tous les usagers de l'espace (piétons, cyclistes et automobilistes), maintenir la modularité de l'espace

La mairie fait appel à des partenaires dont des maîtres d'ouvrage (la Ville, le SIARC, etc.) et des maîtres d'œuvre (Urbicus, Sogeti Ingénierie, Agence On, etc.), un planning prévisionnel est organisé : de la consultation des entreprises en novembre 17 jusqu'à la sélection des entreprises et le démarrage des travaux en avril 18. La séquence de géographie menée durant l'année scolaire 2016-2017, s'inscrit parfaitement dans la phase de réflexion et de conception du projet municipal, ce qui permettra à la commune de prendre en compte les apports des élèves. Il ne s'agit donc pas d'une activité prétexte mais bien d'un apport à la réflexion des élus.

Suite à la prise de contact et à l'accord de la municipalité, les deux enseignants ont élaboré une séquence de géographie dont la tâche principale est de répondre à la commande, notamment par la prise en compte des deux derniers objectifs vus ci-dessus. C'est cette rencontre quasiment improbable entre des acteurs, qui d'ordinaire ne peuvent se rencontrer, qui est aussi la spécificité de cette démarche : les élèves ont été, l'espace de quelques heures, des citoyens : autonomes, responsables, actifs et force de proposition dans la vie de leur commune, même s'ils ne sont pas des aménageurs, et les élus, qui n'ont aucune formation pédagogique, des passeurs de savoirs et des évaluateurs attentifs.

Le temps d'apprentissage s'est déroulé en deux temps et en deux lieux : une phase de production en réponse à la commande, en classe au collège et une phase de communication, soumettre le projet final au conseil municipal dans l'enceinte de la mairie.

Une première phase, en groupes, a permis de repérer les caractéristiques de la rue à traiter. A l'issue de cette phase, trois axes de réflexion ont émergé : la dangerosité de la rue (présence d'une végétation haute qui gêne la visibilité des conducteurs de véhicules (bus et voitures) et rend la cohabitation avec les piétons délicate – l'état de la route (revêtement en mauvais – absence de passages protégés pour les piétons) qui ne facilite pas l'accessibilité – l'esthétique de la rue (mobilier urbain, éclairage) qui n'encourage pas le sentiment d'appropriation. On voit bien là que les élèves ont repéré les fonctions essentielles de la rue mais aussi les conflits d'usages : les temporalités et la confrontation des différentes pratiques.

Les élèves sont bien sortis de cette « géographie scolaire » produisant des savoirs « morts » ou « inutiles » afin de pratiquer une « géographie opératoire» aux savoirs éclairant le monde « réel » et « actuel » .

Deuxième phase, chaque groupe d'élèves a été chargé de faire une proposition d'aménagement pour une partie de la rue. Ils ont su prendre en considération les enjeux territoriaux de la rue de leur collège. Chaque groupe a produit son propre croquis dans une perspective de prospective territoriale. Les propositions réalisées sont bien le fruit d'une réflexion et de remédiations spatiales et fonctionnelles.

L'étape suivante a été la mise en commun de toutes les propositions pour n'en faire qu'une, celle à soumettre au conseil municipal. La difficulté est de faire consensus entre tous les projets de groupe, souvent sans point commun, ni cohérence pour n'en faire qu'un. Cette phase, compliquée pour les élèves, modélise les problèmes auxquels sont confrontés les élus, les aménageurs et/ou les citoyens impliqués et confrontés à des projets d'aménagement, gérer les divergences pour parvenir à un consensus (voire un compromis) dans la gestion territoriale d'un espace. Les élèves ont été soumis à des conflits d'intérêts entre les groupes. Ils ont dû argumenter leurs choix mais aussi prendre en compte les choix des autres et leur accorder de l'importance. Ainsi, certains groupes proposent d'interdire

l'accès aux voitures dans la rue (d'installer des barrières et de déplacer les parkings actuels – d'autres préconisent d'installer un système de badge pour filtrer l'accès à certains usagers) d'autres privilégient des aménagements qui freinent la vitesse (rond-point) certains enfin, favorisent l'accès des vélos et piétons. Chacune de ces propositions si elle recevable au regard de facteurs explicatifs simples, ne peut l'être dans monde complexe : ils ont été confrontés à de multiples acteurs de l'aménagement (service des espaces verts, service de sécurité, d'urbanisme, la police municipale). De plus, ils se sont rendus compte que certains lieux appartenaient à d'autres propriétaire de la commune : le département et des propriétaires privés et que par conséquent, certains de leurs projets comme agrandir le parking à l'entrée de la rue n'était pas possible.
La troisième et dernière phase est la restitution du projet au conseil municipal. Tous les élèves des deux classes de 6° ont participé, en mairie, à la présentation de la rénovation de la rue du Collège. Tous ont pris la parole pour argumenter leurs choix. Ce temps a permis de développer l'estime de soi. Ecoutés et pris au sérieux par les acteurs de l'aménagement, le retour de ces derniers a été apprécié car certaines propositions ont été retenues voire adaptées : installation d'une statue, mise en place de passages piétons à certains endroits, rétrécissement des buissons sur « l'autoroute » ou remise en peinture). De plus, le conseil a pris le temps d'expliquer pourquoi certaines de leurs idées ne pouvaient être retenues : cet éclairage a permis aux élèves de comprendre la complexité d'un projet d'aménagement en termes de stratégie d'acteur, de conflit d'usage, de loi et de budget[2].

Les propositions de didacticiens (Merenne-Schoumaker, 2005, Masson Vincent, 1994, 2005) ont un faisceau d'objectifs communs : rendre la discipline opératoire, utile socialement ; la géographie devrait permettre aux élèves de comprendre les enjeux territoriaux, pour devenir des acteurs réflexifs de leurs territoires. Le projet, « cas d'école », demeure exceptionnel, mais il démontre par l'implication de jeunes élèves pour un projet, pragmatique et opératoire, dans l'espace du quotidien, que des objectifs disciplinaires et citoyens peuvent être tenus. Avec J.F. Thémines (Thémines, 2004), nous pensons que les élèves doivent comprendre que les productions spatiales sont le résultat d'interactions complexes et systémiques. Avec le projet, les élèves dépassent leur intérêt individuel pour prendre en compte l'intérêt collectif, un pas vers la conscience citoyenne du vivre ensemble et la compréhension des enjeux territoriaux.

Bibliographie :

Bautier E. (dir.), 2006, Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle, Éditions Chronique sociale

Brousseau G., 1986, Didactique fondamentale, in *Didactique des mathématiques et formation des maîtres à l'école élémentaire, Actes de l'université d'été*, Publication de l'I.R.E.M. de Bordeaux

Masson-Vincent M. ,1994, *Vous avez dit géographies? Didactique d'une géographie plurielle*. Paris, A. Colin.

Masson Vincent M. (dir.), 2005, Jeu, géographie et citoyenneté. De l'école à l'université, Paris, Seli Arslan

Merenne-Schoumaker B. ,2005, *Didactique de la Géographie. Organiser les apprentissages*, Louvain-la- Neuve, De Boeck.

[2] Il est à noter que le conseil municipal souhaite que ce travail de collaboration continue les trois années à venir

Pache A., Hertig P. Curnier D., 2016, « Approches de la complexité dans le contexte de l'éducation en vue du développement durable : quelles perspectives pour la didactique de la géographie », *Les sciences de l'éducation pour l'Ere nouvelle*, vol. 49, n° 4, pp. 15-45 DOI : 10.3917/lsdle.494.0015

Piot J.Y. , 2005, Réseau et quotidienneté : accessibilité d'un établissement scolaire, des élèves analysent et proposent, Mappemonde, vol.79, n°3
https://mappemonde-archive.mgm.fr/num7/articles/art05303.pdf

Sierra Ph. (dir), 2011, La géographie : concepts, savoirs et enseignements, coll. U, Armand Colin

Thémines J.F., 2004, Quatre conceptions de la géographie scolaire : un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ?", *Cybergéo*, document 262,
http://journals.openedition.org/cybergeo/4325
DOI : 10.4000/cybergeo.4325