



HAL
open science

L'éducation à l'autre, un rendez-vous à ne pas manquer pour la géographie scolaire

David Bédouret, Alain Cazenave-Piarrot

► To cite this version:

David Bédouret, Alain Cazenave-Piarrot. L'éducation à l'autre, un rendez-vous à ne pas manquer pour la géographie scolaire. Actes du colloque international des didactiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté: Curriculums en mouvement, acteurs et savoirs sous pressions. Enjeux et impacts, pp.en ligne, 2009. hal-04053516

HAL Id: hal-04053516

<https://hal.science/hal-04053516>

Submitted on 31 Mar 2023

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.



Communication

L'EDUCATION A L'AUTRE, UN RENDEZ-VOUS A NE PAS MANQUER POUR LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE.

David BEDOURET.

Professeur d'histoire-géographie
Doctorant
Laboratoire Dynamiques Rurales
Université Toulouse 2 Le Mirail.
david.bedouret@neuf.fr

Alain CAZENAVE- PIARROT.

Maître de Conférences/ HDR
IUFM de Midi-Pyrénées.
Laboratoire Dynamiques Rurales
Université Toulouse 2 Le Mirail.
alain.cazenave-piarrot@toulouse.iufm.fr



L'EDUCATION A L'AUTRE, UN RENDEZ-VOUS A NE PAS MANQUER POUR LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE.

David BEDOURET.

Professeur d'histoire-géographie

Doctorant

Laboratoire Dynamiques Rurales

Université Toulouse 2 Le Mirail.

david.bedouret@neuf.fr

Alain CAZENAVE- PIARROT.

Maître de Conférences/ HDR

IUFM de Midi-Pyrénées.

Laboratoire Dynamiques Rurales

Université Toulouse 2 Le Mirail.

alain.cazenave-piarrot@toulouse.iufm.fr

Mots-clés : représentations, altérité, processus curriculaires, éducation à l'Autre, communauté discursive.

Résumé :

Notre réflexion investit le regard que les apprenants portent sur les espaces africains. Celui-ci continue d'osciller entre la fascination et la répulsion. La géographie scolaire participe-t-elle à la construction et à la consolidation de ces représentations à travers les curriculums ?

Nous entendons par curriculum le parcours suivi par chaque apprenant, résultante d'une perpétuelle recomposition entre les indications de la commande institutionnelle (I.O.) et le parcours d'apprentissage mené dans chaque classe par l'enseignant.

A partir des Instructions Officielles concernant les Collèges (Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008) et les Lycées (BO hors série n°6 du 29 août 2002), cette communication se propose d'en dégager les éléments novateurs en termes d'approche conceptuelle et d'outils didactiques, par une triple analyse lexicologique, notionnelle et cognitive.

Ces analyses seront confrontés aux résultats d'enquêtes sur les représentations des élèves sur les espaces ruraux d'Afrique noire menées en classe de CM2, 5^{ème} et 2^{nde}, et des entretiens menés auprès d'enseignants d'histoire et géographie.

Ainsi, les curriculums, à travers l'étude de l'Afrique, forment une invitation simultanément implicite et formelle à l'éducation à l'Autre. Malgré cette volonté institutionnelle, les représentations exotiques et/ou crypto-coloniales si elles mutent dans leur contenu, restent fortement présentes dans les discours des élèves. Alors que ces discours dépeignent une Afrique merveilleuse à l'école primaire, ils deviennent plus misérabilistes chez les élèves de 5^{ème} et bien que ces deux discours s'opposent, ils fusionnent au lycée dans une fascination répulsive. Pourtant les parcours d'apprentissages cherchent à réguler et à modérer ces regards trop simplistes. Les enseignants intègrent, à leur parcours d'apprentissage, l'objectif de réduire ces visions trop stéréotypées et cherchent des outils didactiques opérants sans toutefois arriver à des résultats probants. Par conséquent, il apparaît une distorsion entre les curriculums (parcours officiel et parcours d'apprentissage) et les résultats (représentation des élèves) qui peuvent s'expliquer par la contrainte du rythme scolaire et la construction du savoir. En effet, les trois acteurs de la classe l'enseignant, le manuel et les élèves, dans leur tentative de créer une communauté discursive produisent soit une communauté de représentations encore erronées, soit un ensemble d'individus qui gardent leur représentation tout en adoptant celle des autres. Mais force est de constater que les représentations initiales sont rarement abandonnées au profit d'un consensus : les représentations négatives perdurent.

Introduction :

L'éducation à l'autre peut se définir par le regard que portent les apprenants sur les hommes et les sociétés humaines. Cette approche, qui est déclinée de façon formelle tout au long des cursus scolaires en éducation civique et morale à l'école primaire, en éducation civique au collège et en éducation civique juridique et sociale au lycée, se diffuse cependant dans toutes les disciplines scolaires et particulièrement en histoire et géographie.

L'entrée par les espaces ruraux d'Afrique noire est intéressante car porteurs de représentations nombreuses liées d'une part à l'héritage colonial et d'autre part à l'exotisme d'un espace très éloigné de celui des élèves et dans une moindre mesure des enseignants.

Les curriculums se définissent comme la résultante d'une perpétuelle recomposition entre les indications de la commande institutionnelle et les parcours d'apprentissage mis en œuvre dans chaque classe par l'enseignant. Ils sont au cœur de la construction des représentations, étant à la fois l'expression du regard officiel, la traduction didactique en classe aussi bien des enseignants que des élèves, et le réceptacle d'influences sociétales (médias, famille, radio-trottoir¹).

Le fil rouge de notre réflexion consiste à déterminer comment la géographie scolaire participe à la construction et à la consolidation de ces représentations à travers les curriculums.

Nous repartirons notre réflexion en trois grands volets au cours desquels nous montrerons successivement que les curriculums invitent à l'éducation à l'Autre, tandis que les représentations sur les espaces ruraux d'Afrique noire perdurent puis que cette contradiction s'explique par des distorsions multiples entre l'éducation à l'Autre et les curriculums.

1. Les curriculums, une invitation simultanément implicite et formelle à l'éducation à l'Autre.

L'analyse s'appuie sur les programmes de 2008 au Collège et ceux de 2002 en Lycée, adapté pour les DROM en 2004.

1.1. De très rares indications programmatiques sur l'Afrique noire, le plus souvent implicites.

Le déroulé des programmes de Collège en Géographie ne mentionne expressément l'Afrique- sans même préciser Afrique noire ou Afrique sub-saharienne- que pour la seule classe de 5^{ème}. L'Afrique entre dans le programme de 5^{ème} par: « Une étude au choix : un front pionnier soit en Amérique latine, soit en Afrique »². Le registre « Capacités » précise qu'au sujet des fronts pionniers l'élève doit savoir décrire et expliquer « un paysage d'un front pionnier », « localiser et situer le front pionnier sur le planisphère des grands foyers de peuplement ». Précisons que le programme d'histoire, pour la même classe, inscrit dans sa partie « Regards sur l'Afrique », l'étude d'une ancienne civilisation de l'Afrique subsaharienne³.

Sinon, en classe de 5^{ème}, les références à l'Afrique noire restent implicites dans la commande institutionnelle et se déduisent aussi bien du libellé des thèmes que de celui des études de cas prescrites dans la partie II du programme « Des sociétés inégalement développées ». Les thèmes peuvent s'appliquer à l'Afrique noire qu'il s'agisse de la santé, de l'alphabétisation, des risques, de la pauvreté, des hommes et des ressources. Il en va de même des études de cas qui renvoient sur les pandémies, les infrastructures sanitaires, la scolarisation en stipulant la mise en regard situation dans un pays pauvre et situation dans un pays développé.

Le même implicite se retrouve dans toutes les classes du Collège et du Lycée. En 6^{ème} les approches sur « Habiter » la ville, les espaces ruraux, les littoraux, les espaces à fortes contraintes (déserts, hautes montagnes, îles) prescrites dans le programme⁴, renvoient à des études de cas qui peuvent traiter de l'Afrique noire. En 4^{ème}, dans la partie II. « Les territoires de la mondialisation », le thème « Les pays pauvres » renvoie à un PMA, au choix, ce qui ouvre, sans le dire, à choisir un pays du sub continent africain. En 3^{ème}, aucune des prescriptions de la commande institutionnelle ne renvoie à l'Afrique noire sauf la mention d'étudier un DROM qui peut être l'île de la Réunion⁵. En Lycée, le terme Afrique noire n'apparaît à aucun moment, même si de nombreux contenus de programmes y renvoient implicitement. Dans le programme de Seconde⁶ les références implicites à l'Afrique noire sont nombreuses par les possibilités qu'offrent les études de cas. L'Afrique noire peut appuyer aussi bien le thème introductif obligatoire sur la population que les quatre thèmes obligatoires (« Nourrir les hommes », « L'eau entre abondance et rareté », « Dynamiques urbaines et environnement urbain », « Les sociétés face aux risques ») ou les deux thèmes au choix (« Les littoraux, espaces attractifs », « Les montagnes, entre tradition et

¹ Nous entendons par cette expression l'ensemble des rumeurs, conversations, SMS qui circulent entre les différents acteurs d'un groupe social.

² Programmes du Collège. Classe de Cinquième. Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 août 2008. Ministère de l'Éducation Nationale, p. 22.

³ Programmes du Collège. Classe de Cinquième. Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 août 2008. Ministère de l'Éducation Nationale, p. 19.

⁴ Programmes du Collège. Classe de Sixième. Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 août 2008. Ministère de l'Éducation Nationale, pp. 12 et 13.

⁵ Programmes du Collège. Classe de Troisième. Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 août 2008. Ministère de l'Éducation Nationale.

⁶ Histoire et Géographie. Classes de seconde, première et terminale. Voie générale. Programmes et Accompagnements. Coll. Textes de références — Lycées [LEGT]. Ed. Centre National de Documentation Pédagogique, 2007, pp. 12 et 13.

nouveaux usages »). En 1^{ère} l'implicite renvoie à l'île de la Réunion⁷, tandis qu'en Terminale l'Afrique noire reste à la marge et toujours dans l'implicite dans les approches sur la mondialisation et le développement⁸.

1.2. Dans les programmes de Géographie, l'éducation à l'Autre transparaît davantage qu'elle n'apparaît.

L'éducation à l'Autre ne se réduit pas aux contenus manifestes des programmes de d'Instruction Civique en Collège et d'ECJS en Lycée. Elle diffuse dans l'enseignement de la géographie, tout comme dans celui de l'histoire. On peut décrypter, à partir des textes institutionnels destinés à présenter et commenter les programmes, des approches qui ne sont pas exprimées en tant que telles.

Dans les programmes et documents d'accompagnement, aussi bien pour le Collège que pour le Lycée, l'analyse se retrouve dans chacun des niveaux de classe⁹. On trouve l'éducation à l'Autre dans les contenus disciplinaires, les horaires à respecter, la latitude laissée à l'enseignant. Ainsi au Collège, l'« Introduction »¹⁰ des programmes d'enseignement en histoire- géographie- éducation civique, commence par un premier paragraphe, sémantique, sur la prise en compte des changements sociétaux actuels, par les nouveaux programmes. Suit un deuxième paragraphe, discursif, qui justifie les quatre années du Collège, avant que l'Education à l'autre ne se retrouve dans l'expression « en ce qui concerne la culture humaniste et les compétences sociales et civiques ». Après cette notation lexicologique, le texte devient à nouveau discursif, en regroupant les enseignements que sont l'histoire, la géographie et l'éducation civique dans des « finalités culturelles, intellectuelles et civiques, intimement liées ». Dans la partie « II.2. Programme de géographie », le préambule précise que la géographie au Collège se donne pour objectifs « de développer chez les élèves la connaissance du monde qui les entoure, de leur fournir les éléments et les outils nécessaires à sa compréhension, de leur permettre de s'y situer et d'y agir ». Plus loin il est indiqué qu'elle prépare « les élèves à devenir des acteurs responsables sur leur territoire et dans le monde » Sont alors évoquées, dans les mêmes lignes, les notions de base de la géographie actuelle : paysages, territoires, modes d'occupation de la planète, développement durable, mondialisation, France et Union Européenne, changement d'échelle. Le même dispositif se retrouve, mutatis mutandis, au lycée.

Mais chacune des notions, pour devenir opératoire, et se mettre en prise avec le réel, doit passer par l'éducation à l'Autre. Education à l'Autre ne correspond pas au notionnel développé dans les parties consacrées à l'éducation civique : règles de vie commune, citoyenneté, autonomie, culture juridique. Education à l'Autre mobilise donc, en plus des notions expressément pointées, le regard que chacun porte sur son prochain. On y trouve les processus de déconstruction des a priori négatifs/ reconstruction dans un sens humaniste, la remise à plat des représentations sur les exotismes, la relativisation des divisions du monde actuel et de la hiérarchisation des nations et des pays en fonction de leur niveau économique, de leur situation politique, de leur environnement culturel. Les signes qu'envoie l'expression éducation à l'Autre, ouvrent dès lors sur une méta textualité.

1.3. Les pratiques d'enseignement entre latitude officielle, contraintes de vie scolaire et légitimes représentations.

Les documents d'accompagnement soulignent le continuum programmatique depuis l'Ecole jusqu'au Lycée. En prenant appui sur des bases acquises à l'école primaire, chaque étape complète et/ou approfondit les acquis initiaux. Le discours institutionnel rappelle fréquemment, la liberté pédagogique des enseignants dans la mise en œuvre des programmes. Cette liberté apparaît surtout dans le choix des études de cas qui relèvent, dans le curriculum, des préférences de chaque enseignant. Mais les contraintes de la vie scolaire en terme de temps d'enseignement, des exigences de l'évaluation, de la fragilité de la géographie face à l'histoire, très corsetée par la chronologie, rabotent singulièrement les libertés de l'enseignant.

On peut penser que nombre d'enseignants prennent en Afrique noire les exemples du sous-développement, tant il vrai, aussi bien au niveau des réalités socioéconomiques qu'à celui des représentations, que le sub continent noir est souvent celui du retard économique, politique et social. La démarche par étude de cas, en focalisant sur un espace précis, l'analyse d'un phénomène, surdétermine les représentations préalables concernant cet espace. La logique des études de cas pousse à la généralisation, sans toujours donner la possibilité de développer un contre- cas dans un registre différent. En inversant les logiques dominantes, on pourrait trouver en Afrique noire des exemples positifs.

Les habitudes mentales flèchent les choix. L'Afrique noire sert plutôt d'illustration pour les espaces ruraux, les déserts chauds, les carences de tous ordres peuvent concerner l'Afrique. Les représentations des enseignants,

⁷ Histoire et Géographie. Classes de seconde, première et terminale. Voie générale. Programmes et Accompagnements. Coll. Textes de références — Lycées [LEGT]. Ed. Centre National de Documentation Pédagogique, 2007, pp. 12 et 13.

⁸ Histoire et Géographie. Classes de seconde, première et terminale. Voie générale. Programmes et Accompagnements. Coll. Textes de références — Lycées [LEGT]. Ed. Centre National de Documentation Pédagogique, 2007, pp. 12 et 13.

⁹ L'analyse d'un texte permet d'en dégager les dimensions discursive (les enchaînements du discours), lexicologiques (les aspects notionnels) et sémantiques (choix des expressions, transformation de sens), mais aussi sémiologiques et prosodiques.

¹⁰ Programmes du Collège. Introduction. Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 août 2008. Ministère de l'Education Nationale, p. 52.

expression, au final, du corps social du pays, sont le plus fréquemment fondées sur la raison et la connaissance. Elles conditionnent toutefois l'utilisation de l'Afrique dans des répertoires particuliers et alimentent ainsi l'éducation à l'Autre dans les registres d'un exotisme devenu négatif.

2. De l'Afrique merveilleuse à l'Afrique victime : des représentations entre mutation et résistance au gré des parcours d'apprentissage conscients et adaptés.

À partir d'enquêtes menées dans des classes de CM, 5^{ème} et 2nd, nous analysons le discours des élèves sur les espaces ruraux d'Afrique noire et définissons leurs représentations. Dans le même temps, nous observons les changements de discours sur cet espace en fonction des niveaux de classe. Ajoutons à ce corpus des entretiens conversationnels semi-directifs menés auprès d'enseignants de tous âges, à la fois témoins privilégiés des représentations de leurs élèves et source d'information sur les parcours d'apprentissage. Les espaces ruraux d'Afrique noire constituent un objet d'études est intéressant. D'une part, ils sont porteurs de nombreuses représentations liées à l'héritage colonial, d'autre part, très éloignés des lieux de vie des élèves, ils nourrissent de nombreuses incompréhensions auxquelles le professeur doit répondre.

2.1. De l'école au lycée, le changement du regard des élèves sur les espaces ruraux d'Afrique noire, aboutit à la mise en place d'une « fascination répulsive »¹¹.

Nous avons proposé à des élèves de CM1 et de CM2 de dessiner un paysage d'Afrique¹². Les dessins obtenus traduisent une image merveilleuse de l'Afrique noire. La ville est complètement occultée, la savane prédomine avec ses hautes herbes, les baobabs et les animaux sauvages. Parfois une rivière serpente et des montagnes barrent l'horizon. En revanche la forêt équatoriale n'est jamais représentée. La chaleur constitue un thème récurrent : soleil omniprésent, végétation souvent sèche, le tout vivement colorié. Les populations vivent dans des villages de cases, les hommes chassent ou pêchent alors que les femmes vaquent aux tâches ménagères. Quant aux enfants, ils jouent au ballon ou avec les animaux, car, pour les élèves enquêtés, ils sont trop pauvres pour aller à l'école. Les gens vivent à moitié nus, semblent heureux comme le montrent de larges sourires sur leurs visages. Les signes de pauvreté sont soulignés par le port d'habits rapiécés. Au total, l'idée que se font des élèves de 9- 10 ans de l'Afrique noire est celle d'une contrée merveilleuse où l'Homme vit en harmonie avec une nature restée sauvage et exotique. Ces tableaux reprennent beaucoup des images de dessins animés ou d'albums de littérature jeunesse. On pense en particulier à *Kirikou*¹³, dont quelques élèves ont par ailleurs, reconnu s'être inspirés.

Cette vision idyllique s'évanouit chez les élèves de 5^{ème}. Elle laisse place à celle d'une Afrique moribonde. Nous avons demandé aux élèves enquêtés¹⁴ de fournir 5 à 10 mots qui caractérisent les espaces ruraux d'Afrique noire. Plusieurs champs lexicaux apparaissent. On y distingue la pauvreté, la maladie, la mort, la chaleur, la guerre et la savane. Les aspects paysagers sont peu présents. Savane - animaux- cases sont les trois mots récurrents d'une description négative. L'aspect exotique a disparu : « les habitations sont mal construites », « d'une pauvreté visible », la population est nombreuse, il faut travailler dur pour se nourrir, car l'agriculture est restée traditionnelle. La vision misérabiliste se confirme tout au long du questionnaire : la vie des paysans est dure (43% des réponses), misérable (36%), l'habitat archaïque (65,5%), l'agriculture ne couvre pas les besoins alimentaires (37%), reste traditionnelle (34%), tandis que la nature est dangereuse pour l'homme (44%). Ainsi se dégage un sentiment de répulsion pour qualifier un espace qui pâtit de nombreux maux.

Les enseignants interrogés soulignent tous cette image négative chez leurs élèves. Ils relèvent les a priori au sujet des populations concernées : ils sont « noirs », « sales », « pauvres ». Les enseignants retraités interrogés se souviennent de réactions encore plus marquées dans les années 70, avec des visions d'élèves ancrées dans l'imaginaire postcolonial d'alors : l'Africain était considéré comme un être inférieur. Ces images ont disparu. Cependant, une jeune professeure, en totale contradiction avec les autres témoignages, fait état de propos racistes tenus dans sa classe de 5^{ème}, dus à des facteurs culturels et socio- économiques qui provoquent cette vision négative.

Les enquêtes en classe de 2^{nde}¹⁵ révèlent un discours plus complexe, mélange de propos misérabilistes et de notations plus positives. L'Afrique noire devient, à la fois, répulsive et fascinante dans une binarité exprimée dans toutes les réponses. Le constat est unanime : pauvreté, manque d'éducation, malnutrition, famine, maladies et la tristesse. Des considérations neutres, voire positives tempèrent cependant l'analyse première. Les sociétés d'Afrique noire s'organisent en tribus, voire en communautés, vivent dans le respect de la tradition, certains rites ou valeurs sont mis en avant comme la solidarité. Malgré tout, la population reste souriante, « aux dents

¹¹ Amselle, Jean-Loup (2002). « La fascination répulsive de l'Afrique dans l'imaginaire occidental ». *Les Temps Modernes*, n° 620-621.

¹² Ecole d'Angais (64) décembre 2008 ; école d'Arros Nay (64), janvier 2009.

¹³ *Kirikou* de Michel Ocelot, 70 minutes, 1998, Alternatif film.

¹⁴ Collège d'Amou (40), juin 2009 ; Collège de Monein (64), juin 2009.

¹⁵ Lycée L.Barthou Pau (64), 16 mars 2009.

blanches », les hommes chantent et boivent, les gens sont ouverts et accueillent volontiers les étrangers. Bien sûr sous l'Africain débonnaire ressurgissent les stéréotypes coloniaux, comme ceux qu'illustraient les anciennes publicités de la marque *Banania*.

Il ressort des enquêtes que les populations d'Afrique noire ont pour activité principale l'agriculture, souvent vivrière, et l'élevage, complété par la chasse et la pêche, alors que les femmes vont puiser de l'eau, s'occupent des enfants et font le ménage. Dans quelques réponses, l'activité sportive est prépondérante, comme le foot ou la course à pied, remarques révélatrices d'une autre idée reçue concernant la prétendue supériorité physique des Africains. A la marge sont encore cités l'activité des plantations, le défrichage ou le travail dans les mines.

D'après les enquêtes la population vit dans des villages à l'habitat simple, construit avec les matériaux trouvés sur place : cabanes en bois, pierre, terre, couvertes de paille, de chaume, de feuilles de palmiers, tous matériaux naturels. Ces huttes ou ces cases, construites à la main, forment un habitat traditionnel. Remarquons que le terme « case » est assez peu employé¹⁶.

La restitution des paysages à travers les enquêtes distingue deux grands types : d'une part l'Afrique sèche, voire désertique, d'autre part une Afrique colorée, exotique avec savane et animaux sauvages, plus esthétique que la précédente. Notons que les images des élèves de l'école primaire se perpétuent longtemps !

Enfin, l'enquête demandait de décrire les vêtements, ce qui permet de préciser les représentations. Deux catégories d'Africains se dégagent des réponses. D'une part, celui aux habits déchirés, voire à la nudité mal couverte, incarnent une Afrique victime de tous les maux, D'autre part les habits au drapé léger et coloré, symbolisent une Afrique juvénile qui peut devenir un modèle alternatif aux sociétés du Nord, présentées comme matérialistes, individualistes, mais aussi « aseptisées - anémiées »¹⁷.

De l'école au lycée les représentations se modifient. A la vision merveilleuse succède celle d'un espace à problèmes, pour fusionner en classe de 2nde dans le registre de la fascination répulsive. Ce mouvement passe à côté des curriculums qui s'évertuent à vouloir former les regards et ont des difficultés à lutter contre les idées reçues et les stéréotypes.

2.2. Pourtant les parcours d'apprentissage intègrent de plus en plus la formation du regard.

Les entretiens menés auprès des enseignants montrent que l'éducation à l'autre est devenue une préoccupation importante dans les parcours d'apprentissage proposés aux élèves¹⁸. En 1995, une enquête¹⁹ montrait que les pratiques des enseignants consistent à questionner les élèves sur leurs propres savoirs ou pré-acquis : « au collège il y a questionnement permanent et utilisation massive d'auxiliaires » (p84), au lycée les pratiques sont semblables même si l'autonomie est plus importante ». Les parcours d'apprentissage au collège et au lycée consistaient donc « à comprendre, à apprendre, à mémoriser et à reproduire » des savoirs sans que les représentations soient vraiment prises en compte dans la construction. Différents témoignages montrent l'attachement des enseignants à l'éducation à l'Autre. Pour l'un²⁰, il s'agit d'apporter aux élèves, un « regard qui chercherait à valoriser, à montrer les choses de manière positive, un regard plutôt humaniste [...] c'est aussi un regard différent, différent qu'il pouvait avoir de chez eux ». Pour un autre²¹ c'est faire « comprendre les nuances », « oser dire les choses », « ne pas occulter les réalités », montrer la complexité, la pluralité, les différences sans que cela soit forcément négatif.

Du stagiaire au professeur expérimenté, l'importance des valeurs humanistes caractérise nos matières d'enseignement : respect des autres cultures, curiosité, refus du stéréotype et recherche de la simplicité. Avec des mots différents, tous soulignent l'importance des repères à transmettre pour que les élèves puissent appréhender l'Autre. Il s'agit de construire une altérité sans qu'elle soit pour autant radicale²². Les parcours d'apprentissage mis en place par ces enseignants traduisent la démarche, mais de façon très différente. Même si les Instructions officielles, comme nous l'avons auparavant, peuvent encourager l'enseignement à l'Autre, il n'existe ni recette, ni piste à suivre. Chacun construit ici sa propre méthode, en fonction de ses compétences et de ses goûts. On peut commencer la séquence par une discussion sur la thématique avec les élèves, pointer les représentations en comparant plusieurs supports didactiques (photographies, textes...) aux contenus opposés puis déconstruire/reconstruire. Il est aussi possible de faire l'économie de la comparaison, en ne montrant que des supports positifs. Dans tous les cas les tâtonnements et le bricolage didactique sont de mise, tant il est difficile de dégager un processus efficace pour toutes les situations de classe.

L'éducation à l'Autre, reste prisonnière des curriculums, il faut aller au-delà des images, des mots, des prescriptions, mais rester en même temps dans l'orthodoxie des pratiques en classe.

¹⁶ Sept citations sur 104 élèves interrogés

¹⁷ Amselle, Jean-Loup (2002). « La fascination répulsive de l'Afrique dans l'imaginaire occidental ». *Les Temps Modernes*, n° 620-621.

¹⁸ Tous les 9 enseignants de notre enquête.

¹⁹ Audigier, François (1995). « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves ». *Spirale-Revue de Recherche en Education*- n°15, p. 6189

²⁰ Professeur 1, 16 mars 2009.

²¹ Professeur 3, 29 avril 2009.

²² Jodelet, Denise (2005). « Formes et figures de l'altérité ». *L'Autre : regards psychosociaux*. Grenoble: P.U.G..

3. Bilan : de multiples distorsions entre l'éducation à l'Autre et les curriculums.

3.1. L'éducation à l'Autre se heurte aux contraintes du rythme scolaire.

Des contradictions apparaissent entre les instructions officielles et les parcours d'apprentissages. Les enseignants sont pris en étau entre l'impératif de suivre et boucler les programmes et l'obligation de gérer les difficultés de la classe. La diversification des outils didactiques devrait permettre de répondre à ces deux impératifs, mais pour lutter contre les représentations négatives il faut surtout du temps. Il est assez remarquable, que dans les entretiens menés auprès des enseignants, tous, fassent référence à la gestion du temps : « je n'ai pas le temps²³ » ou encore « tant pis si je perds du temps, mais j'explique bien la légende²⁴ ». Pourtant, l'éducation à l'Autre exige un travail de déconstruction puis de reconstruction du savoir. Les élèves doivent être les acteurs de ce processus pour obtenir un réel changement dans le regard. Cela demande, aussi, de la part de l'enseignant un certain investissement avec mise en place de pratiques novatrices, écoute attentive de chaque élève, productions formatrices et non pas seulement évaluatrices. Cela requiert donc du temps et de la macération intellectuelle. Les parcours d'apprentissage chronophages sont donc en inadéquation avec le rythme proposé par le curriculum officiel. La conséquence est que les enseignants cherchent à concilier les deux. Ils retombent alors dans le travers décrit par François Audigier²⁵, pour rattraper le temps qui leur semble perdu et reprendre la course du programme. En simplifiant le contenu de ses enseignements, le professeur devient le dépositaire d'un savoir qu'il fait prendre en note et fait ensuite apprendre. Le processus de déconstruction-reconstruction n'est pas achevé ou à peine effleuré, les représentations négatives se maintiennent.

3.2. L'éducation à l'Autre sous le double regard des manuels et des professeurs en classe.

Les curriculums quand bien même ils inciteraient, même timidement, à l'éducation à l'Autre se heurtent aux deux points de blocage que constituent les représentations des enseignants d'une part, le manuel scolaire d'autre part.

L'éducation à l'Autre nécessite à la fois une réflexion et un recul importants par rapport à ses savoirs. Elle demande aussi une formation adéquate pour les enseignants, afin d'éviter qu'ils restent prisonniers d'idées reçues. Nous avons remarqué, chez les jeunes enseignants, au cours de nos enquêtes²⁶ la volonté de transmettre une image positive de l'Afrique. Dans l'esprit de « bien faire », ils choisissent des thématiques très difficiles à aborder en collège comme le commerce équitable ou le rôle des ONG. La démarche est marquée par une importante part d'affectivité. Ils rencontrent de grosses difficultés pédagogiques à transmettre les notions des thématiques choisies, mais, surtout, ils peuvent enseigner de nouvelles caricatures de l'Afrique noire : celles d'un continent assisté, sous perfusion et qui ne parviendrait pas « à s'en sortir » sans l'aide du Nord. Entre sensiblerie et mauvaise conscience ces approches génèrent de nouvelles représentations, tout aussi négatives, que nous retrouvons dans les descriptions faites par les élèves enquêtés²⁷.

Par ailleurs, le manuel peut participer à la déformation des enseignants dans la mesure où, par sa nature même, il génère des représentations²⁸. Le manuel maintient l'équilibre entre les cinq acteurs qui interviennent dans sa fabrication : demande institutionnelle, demande des enseignants, savoirs universitaires, politique éditoriale, médias qui jouent le rôle de prismes déformants. Pour garantir son lien avec la géographie de la recherche, pour assurer une conformité minimale avec les programmes officiels, pour constituer un outil pédagogique tout en permettant une rentabilité du processus éditorial, les auteurs de manuels évitent de trop innover et ont tendance à maintenir les stéréotypes. L'influence des manuels sur les parcours d'apprentissage s'avère cependant très importante dans la mesure où ils sont l'instrument à partir duquel les enseignants fabriquent, très fréquemment, leurs cours. Les manuels restent la base documentaire principale pour le travail en classe. Malgré les usages différents qu'ils font des manuels, les élèves pensent que ceux-ci influencent leur formation. Ainsi, 91% des élèves de 5^{ème} et 80% des élèves de 2^{nde} interrogés estiment que les manuels influent sur leur vision de l'Afrique noire²⁹.

Le trinôme professeur-manuel-élèves s'auto nourrit de représentations. Les curriculums n'arrivent pas à casser ce cercle vicieux, car ils n'offrent pas des outils notionnels, factuels et didactiques adéquats pour une éducation à l'Autre.

²³ Professeur 2, 30 mars 2009, Amou.

²⁴ Professeur 5, 10 juin 2009, Pau.

²⁵ Audigier, François (1995). « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves ». *Spirale-Revue de Recherche en Education* - n°15, p. 6189.

²⁶ Professeur 2, 20/03/09 Amou ; Professeur 5, 10/06/09 Pau ; Professeur 6, 18/06/09, Oloron.

²⁷ Enquêtes menées en 5^{ème} et en 2^{nde}.

²⁸ Bédouret, David. « Les représentations du villageois africain à travers les manuels scolaires de géographie (1950-2000) ». *Acte du colloque international altérité – identité – interculturalité. Perceptions et Représentations de l'Etranger en Europe et dans l'Arc Atlantique*, 4, 5 et 6 décembre 2008, à paraître.

²⁹ Enquête 2^{nde}, 16/03/09, Pau ; Enquêtes 5^{ème}, juin 2009, Amou ; Enquêtes 5^{ème}, juin 2009, Monein.

3.3. La classe, moteur de représentations en tant qu'une communauté discursive.

La classe « comme une communauté discursive en voie d'institution dans une discipline [dans laquelle] la gestion de l'hétéroglossie et la construction d'une position énonciative contextuellement pertinente semblent au cœur de l'apprentissage³⁰ ».

Une autre distorsion entre les curriculums et l'éducation à l'Autre apparaît ici. La notion de communauté discursive n'est pas assez prise en compte aussi bien dans les textes officiels que dans les parcours d'apprentissage, alors que le maintien des représentations est aussi lié à la gestion de la communauté-classe.

La persistance des discours erronés trouve son explication dans ce contexte de communauté discursive. Si l'hétéroglossie³¹ n'est pas maîtrisée, on aboutit à une pluralité des représentations et à une hybridation des discours. A l'opposé une orchestration menée par l'enseignant conduit à une fusion des langages et génère une unité des représentations. Ce processus vertueux provoque alors une modification du regard. Faut-il au préalable que le discours de l'enseignant qui sert alors de référence ne soit pas brouillé à son tour par des représentations négatives.

Pourtant, tous les enseignants interrogés³², ont comme premier souci de se faire comprendre et de vérifier la maîtrise du vocabulaire. Ils indiquent en majorité que le premier problème rencontré par l'élève est celui de la compréhension du discours de la discipline. Il en résulte un travail systématique de relevé lexical et d'explication, suivi d'une mémorisation obligatoire, car toutes les évaluations sont composées en partie d'un travail de restitution sémantique. On aboutit ainsi à la volonté de construire un discours commun qui autorise la mise à distance du « monde des représentations initiales façonnées dans la sphère d'activité quotidienne »³³. Un tel travail exige une prise en compte plus importante du discours et des problèmes linguistique dans les curriculums. Ils sont une des clés de l'éducation à l'Autre. L'Autre est d'abord désigné par le biais des mots. Cette opération permet de construire à la fois l'altérité et l'identité de chacun. Eduquer à l'Autre consiste aussi à savoir dire l'Autre, au sein de la classe. La géographie scolaire, ici au sujet de l'Afrique noire, mais aussi dans toutes les composantes de la discipline, est partie prenante dans ces défis à la fois civiques, politiques et culturels.

Conclusion :

La géographie, discipline scolaire se construit à travers les curriculums qui entendent éduquer à l'Autre mais construisent en même temps des représentations de la part des élèves et des enseignants. Ce processus a pour fonction de traiter les idées reçues, de bannir les stéréotypes négatifs et de promouvoir les idées humanistes. A la suite d'une opération de déconstruction-reconstruction, il devrait permettre la mise en place d'une altérité positive. Le résultat est très souvent l'inverse de ce qui était attendu : les dysfonctionnements apparaissent et les représentations négatives se maintiennent. Les curriculums seraient-ils alors inopérants ?

La réflexion doit alors interroger ce processus dont les effets contraires engendrent une sorte d'asthénie dans laquelle chacun des acteurs (institutions, enseignants, auteurs des manuels) essaient louablement de trouver des stratégies qui ne débouchent pas.

Dès lors des remédiations peuvent être esquissées au point de vue épistémologique, du rythme scolaire et didactique. Tout d'abord la géographie scolaire doit gagner en autonomie en inscrivant l'éducation à l'Autre comme son objectif majeur. Ensuite, la gestion du temps d'enseignement essorée entre des programmes volumineux, des évaluations nombreuses et le réel travail de construction du savoir, doit être revisitée en fonction de l'éducation à l'Autre. Enfin, à partir du réel travail d'innovation didactique mené par de nombreux collègues dans leur classe, il faut construire des outils adaptés à la formation à l'altérité et les diffuser.

³⁰ Jaubert, Martine (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école*. Bordeaux : P.U.B., p. 117.

³¹ Nous entendons par hétéroglossie un discours qui met en scène différentes voix. Ici chaque élève de la classe porte un discours sur l'espace étudié et comme chaque discours véhicule ses propres représentations, la classe devient un patchwork représentationnel.

³² Entretiens conversationnels semi directifs avec neuf enseignants : 3 IUFM, 3 enseignants expérimentés et 3 enseignants à la retraite.

³³ Jaubert, Martine (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école*. Bordeaux : P.U.B., p. 149.

Bibliographie :

- Amselle, Jean-Loup (2002). « La fascination répulsive de l'Afrique dans l'imaginaire occidental ». *Les Temps Modernes*, n° 620-621.
- Audigier, François (1995). « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves ». *Spirale-Revue de Recherche en Education*- n°15, p. 61-89.
- Barrere, Anne et Sembel, Nicolas (2005). *Sociologie de l'éducation*. Paris: Nathan.
- Bédouret, David. « Les représentations du villageois africain à travers les manuels scolaires de géographie (1950-2000) ». *Acte du colloque international altérité – identité – interculturalité. Perceptions et Représentations de l'Étranger en Europe et dans l'Arc Atlantique*, 4, 5 et 6 décembre 2008, à paraître.
- Clerc, Pascal (2002). *La culture scolaire en géographie*. Rennes : P.U.R..
- Jaubert, Martine (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école*. Pessac : P.U.B..
- Jodelet, Denise (2005). « Formes et figures de l'altérité ». *L'Autre : regards psychosociaux*. Grenoble: P.U.G..
- Lehmann, Alisé et Martin-Berthet, Françoise (2005). *Introduction à la lexicologie, Sémantique et morphologie*. Paris : A. Colin.
- Lefort, Isabelle (1992). *La lettre et l'esprit. Géographie scolaire et géographie savante en France*. Paris : Editions du CNRS.
- Le Roux, A. (2003). *Didactique de la géographie* (2^{ème} édition). Caen : Presses universitaires de Caen.
- Maingueneau, Dominique (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.