



HAL
open science

L'approche par géocapabilités: intérêts et limites dans le contexte français

Caroline Leininger-Frézal, Aurore Lecomte, Karine Férol

► To cite this version:

Caroline Leininger-Frézal, Aurore Lecomte, Karine Férol. L'approche par géocapabilités: intérêts et limites dans le contexte français. L'enseignant.e d'histoire, de géographie et l'éducation à la citoyenneté: un.e acteur.trice confronté.e aux enjeux d'hybridation dans sa classe, son établissement, son territoire., UMR 5602 CNRS/UT2J GEODE; FRAMESPA; Université Toulouse Jean Jaurès; INSPE; SFR AEF, pp.116-132, 2023, 10.26147/geode.act.4say-yc02 . hal-04356032

HAL Id: hal-04356032

<https://hal.science/hal-04356032v1>

Submitted on 16 Oct 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

L'approche par géocapabilités: intérêts et limites dans le contexte français

Leininger-Frezal Caroline, Lecomte Aurore, Ferol Karine

LEININGER-FREZAL Caroline, Maître de conférences – HDR, Université Paris Cité – EA 4434 LDAR, caroline.leininger-frezal@u-paris.fr

LECOMTE Aurore, Doctorante, Université Paris Cité – EA 4434 LDAR, lecomteaurore@laposte.net

FEROL Karine, Enseignante du secondaire, Université Paris Cité – EA 4434 LDAR, Karine.Ferol@ac-versailles.fr

Résumé : Ce texte propose de présenter les résultats d'une recherche collaborative organisée avec des enseignants en histoire-géographie en collège et en lycée, ainsi qu'avec une enseignante apprentie-chercheuse dans le cadre un projet Erasmus + mené sous la direction de David Mitchell (UCL – Londres) en partenariat avec les universités de Birmingham, Utrecht, Prague, Paris Cité (ex Paris Diderot) et du collège Sin-Lodewijks de Bruges. Le projet repose sur l'hypothèse qu'enseigner la géographie en utilisant l'approche par géocapabilités pourrait favoriser les apprentissages des élèves notamment ceux issus de milieux défavorisés dans une perspective de justice sociale (Willems & Leyens, 2010). Ce texte se propose d'interroger l'intérêt et les limites de l'approche par géocapabilités dans le contexte français.

Mots clés : Géocapabilités, recherche collaborative, migrations, enseignement, hybridation contextuelle

Abstracts : This text presents the results of a collaborative research project organized with history-geography teachers in middle and high schools, as well as with a teacher-apprentice researcher in the framework of an Erasmus + project led by David Mitchell (UCL - London) in partnership with the universities of Birmingham, Utrecht, Prague, Paris Cité (ex Paris Diderot) and the Sin-Lodewijks College in Bruges. The project is based on the hypothesis that teaching geography using the geocapability approach could promote the learning of students, especially those from disadvantaged backgrounds, from a social justice perspective (Willems & Leyens, 2010). This text proposes to question the interest and the limits of the geocapability approach in the French context.

Keywords : Geocapabilities, collaborative research, migration, teaching, contextual hybridization

Introduction

La théorie des géocapabilités est devenue l'approche théorique prédominante dans le champ de la *Geography Education*, équivalent de la recherche en didactique de la géographie à l'échelle internationale. Les géocapabilités sont une théorie en acte pour accompagner les enseignants dans leurs pratiques professionnelles. Elle consiste à un *empowerment* de ceux-ci en leur donnant les assises scientifiques indispensables à la mise en œuvre d'une liberté pédagogique consciente et raisonnée et à un enseignement adapté aux objectifs curriculaires. L'approche par les géocapabilités est une alternative à l'approche par compétences présentée comme une menace pour l'enseignement de la géographie (Solem, Lambert & Sirpa, 2013). Dans une approche prospective, Young et Miller (2010) ont modélisé trois futurs possibles pour l'enseignement de la géographie dans le secondaire. Dans le premier (futur 1), l'enseignement de la géographie reste encyclopédique et les connaissances enseignées sont coupées du monde et constituent une fin en soi. Dans le deuxième scénario (futur 2), la géographie scolaire est centrée sur la construction des compétences transversales, coupée de l'épistémologie de référence. Le troisième scénario (futur 3) est celui d'un enseignement ayant une assise épistémologique solide, en prise avec l'expérience des élèves avec pour finalité de les amener à comprendre le monde. La théorie des géocapabilités a été développée pour atteindre le futur 3.

Peu connue et utilisée dans le contexte français, la théorie des géocapabilités a été utilisée dans le cadre du projet Erasmus Plus Geocap 3 mené sous la direction de David Mitchell (UCL – Londres) en partenariat avec les universités de Birmingham, Utrecht, Prague, Paris-Cité (ex Paris Diderot) et du collège Sin-Lodewijks de Bruges. Le projet repose sur l'hypothèse qu'enseigner la géographie en utilisant l'approche par géocapabilités pourrait favoriser les apprentissages des élèves notamment ceux issus de milieux défavorisés dans une perspective de justice sociale (Willems & Leyens, 2010). Importer l'approche par géocapabilités dans le contexte français implique de questionner le transfert d'un contexte culturel et éducatif anglo-saxon à un autre, ce que l'on peut appeler hybridation contextuelle (Jankowski & Lewandowski, 2017). Qu'apporte cette hybridation contextuelle à la compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage de la géographie dans le contexte français ? C'est cet aspect que ce texte propose de développer.

Ce questionnement nous amène, dans un premier temps à exposer la théorie des géocapabilités. Puis, dans un second temps, nous évoquerons la méthodologie d'entretiens et d'écrits réflexifs ce qui nous permettra dans une troisième partie d'analyser le regard des enseignants associés au projet sur l'approche par géocapabilités. Nous mettrons enfin les résultats en discussion et concluons.

1. La théorie des géocapabilités, une théorie hybride

La théorie des géocapabilités repose sur le transfert du concept des capacités en géographie, ce qui constitue une première forme d'hybridation contextuelle. Les idées de développement des capacités humaines ont été formulées pour la première fois dans les écrits de

l'économiste Amartya Sen (Sen, 1999) et de la philosophe Martha Nussbaum (Nussbaum, 2012). Selon Amartya Sen, le niveau de vie d'une personne ne se mesure pas uniquement en termes de ressources économiques. Une capacité est l'ensemble de libertés individuelles qui permettent d'opérer des choix. C'est en fonction de ces capacités que l'individu peut s'émanciper. Amartya Sen s'est refusé à établir une liste des capacités car une telle démarche réduirait la marge de liberté et d'autodétermination des sociétés. Martha Nussbaum a, quant à elle, établi une liste de dix capacités majeures, liste critiquée comme présentant le point de vue blanc, nord-américain, de classe moyenne. D'autres se sont essayés ensuite à cet exercice (Alkire & Black, 1997 ; Alkire, 2002 ; Robeyns, 2003) mais toutes ces listes présentent le point de vue de leur auteur sur ce que devrait être une « bonne vie ».

En lien avec le concept de capacité, Michael Solem et David Lambert formulent la théorie des géocapacités (2013) qui est marquée par son contexte de production, c'est-à-dire le Royaume-Uni, où le besoin de légitimer la discipline géographique et de mettre en avant les contenus disciplinaires sont importants pour les enseignants et dans la communauté des chercheurs en *Geography Education*. La théorie des géocapacités est la réaction à une crise curriculaire au Royaume-Uni où la posture des enseignants était celle d'exécutants et l'approche par compétences fortement préconisée. La théorie des géocapacités est une proposition d'alternative à l'approche par compétences, c'est en quoi elle porte une démarche presque militante. Les géocapacités diffèrent des compétences par la place qu'elles donnent à l'ancrage disciplinaire. Dans le contexte du curriculum britannique, les compétences sont transversales et transférables et n'ont pas ou peu d'ancrage disciplinaire, notamment pas d'assises sur les savoirs et les démarches disciplinaires. C'est ce que dénoncent Young et Miller (2010) : le futur 2 (voir précédemment) correspond à la disparition progressive de la géographie scolaire au profit d'une approche transversale pilotée par une approche par compétences. Le contexte français n'est pas comparable car le socle et les programmes proposent une déclinaison disciplinaire des compétences. A contrario, les géocapacités sont construites sur un ancrage disciplinaire fort.

Une géocapacité est la capacité de penser et d'agir sur le monde avec un regard géographique¹ (Solem & al., 2013). La notion de géocapacité clarifie le rôle que les savoirs et la pensée géographiques jouent dans le développement d'une personne éduquée. C'est une personne qui a la capacité de construire un point de vue sur le monde avec une assise disciplinaire. Les savoirs géographiques sont un moyen d'appréhender le monde à travers l'expérience que nous en avons (Glossaire des géocapacités, 2016).

Les savoirs géographiques structurants, en anglais *Powerfull Knowledges* sont des savoirs géographiques pour penser, questionner et agir sur le monde (Young, 2013). Les *Powerful knowledges* nécessitent la médiation de l'école car elle est complexe et souvent abstraite. La traduction française du terme *Powerfull Knowledge* rend mal cette idée d'encapacitation, nous utiliserons donc le terme anglais et non sa traduction française. Dans le domaine de l'éducation, Michael Young pose le concept de *Powerfull Knowledge* en 2000 afin de réintroduire les savoirs scolaires dans les curricula à une place plus centrale. D'après Alaric

¹ <https://www.geocapabilities.org/geocapabilities-3/>

Maude (2016), il existe plusieurs types de *Powerfull Knowledges* ce qui l'a conduit à établir une typologie présentée ci-dessous (Encadré 1).

- Type 1 : connaissances qui fournissent aux étudiants de « nouvelles façons de penser le monde »
- Type 2 : connaissances qui fournissent aux élèves des moyens puissants d'analyser, de comprendre le monde et de s'en imprégner
- Type 3 : connaissances qui donnent aux élèves un certain pouvoir sur leurs propres connaissances
- Type 4 : connaissances qui permettent aux jeunes de suivre et de participer à des débats sur des questions locales, nationales et mondiales importantes
- Type 5 : connaissances sur le monde

Encadré 1 : La typologie des *Powerfull Knowledges* d'après Maude (2016)

Les cinq types de connaissances ainsi établies mettent en évidence la manière dont les géocapabilités doivent outiller les élèves afin de leur permettre de s'insérer dans les débats et la citoyenneté et de penser « géographiquement ». Toutefois, cette typologie n'indique aucun contenu. Elle caractérise ce que doivent être les géocapabilités mais laisse aux enseignants le choix des savoirs à enseigner. Ces savoirs sont matérialisés dans des vignettes. Ce sont des textes courts qui mettent en évidence les enjeux épistémologiques et didactiques du sujet enseigné. Les vignettes peuvent contenir un document illustratif ou bien destiné à être utilisé en classe.

Les géocapabilités sont une théorie qui vise à guider le professeur dans l'identification des concepts et des savoirs en jeu dans une leçon et leur mise en œuvre dans la classe. La théorie est centrée sur les pratiques d'enseignement et non sur les apprentissages. L'objectif est de guider, d'armer les enseignants sur un plan épistémologique mais aussi de faire d'eux des « curriculum maker » que l'on peut traduire par auteur du curriculum. Le curriculum est entendu ici dans un sens anglo-saxon qui se distingue du sens franco-européen qui se limite aux programmes scolaires (Jonnaert, 2011). « Dans la lignée des perspectives de Tyler (1950) et de Bobbitt (1918, 1924), un curriculum y est considéré comme un plan d'action pédagogique, plus large qu'un programme d'étude, se situant en amont de ces programmes, en précisant les finalités, mais sans s'y limiter, spécifiant les orientations à donner aux activités d'enseignement et d'apprentissage, fournissant des indications relatives à l'évaluation, au matériel didactique, aux manuels scolaires, régissant le régime pédagogique et le régime linguistique, organisant la formation des enseignants, etc. » (Jonnaert, 2011, p. 135). Keeves (1992) distingue le curriculum prescrit du curriculum enseigné et du curriculum appris.

Dans la théorie des géocapabilités, si les enseignants sont positionnés comme des *curriculum makers*, ils sont ainsi les auteurs dans leur classe du curriculum enseigné. Ils sont pensés comme des professionnels (Perrenoud, 2001) et non comme des exécutants.

« Curriculum making is the practical manifestation of curriculum thinking. One distinctive aspect of curriculum thinking is the appreciation of 'aims' or 'goals'. So, unlike lesson planning which is often steered by specific learning objectives and learning activities, curriculum making is concerned with longer term goals. It is more strategic than lesson planning. Over a course of study, the teacher enacts the curriculum in order to enable students to think geographically.

Curriculum making is, therefore, a professional 'balancing act'. The teacher needs to balance several competing priorities: the needs and interests of the students; the purposes and particular characteristics of the subject; general educational priorities; broader social purposes of school such as education for citizenship, healthy lifestyles. » (Glossaire des géocapabilités, 2016).

Ce postulat s'inscrit dans une réaction au contexte anglo-saxon, à savoir celui d'enseignants ayant une moindre formation disciplinaire et un contexte d'exercice très contraint (droit de regard du chef d'établissement sur la pédagogie). En comparaison, en France, la situation des enseignants est différente car la liberté pédagogique reste un principe fort du système éducatif (même s'il est mis à mal depuis quelques années). Les enseignants d'histoire-géographie ont la liberté d'utiliser les supports et les démarches qu'ils leur semblent pertinents pour enseigner le programme. La théorie des géocapabilités est marquée par le contexte dans lequel elle a émergé, à savoir le contexte anglo-saxon. Quelle est sa pertinence dans un contexte éducatif différent ?

La théorie des géocapabilités vise à rendre les enseignants de géographie capable de guider le professeur dans l'identification des concepts et des savoirs en jeu (*Powerfull Knowledge*) dans une leçon et leur mise en œuvre dans la classe. La théorie édicte ainsi une démarche à suivre que présente le schéma ci-dessous (Figure 1).

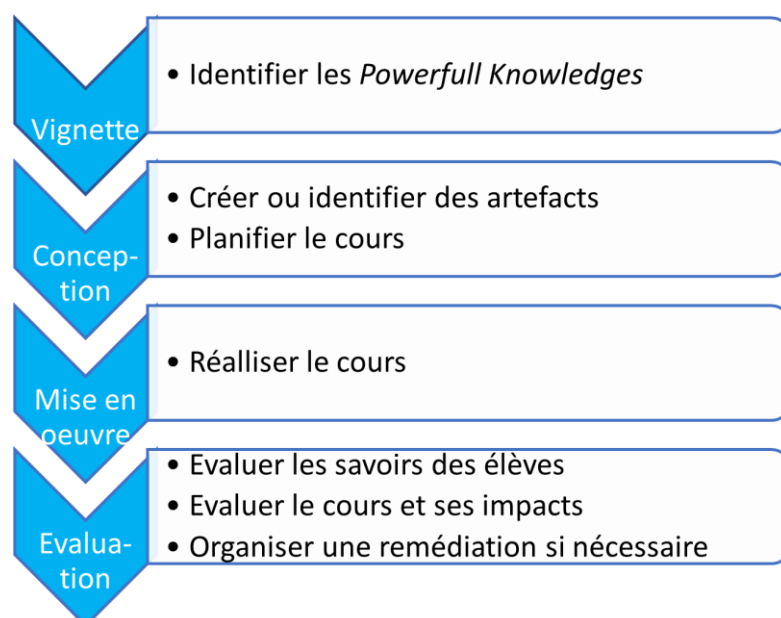


Figure 1 : La démarche par géocapabilité (d'après le site Geocapabilities)

La démarche que nous présentons constitue surtout le socle théorique de la théorie des géocapabilités. Pour identifier les *Powerfull Knowledges*, les enseignants sont invités à écrire

des vignettes. Ce sont des petits textes pouvant contenir un texte ou une illustration qui identifie un des enjeux de connaissances du sujet à enseigner. La seconde étape de la démarche vise à planifier la leçon. Cette étape s'inscrit dans le cadre des théories du *lesson planning*. Il s'agit pour les enseignants de choisir ou de produire les artefacts qui seront utilisés dans le cadre du cours pour amener les élèves à acquérir les *Powerfull Knowledges*. Ces artefacts sont les documents utilisés par les enseignants et leur contexte d'usage. Il ne s'agit pas juste de documents. La notion d'artefact incorpore l'intentionnalité d'usage. La troisième et la quatrième étape sont la mise en œuvre du cours et son évaluation. À l'origine, l'approche par géocapabilités apporte peu de choses sur ces deux dernières étapes. Le projet Geocap 3 a visé à approfondir la théorie en développant la notion de *Powerfull Pedagogies* qui sont des démarches pédagogiques mises en œuvre par les enseignants dans la classe pour transmettre les *Powerfull Knowledges* aux élèves. Un outil d'évaluation des apprentissages a été exploré : l'usage de cartes conceptuelles.

Le contexte d'émergence de la théorie des géocapabilités a marqué les postulats sur lesquels repose la théorie. Par conséquent l'usage de la théorie dans un contexte français ne peut-être aborder comme un simple calque mais impose de penser le transfert. Ce transfert est une hybridation qui questionne les usages que peuvent faire les enseignants des géocapabilités et les significations qu'elles revêtent pour les enseignants mais aussi les usages et les significations du point de vue des chercheurs en didactique de la géographie. Pour expérimenter l'approche par géocapabilités, une recherche collaborative a été mise en place avec des enseignants de collège et de lycée.

2. Méthodologie : entretiens et travail collaboratif

Cette recherche a été réalisée de manière collaborative (Desgagné, 1997) avec deux équipes d'enseignants d'histoire-géographie ainsi qu'avec des étudiants apprentis chercheurs dans le cadre de leur master didactique des disciplines de l'université de Paris Diderot. La première équipe est celle du collège Marcel Pagnol à Vernouillet dans un espace périurbain en marge de Paris. Le collège est composé de 450 élèves et est une « zone d'éducation prioritaire », ce qui signifie que la majorité des élèves sont socialement défavorisées (2/3 des élèves). Le collège a des résultats faibles au brevet des collèges (72%) (2017) en dessous de la moyenne nationale (88%). La seconde équipe est celle du lycée Maurice Genevoix à Montrouge, commune limitrophe de Paris. Cette ville attire des catégories socio-économiques aisées dont les enfants sont en partie scolarisés sur Paris. Ces stratégies scolaires ont pour conséquence que les élèves du lycée Maurice Genevoix sont majoritairement issus de la classe moyenne et des milieux populaires. Les résultats au Baccalauréat sont en deçà de la moyenne française.

À côté de ces deux équipes d'établissement, des étudiants du master didactique des sciences (parcours histoire-géographie) ont testé dans leur classe la démarche de géocapabilités dans une perspective de recherche notamment Karine Férol co-auteur de ce texte, enseignante dans un collège de banlieue (Franconville) de près de 516 élèves dans lequel la mixité sociale est importante. Les résultats au brevet des collèges (92,8%) le place au-dessus de la moyenne nationale.

Dans cette recherche collaborative, la chercheuse a présenté le cadre du projet et le cadre théorique. Pour alimenter nos discussions, les enseignants ont suivi des conférences sur les

migrations dans le cadre du Festival International de Géographie de Saint-Dié en 2019 qui portait sur les migrations et une séance de discussion autour de l'*Atlas critique des migrations* (Clochard, 2017) a été organisée. La chercheuse a aussi présenté les différentes phases du projet et les livrables qui ont été définis en amont lors de la soumission du projet Erasmus Plus. La chercheuse a été garante de leur suivi. Le déploiement de la démarche des géocapabilités a fait l'objet de discussion régulière dans le groupe. Nous avons suivi avec les enseignants les différentes étapes de l'approche par géocapabilités en nous centrant sur l'enseignement des migrations. L'enseignement des migrations fait l'objet d'un thème spécifique en classe de quatrième (Un monde de migrants) et de seconde (Les migrations internationales). Nous centrerons cet article sur les entretiens pré et post expérimentation, réalisés avec les deux équipes associées au projet ainsi que sur les écrits réflexifs de l'ensemble des enseignants (les deux équipes + les enseignants du master didactique). Les entretiens pré-expérimentation ont été réalisés dans le cadre de deux focus groupes d'environ une heure, avec chaque équipe, réalisés en 2018 (soit avant la mise en œuvre des nouveaux programmes de lycée) autour de quatre questions :

1. Comment enseignez-vous les migrations ?
2. Avec quelles ressources ?
3. Rencontrez-vous des difficultés pour enseigner ce thème ?
4. Qu'est-ce qui vous serait utile pour enseigner les migrations ?

Les entretiens post-expérimentation sont des entretiens individuels semi-directifs d'environ 30 minutes avec les enseignants du projet pour faire le bilan de l'expérimentation. Ces entretiens ont été structurés autour de sept questions :

1. Est-ce qu'il y a eu des changements par rapport au cours élaboré ?
2. Comment s'est déroulée la séquence ?
3. D'après vous, qu'est-ce que les élèves ont appris ?
4. Quelles différences entre cette séquence cette année et les années précédentes ?
5. Quels sont les intérêts et les limites de l'approche par géocapabilités ?
6. Le projet a-t-il constitué selon vous à plus de justice sociale ?
7. La séquence permet-elle aux élèves de développer leur capacité de réflexion ?

Les écrits réflexifs analysés sont de deux ordres. D'une part, il s'agit de *storymaps* réalisés par les enseignants des deux équipes associées au projet. Ces *storymaps* qui sont des livrables du projet, visent à présenter ce qui a été réalisé en classe mais également la réflexivité des enseignants sur la démarche des géocapabilités. Elles sont disponibles ici². D'autre part, il s'agit du mémoire de master 2 de Karine Férol, étudiante alors en master didactique.

Nous présenterons uniquement ici les résultats qui sont en lien avec notre question de recherche à savoir l'apport et les limites de l'hybridation de la théorie des géocapabilités en contexte français.

3. Comment hybrider l'approche par géocapabilités ? Regard enseignant

Pour répondre à cette question, nous reprendrons chacune des étapes de la démarche des géocapabilités pour cerner les nouveaux usages, significations, références qui ont pu émerger.

²<https://www.geocapabilities.org/storymaps/>

3.1 L'écriture des vignettes

D'après les enseignants, l'écriture des vignettes leur a permis de hiérarchiser et de relier entre eux les concepts et les notions, ce qui les a conduits à avoir une meilleure visibilité et une organisation plus fine et plus consciente des concepts à enseigner. Ils ont pointé trois enjeux épistémologiques de l'enseignement des migrations. Chacun de ces enjeux a débouché sur l'écriture de vignettes :

- Représenter les migrations : <https://www.gecapabilities.org/vignettes/representing-migration/>
- Les réseaux de connaissances dans l'étude des migrations : <https://www.gecapabilities.org/vignettes/knowledge-networks-in-the-study-of-migration/>
- Migrations et organisation spatiale : <https://www.gecapabilities.org/vignettes/migration-and-the-organisation-of-space/>

La grille d'Alaric Maude (2016) a été utilisée pour mettre en discussion les concepts et notions à aborder. Ces discussions ont abouti aux choix suivants (Tableau 1) :

Types de <i>Powerfull Knowledges</i>	Concepts et notions liés à l'enseignement des migrations
1. Problématique : savoirs qui permettent d'organiser la pensée	Interconnexion
2. Concepts et notions : savoirs qui permettent de comprendre, d'analyser et d'expliquer	Migration – Mobilité – Frontière – Réseaux – Parcours migratoire – Push et Pull factors – Conséquences de la migration
3. Démarches et savoirs qui donnent aux élèves la capacité d'organiser leurs savoirs	Études de cas sur différents parcours migratoires Pensée critique – Analyse d'images
4. Savoirs qui permettent aux jeunes de suivre et de participer aux débats à différentes échelles (locale, nationale, globale)	Politiques migratoires – Catégories de migrants (réfugiés, migrants économiques, migrants climatiques, etc.)
5. Culture générale : connaissances sur le monde	Les différents types de migrations (Nord/Nord, Sud/Sud, Nord/Sud, Sud/Nord) Savoirs sur les territoires étudiés dans les études de cas

Tableau 1 : Grille des PK sur les migrations

Le concept central de l'enseignement des migrations est celui d'interconnexion qui peut se définir comme la mise en relation des espaces et des hommes via notamment les réseaux de communication et de transport. L'interconnexion est choisie par les enseignants pour présider à l'enseignement des migrations et s'inscrit dans le cadre d'un réseau de concepts secondaires que sont : Migration – Mobilité – Frontière – Réseaux – Parcours migratoire – *Push et Pull factors* – Conséquences de la migration. Nous avons conservé la notion de *push and pull factors*

en anglais car cela renvoie à un cadre théorique auquel la notion de facteurs d'attraction et de répulsion ne renvoie pas. Le vocabulaire politico-médiatique s'inscrit dans la catégorie 4 de la typologie de Maud. Ce sont des termes que les élèves doivent connaître pour être capable de comprendre les débats sociétaux sur les migrations mais ce ne sont pas eux qui structurent le cours. La démarche choisie (catégorie 3) et les connaissances sur le monde (catégorie 5) découlent des choix qui président le programme.

L'écriture de vignettes et la typologie de Maude (2016) semblent être des outils pertinents dans cette perspective.

« Ça m'a permis de me limiter et de mieux orienter mon travail. Quand tu vois ce chapitre, tu te dis qu'il y a une multitude de choses à faire. Cela m'a permis d'être plus organisée et plus opérationnelle, de mieux travailler avec les élèves. [...] Je ne savais pas avant sur quoi organiser mon cours. » (Enseignant de collège 3)

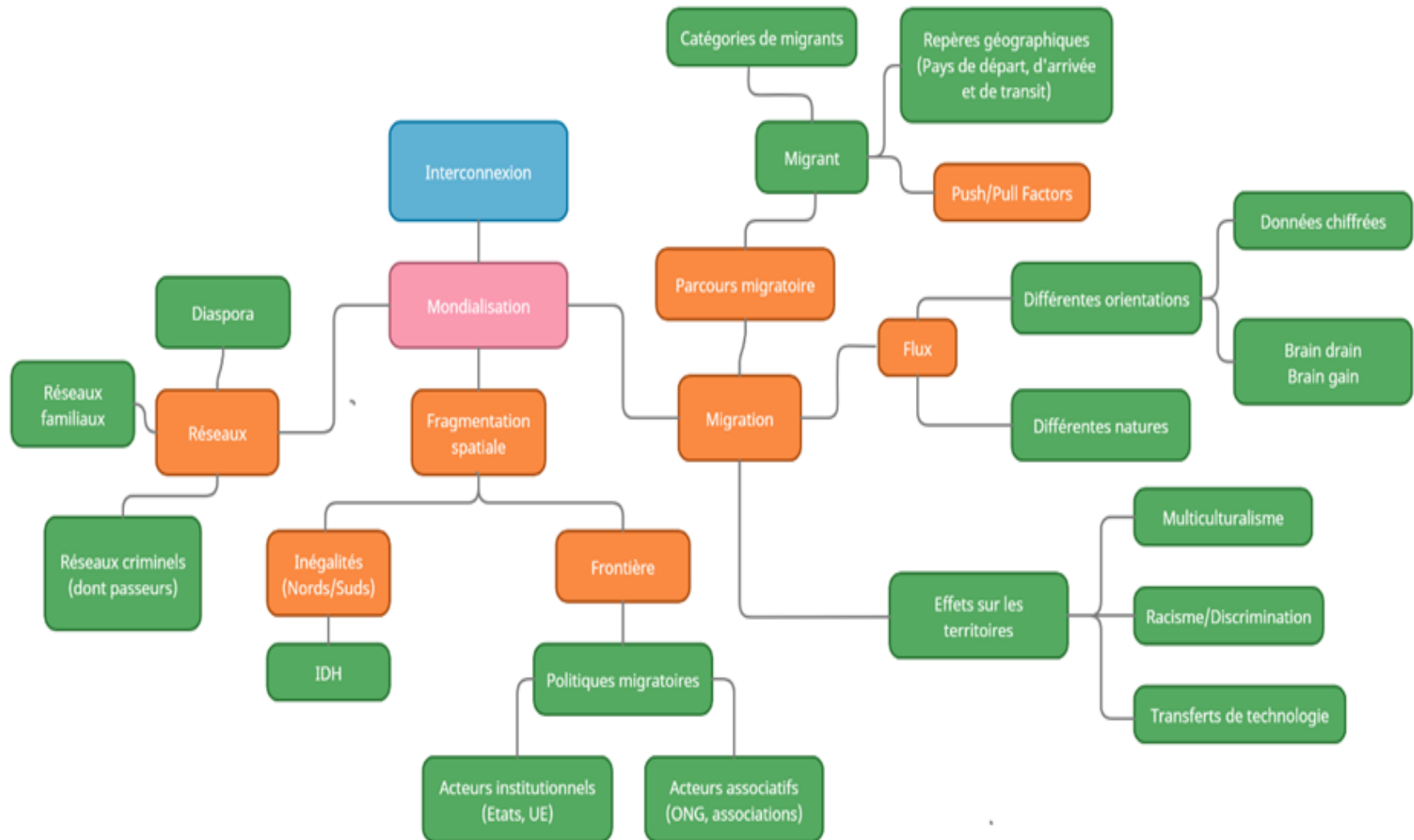
« Le projet m'a permis d'insister sur un certain nombre de choses sur lesquelles je n'insistais pas les années précédentes. Ça m'a permis de réfléchir sur les principales notions et de les reprendre sur plusieurs années. » (Enseignant de collège 2)

En élaborant le réseau conceptuel du chapitre, je me suis vite rendue compte du foisonnement des objets à travailler. Du moins, la hiérarchisation de ces connaissances à l'aide de la grille de Maude, m'a-t-elle permis, dans un premier temps, de choisir ce que je souhaitais travailler avec les élèves et, dans un deuxième temps, de mieux répartir entre les chapitres les objets à travailler. Ainsi, j'aborde désormais les *push factors*, les migrants économiques, les flux et les diasporas dès le chapitre d'histoire sur les migrations au XIX^{ème} siècle afin de les réinvestir ensuite dans ce chapitre des migrations.

Encadré 2 : Retour 1 de Karine Férol sur son expérimentation

La typologie de Maude (2016) a permis aux enseignants de construire leur réseau conceptuel. Ci-dessous figure celui proposé par Karine Férol (2021) dans son mémoire de master (Figure 2).

Figure 2 : Réseau conceptuel des migrations (Férol, 2021)



Les concepts et notions du chapitre sont présentés sous forme de réseau conceptuel ci-dessus. Les couleurs représentent les différents types de *Powerfull Knowledges* (PK) selon Maude : en bleu les PK1, en orange les PK2, en rose les PK4 et en vert les PK5. La grille de Maude apparaît comme un outil intéressant pour identifier et classer les connaissances à enseigner. Elle permet de mieux cibler les objectifs que l'enseignant souhaite poursuivre et lui permet de faire des choix en toute conscience : les concepts laissés de côté le sont parce qu'ils sont jugés anecdotiques dans le cadre de la classe de 4^{ème} ou bien parce qu'il sera possible de les travailler dans un autre chapitre. Cet outil peut ainsi permettre d'élaborer une progressivité dans les apprentissages en identifiant le noyau dur à transmettre et en élargissant ensuite progressivement les enseignements à partir de celui-ci.

L'écriture des vignettes et l'identification des *Powerfull Knowledges* a permis d'outiller les enseignants pour faire face aux difficultés de conceptualisation et aux difficultés sémantiques des élèves. « Il y a un gros problème de vocabulaire des élèves qui utilisent le terme de "truquer" » (enseignant de collège 1) pour désigner des objets dont ils ne connaissaient pas le mot. Cette affirmation d'un des enseignants du collège a généré l'adhésion de ses collègues — le problème ne se pose pas dans les mêmes termes en lycée. Les élèves dans ce collège disposent d'un vocabulaire restreint ce qui est assez commun dans les établissements de réseau d'éducation prioritaire. Sur le thème des migrations, le problème est accru car le sujet mobilise de nombreux termes spécifiques.

La nature des notions et du vocabulaire mobilisé est aussi source de difficultés pour les élèves au collège comme au lycée. Les termes mobilisés dans les manuels et suggérés dans les fiches Eduscol sont largement de nature politico-médiatique : réfugiés politiques, climatiques, exilés, migrants économiques etc. Ces termes classent les migrations en fonction de leurs causes et interrogent implicitement leur légitimité (Clochard, 2017). Cela contribue à simplifier les dynamiques migratoires dont les causalités sont souvent multiples et se traduisent par des parcours migratoires complexes et non linéaires (Spire, 2014). Le concept de flux, qui est central dans les programmes scolaires, ne permet pas de surmonter cette difficulté bien au contraire. C'est un concept jugé abstrait par les enseignants interrogés. Il repose sur une approche quantitative qui n'est pas tangible pour les élèves et qui s'inscrit en porte-à-faux avec l'étude de cas centrée sur des parcours de migrants.

3.2 Conception et mise en œuvre des cours

Le travail sur les vignettes a amené les enseignants à questionner la manière dont sont représentées les migrations dans les manuels, les médias, en cours. Ils ont décidé unanimement de faire réfléchir les élèves aux préjugés sur les migrations en travaillant à partir d'images. C'est un choix qui n'était pas dicté par le projet. L'objectif était de sortir d'une approche désincarnée des migrations que génèrent les cartes des flux. Pour cela, ils ont mobilisé des supports qu'ils n'utilisaient pas auparavant : la bande dessinée *Village Global* (Lessault & Geoffroy, 2019), des caricatures de presse, un photolangage créé par un des enseignants à partir d'images choisies. Ils ont aussi expérimenté des démarches inédites dans leur classe : le débat butiné, le photolangage, la cartographie participative. Le débat butiné consiste à faire débattre les élèves par petits groupes pendant une courte durée (quelques minutes) après laquelle un élève change de groupe pour apporter de nouveaux

éléments. Le photolangage repose sur le choix d'une image représentant les migrations par chacun des élèves et les explications qu'ils en donnent. La cartographie participative découle de la cartographie de différents parcours de migrants par les élèves, chaque groupe ayant en charge l'étude d'un parcours différent de ceux des autres groupes.

Les enseignants ont apprécié de prendre le temps d'échanger et de préparer collectivement un cours même si cela a pu leur paraître lourd. Néanmoins, aucun n'a trouvé que la démarche était fondamentalement différente de la manière dont ils préparent habituellement leur cours à savoir : identifier les savoirs en jeu, réfléchir à la démarche à mettre en œuvre et aux documents à exploiter. "Ça n'a pas changé grand-chose..." nous a dit l'enseignant de collège 3 en entretien post. Le concept d'artefact semble recouvrir la même signification que le terme de document. Les enseignants de l'équipe ont l'habitude de composer leur étude de cas à partir de documents de provenances diverses comme le décrit Karine Férol ci-dessous (Encadré 3).

Je n'ai par contre pas le sentiment que les géo-capabilités aient impacté de manière profonde mes connaissances ou mes pratiques. En effet, le chapitre lui-même avait été une question posée au concours de recrutement des enseignants et mes connaissances épistémologiques sur la question étaient récentes. Par ailleurs, je n'utilisais déjà pas beaucoup les manuels, préférant construire mes propres études de cas, selon la logique que je souhaitais développer. Or les géo-capabilités ont pour objectif une meilleure formation des enseignants.

Encadré 3 : Retour 2 de Karine Férol (2021)

3.3 Evaluation

Les élèves ont été évalués dans le cadre d'une étude de cas proche de celle réalisée en classe leur permettant de réinvestir les *Powerfull Knowledges* travaillés. Là encore, les enseignants n'ont pas relevé quelques choses de nouveau.

Finalement, l'approche par géo-capabilités ne constitue pas une rupture pour les enseignants français mais plutôt une évolution de leurs pratiques alors que dans le contexte anglo-saxon, la théorie des géo-capabilités est perçue comme une innovation. La démarche a fourni aux enseignants de nouveaux outils comme la typologie de Maud ou l'écriture des vignettes mais pas de nouvelles perspectives. Du point de vue des enseignants du projet, la finalité des géo-capabilités, à savoir permettre aux élèves d'être capable de penser le monde en mobilisant un regard géographique, semble très proche des finalités citoyennes de la géographie scolaire française. Ainsi, les éléments empiriques confirment d'une part que l'import des géo-capabilités dans le contexte français est une hybridation contextuelle et d'une part, que les apports de la théorie des géo-capabilités pour les enseignants sont non nuls mais limités. Qu'en est-il des apports théoriques ? En quoi diffère-t-elle d'autres théories déjà disponibles comme la transposition didactique (Chevallard, 1985 ; Verret, 1975) ou bien l'approche par capacité spatiale (Joublot Ferré, 2020) ?

Discussion et conclusion

La question de départ était dans quelle mesure l'hybridation contextuelle, que constitue la théorie des géocapabilités est-elle adaptée à l'enseignement de la géographie en France. Quelle en est la pertinence ? La question a été tranchée sur un plan pragmatique. Il s'agit ici de la traiter sur un plan théorique.

L'approche par géocapabilités est proche de celle de la transposition didactique (Chevallard, 1985 ; Verret, 1975) par sa vision descendante du processus d'écriture du curriculum. Pour Chevallard (1985), les savoirs à enseigner viennent de la Noosphère, c'est-à-dire la communauté qui sait : les chercheurs, les politiques, les didacticiens etc. qui interviennent dans l'écriture des programmes scolaires. Dans ce premier moment de la transposition nommé transposition externe, les savoirs sont décontextualisés, c'est-à-dire coupés de leur contexte de production et anonymisés. « Le savoir que produit la transposition didactique sera donc un savoir exilé de ses origines, et coupé de sa production historique dans la sphère du savoir savant ; se légitimant, en tant que savoir enseigné, de n'être d'aucun temps ni d'aucun lieu, et de ne pas se légitimer par le recours à l'autorité d'un producteur quel il soit. » (Chevallard, 1991, p. 17). Suit le processus de transposition interne au cours duquel les enseignants pensent et mettent en œuvre les savoirs à enseigner dans leur classe. Dans la transposition didactique tout comme l'approche par géocapabilités, les enseignants participent activement à la mise en œuvre des savoirs à enseigner. La transposition interne recoupe l'idée que les enseignants sont auteurs du curriculum (*curriculum maker*).

Quelles sont, en revanche, les limites de cette hybridation ?

Il existe dans la transposition didactique un écart entre les savoirs de références et les savoirs à enseigner que l'approche par géocapabilités nie. Dans le cadre de la transposition didactique, la discipline scolaire s'autonomise et s'émancipe peu à peu des savoirs de références jusqu'à en perdre sa légitimité. L'obsolescence des savoirs à enseigner ou leur trop grande proximité avec les savoirs communs est ce qui justifie un renouvellement des programmes scolaires alors que dans l'approche par géocapabilités les savoirs enseignés sont d'abord et avant tout des savoirs géographiques.

Les deux théories ont un autre point en commun : être centrées sur l'enseignement plus que sur les apprentissages. Certes, l'approche par géocapabilités vise à développer la capacité des élèves à penser le monde en géographe. En dehors de cela, rien dans l'arsenal conceptuel ne permet de penser l'apprentissage des élèves. La finalité poursuivie est d'améliorer les pratiques et la formation des enseignants. Ainsi, les *Powerfull Knowledges* sont les savoirs que doivent maîtriser les enseignants et qui doivent leur permettre d'exercer leur *Curriculum Leadership* en construisant leurs propres cours. Le contexte dans lequel les capacités se sont inscrites dans les débats sur l'éducation dans le monde anglo-saxon, mais également en Belgique francophone et dans les pays du Nord, ne correspond donc pas au contexte français. Nous ne connaissons pas actuellement les mêmes difficultés dans le recrutement des enseignants d'histoire-géographie. En France, ces derniers ont suivi un cursus universitaire d'histoire et/ou de géographie et sont recrutés sur la base de connaissances disciplinaires solides et récentes dans le cadre d'un concours sélectif. La question de leur maîtrise des savoirs savants n'est donc pas en question, pas plus que celle

de leur liberté pédagogique. En effet, les seuls textes prescriptifs sont ceux des programmes qui se réduisent à quelques lignes. Tous les autres documents (fiche Eduscol, manuels) ne sont que des outils à la disposition des enseignants mais dont ils peuvent s'affranchir afin de laisser libre cours à leur créativité.

Cette théorie est par ailleurs proche de l'approche par capacités spatiales développée par Sylvie Joublot-Ferré (2020). « Evoquer la capacité spatiale c'est véritablement donner suite au concept de capital spatial et amener au premier plan cette idée que l'individu augmente ses aptitudes personnelles par l'expérience spatiale, et qu'il s'agit d'un processus évolutif. Dès lors, cette notion fait écho à deux termes anglais : *capability* et *empowerment* ». (Joublot-Ferré, 2020, p.400)

Le capital spatial, concept sur lequel s'appuie l'auteure est constitué de l'« ensemble des ressources accumulées par un acteur permettant de tirer avantage de l'usage de la dimension spatiale de la société » (Levy & Lussault, 2013, p.147), autrement dit un bien social qu'il est possible d'échanger, d'accumuler en fonction de ses expériences de l'espace. Ce concept repose sur l'idée d'inégalité de ce capital spatial entre les individus, ce qui rejoint l'approche par capacités. De là, Sylvie Joublot-Ferré a conçu un « référentiel de la capacité spatiale » qui repose ainsi sur trois catégories : les facultés sensorielles, « conditionnées par la confrontation corporelle avec l'espace » (Joublot-Ferré, 2020, p.401), les habiletés spatiales (compétences de navigation, estimation des distances et repérage dans l'espace) et les compétences socio-spatiales (qui consistent à déchiffrer le politique, le culturel dans l'espace, savoir débattre, évaluer, cerner les conflits d'intérêts, en d'autres termes : lire l'espace comme une construction sociale). Ce référentiel s'appuie sur les travaux de Laurent Cailly (2004) qui évoquent les dispositions spatiales des individus comme l'ensemble de compétences sensorielles, esthétiques, patrimoniales et sociales. Il s'agit du résultat d'un travail de prise de conscience de l'espace dans toutes ses dimensions auprès des individus.

La théorie des géocapacités et l'approche par capacités spatiales ont des proximités théoriques, ce sont deux hybridations différentes de la théorie des capacités. Elles partagent les finalités émancipatrices : permettre aux apprenants de penser et d'agir dans et sur l'espace (Pigaki & Leininger-Frézal, 2014). Néanmoins, il existe plusieurs différences notables entre les deux théories synthétisées dans le tableau ci-après (Tableau 4).

	Référentiel de capacités spatiales (Joublot-Ferré, 2020)	Géocapabilités (Young, 2013 ; Solem et al., 2013)
Contexte d'émergence	Évolution épistémologie de la géo : essor d'une géo herméneutique (Hertig, 2009)	Crise curriculaire au Royaume-Uni, une réaction à l'approche par compétences en éducation
Contexte d'usage	État des lieux de ce que les adolescents savent faire	Démarche d'enseignement de la géographie
Application	Heuristique	Formation des enseignants Création de ressources
Mots clés associés à cette théorie	Capital spatial, habiletés.	Capabilités, <i>Powerfull Knowledges</i> , <i>curriculum maker</i> , justice sociale

Tableau 1 : Comparaison de l'approche par géocapabilités et de l'approche par capacités spatiales

La première différence réside dans les contextes d'émergence et d'usage de ces théories. L'approche par géocapabilités est centrée sur la géographie scolaire en vue d'améliorer les pratiques d'enseignement alors que le référentiel de capacités spatiales vise à cerner les capacités spatiales dont les personnes disposent. Cette dernière n'a pas de lien direct avec la géographie scolaire. C'est une théorie à valeur heuristique alors que l'approche par géocapabilités a une visée pragmatique. Ces deux théories présentent une complémentarité qu'il pourrait être intéressant de combiner.

L'introduction de l'approche par géocapabilités dans le contexte français a apporté aux enseignants des outils pour mieux cibler les contenus à enseigner et susciter leur créativité dans les démarches utilisées en classe. Néanmoins, très proche de la transposition didactique, ce que propose cette approche est suffisamment familière pour les enseignants pour qu'ils ne perçoivent pas de différences significatives dans la manière de préparer leurs cours. Il n'en est pas de même pour tous les enseignants associés au projet Geocap 3. Certains enseignants du Royaume-Uni et de République Tchèque notamment ont perçu un changement notable dans la conception des cours. Ce que montre cette expérimentation est que l'hybridation contextuelle d'une théorie n'est pas une simple adaptation dans un contexte culturel différent. C'est une transformation du sens de cette théorie du point de vue des acteurs, ici les enseignants mais aussi les formateurs et chercheurs. L'écriture de vignettes et l'utilisation de la typologie de Maude (2016) ont été réinvesties par les auteurs de ce texte en formation initiale des enseignants hors du contexte propre à la théorie des géocapabilités.

Bibliographie

ALKIRE, S. et BLACK, R. (1997). « Une théorie du raisonnement pratique de l'éthique du développement : faire avancer l'approche par les capacités », *Journal du développement international*. 9 (2), p. 263-279. Doi : [10.1002/\(SICI\)1099-1328\(199703\)9:2<263::AID-JID439>3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1328(199703)9:2<263::AID-JID439>3.0.CO;2-D).

ALKIRE, S. (2002). *Valoriser les libertés : approche capacité de Sen et réduction de la pauvreté*, Oxford New York : Oxford University Press.

CAILLY, L. (2004). *Pratiques spatiales, identités sociales et processus d'individualisation. Etude sur la constitution des identités spatiales individuelles au sein des classes moyennes salariées du secteur public hospitalier dans une ville intermédiaire : L'exemple de Tours*, Thèse de doctorat Université de Tours.

CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage.

CLOCHARD, O. (2017). *Atlas des migrants en Europe - 3^e éd. - Approches critiques des politiques migratoires : Approches critiques des politiques migratoires (3^e édition)*, Paris : Armand Colin.

FEROL, K. (2020). Enseigner les migrations avec les GéoCapabilités, mémoire de Master 2, Université de Paris.

GLOSSAIRE DES GEOCAPABILITES. (2016). Traduit en français par : Leininger-Fréazl C., Donert K. et Nicole Donert N. Disponible à : <https://www.geocapabilities.org/glossary/french/>

HERTIG, P. (2009). *Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes : Conception et première évaluation du nouveau dispositif de formation initiale des enseignants de géographie du Secondaire supérieur à la HEP Vaud*.

JANKOWSKI, F. et LEWANDOWSKI, S. (2017). « Apprendre, se positionner, créer : L'hybridation des savoirs au Sud », *Autrepart*, 82(2), p.3- 16.

JONNAERT P. (2011). « Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, En ligne.

JOUBLOT-FERRÉ, S. (2020). *La traversée des espaces adolescents De l'habiter et de l'expérience du monde Un projet pour l'enseignement de la géographie*, These de doctorat, Université de Lyon. <https://www.theses.fr/2020LYSEN004>

KEEVES, J. (1992). *Methodology and Measurement in International and Educational Surveys*, Pergamon Press.

LESSAULT, D. et GEOFFROY, D. (2019). *Village global*, Paris : Steinkis.

LÉVY, J. et LUSSAULT, M. (2013). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris: Belin.

MAUDE, A. (2016). « What might powerful geographical knowledge look like? », *Geography*, 101(2), p. 70- 76.

NUSSBAUM, M. (2012). *Capabilités : Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Flammarion.

- PERRENOUD, P. (2001). *Développer la pratique réflexive : Dans le métier d'enseignant*. ESF.
- PIGAKI, M. et LEININGER-FREZAL, C. (2014). « Enseigner les disparités socio spatiales avec HyperAtlas : Le cas de l'Union Européenne », *Didactica Geographica*, 15, p. 79- 108.
- ROBEYNS, I. (2003). « Valoriser les libertés : approche par les capacités de Sen et réduction de la pauvreté, par Alkire S. », *Économie et philosophie*. 19 (2), p. 371-377. Doi : [10.1017/S0266267103231229](https://doi.org/10.1017/S0266267103231229) . S2CID 153529212
- SEN, A. (1999). *Commodities and Capabilities*. OUP India. https://www.amazon.fr/Commodities-Capabilities-Amartya-Sen/dp/0195650387/ref=sr_1_1?keywords=B0024JEM5E&qid=1558014845&rd=1&s=gateway&sr=8-1
- SOLEM, M., LAMBERT, D. et TANI, S. (2013). Geocapabilities : Toward An International Framework for Researching the Purposes and Values of Geography Education (No 3). 3(3), 16.
- SPIRE, A. (2014). « Migrations mises en récit ou quand l'espace ne cesse de se (re)construire. Hommes & migrations », *Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, 1306, p. 101- 107. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.2810>
- VERRET, M. (1975). *Temps des études*, Atelier Reproduction des thèses, Université Lille III.
- WILLEMS, T. et LEYENS, S. (2010). « Penser la justice sociale dans l'enseignement secondaire. Parcours scolaires et "capabilités" », *Cahiers Philosophiques*, 28, p. 1- 65.
- YOUNG, M. et MULLER, J. (2013). « On the powers of powerful knowledge », *Review of Education*, 1(3), p. 229- 250. <https://doi.org/10.1002/rev3.3017>
- YOUNG, M. et MULLER, J. (2010). « Three Educational Scenarios for the Future: Lessons from the sociology of knowledge » *European Journal of Education*, 45(1), p. 11- 27. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01413.x>