



HAL
open science

Les frontières : une question socialement vive à enseigner. Exemple du lycée professionnel.

Pierre Colin

► To cite this version:

Pierre Colin. Les frontières : une question socialement vive à enseigner. Exemple du lycée professionnel.. Géographie. Université Lyon 2, 2021. Français. NNT : . tel-03581217

HAL Id: tel-03581217

<https://hal.science/tel-03581217>

Submitted on 22 Feb 2022

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.

Les frontières : une question socialement vive à enseigner. Exemple du lycée professionnel.

Pierre COLIN

Thèse pour obtenir le grade de Docteur en Géographie

Sous la direction de Dominique CHEVALIER

Soutenue publiquement le 13 décembre 2021

Membres du jury :

Dominique CHEVALIER, Maîtresse de conférences – HDR, Université Claude Bernard
Lyon1 – INSPÉ

Isabelle LEFORT, Professeure, Université Lumière Lyon 2.

Caroline LEININGER-FRÉZAL, Maitresse de conférences – HDR, Université de Paris
(Rapporteuse)

Olivier MENTZ, Professeur, Université des Sciences de l'Éducation, Freiburg.

Olivier MORIN, Maître de conférences, Université Claude Bernard Lyon 1 – INSPÉ

Bernard REITEL, Professeur, Université d'Artois

Anne SGARD, Professeure, Université de Genève. (Rapporteuse)

Résumé :

« Monsieur, il faut fermer les frontières, et vite ! », tels sont les mots de l'un de mes élèves suite aux attentats du 13 novembre 2015 qui ont fait de nombreuses victimes. Les frontières cristallisent les tensions et sont fréquemment au centre de l'actualité, ce que confirme l'exemple de la crise sanitaire liée au COVID-19. Terme polysémique, la « frontière » recouvre des réalités diverses pour une multitude d'acteurs. Il est, par ailleurs, très délicat de lever les ambiguïtés autour de sa définition. De fait les frontières divisent au sein de la société : leurs gestions, leurs utilisations, leurs existences même sont sujets à débats. Ces frontières sont présentes dans l'actualité mais aussi à l'école au travers des programmes scolaires et des questions proposées dans les concours de recrutement des enseignants d'histoire-géographie et de Lettres-Histoire. Les particularités des frontières et leurs existences à l'école en font une question socialement vive dont il convient de prendre en compte les spécificités pour lui assurer un traitement didactique adéquat. Nous abordons dans cette recherche doctorale la question socialement vive des frontières dans un cadre didactique : en conséquence l'analyse se situe par rapport aux savoirs. Ces savoirs sont multiples, de natures variées, et leurs interactions sont nombreuses. En situant notre travail en géographie, l'analyse du rapport au savoir s'inscrit en premier lieu sur le rapport au monde des élèves, autrement dit leurs géographicités. Cette géographicité est amenée à évoluer en raison des thèmes abordés à l'école ; or les frontières sont créatrices de géographicité. En outre, cette recherche s'inscrit dans un lieu particulier : le lycée professionnel. Lieux de formation de la plupart des ouvriers et des employés de demain, les lycées professionnels accueillent des élèves aux profils particuliers puisque ces derniers s'inscrivent dans un projet professionnel précis dès leur entrée au lycée. L'école n'est pas le seul lieu d'apprentissage de ces élèves qui sont pendant 22 semaines en période de formation en entreprise au cours de leur cursus de baccalauréat professionnel. Plus ou moins scolairement dominés, ces jeunes entretiennent avec l'école des relations souvent conflictuelles.

Cette thèse propose d'étudier les frontières dans le cadre scolaire du lycée professionnel et de présenter des pistes didactiques exploitables en classe pour aider les enseignants à gérer cette question socialement vive si particulière.

Mots-clés : Frontière – Question Socialement Vive – Didactique – Rapport au savoir – Géographicité – Démarche – Vivacité – Débat – Géographie scolaire.

Abstract :

“Sir, we must close the borders, and quickly! ”, These are the words of one of my students following the attacks of November 13, 2015 which left many victims. Borders crystallize tensions and are frequently at the center of the news, which is confirmed by the example of the health crisis linked to COVID-19. A polysemous term, the "border" covers various realities for a multitude of actors. It is, moreover, very difficult to resolve the ambiguities around its definition. In fact, borders divide within society: their management, their uses, their very existence are subject to debate. These boundaries are present in the news but also at school through the school curricula and the questions offered in the recruitment competitions for history-geography and literature-history teachers. The peculiarities of borders and their existence in school make it a socially lively issue, the specificities of which should be taken into account to ensure adequate didactic treatment. In this doctoral research, we approach the controversial issue of borders in a didactic framework: consequently the analysis is situated in relation to knowledge. This knowledge is multiple, of varied natures, and their interactions are numerous. By situating our work in geography, the analysis of the relationship to knowledge is first and foremost related to the students' relationship to the world, in other words their geography. This geography is likely to evolve due to the themes addressed at school; yet borders are the creators of geography. In addition, this research takes place in a particular place: the vocational school. Training places for most of the workers and employees of tomorrow, vocational high schools welcome students with special profiles since they are part of a specific professional project as soon as they enter high school. School is not the only place of learning for these students who are for 22 weeks in a company training period during their vocational baccalaureate course. More or less educationally dominated, these young people have often conflicting relations with school.

This thesis proposes to study borders within the school framework of the vocational high school and to propose didactic avenues that can be used in the classroom to help teachers to manage this very particular controversial issue.

Keywords : Frontier – Controversial Issue - Didactic - Geographicity - Approach - Vivacity - Debate - School geography.

*À Marcel,
À Léonce,*

Remerciements

Ce travail de thèse est le fruit d'un travail de plusieurs années que je n'aurais jamais pu réaliser seul, c'est pourquoi je tiens à remercier :

Dominique Chevalier, ma directrice de thèse, pour son accompagnement rigoureux tout au long de ces années, ses nombreux conseils et remises en question qui m'ont permis d'apprendre énormément. Je la remercie également pour sa patience et son humanité réconfortante.

Mesdames Isabelle Lefort, Caroline Leininger-Frézal et Anne Sgard ainsi que Messieurs Olivier Mentz, Olivier Morin et Bernard Reitel de me faire l'honneur d'avoir accepté d'être membres de mon jury.

Les membres du groupe *Pensée Spatiale* et plus particulièrement : Sophie Gaujal, Florence Giry, Catherine Heitz et Caroline Leininger-Frézal, pour la richesse de nos échanges.

Aux personnels de direction de mes établissements m'ayant permis de concilier ce travail de recherche avec mon métier d'enseignant : Agnès Delaunay, Aurélie Christophe, Gilbert Peretti et plus particulièrement Majid Haouaci pour son écoute et ses conseils avisés.

Mes élèves, d'avoir si patiemment participé à mes enquêtes, d'avoir volontiers partagé avec moi des tranches de vie et pour les bons moments passés.

Mes collègues, Thierry Crozat, Stéphanie Claude et Nathalie Floriot pour m'avoir soutenu et fait rire quotidiennement.

Hélène Mathian, pour son aide.

Les membres du département documentation du Musée National de l'Éducation.

Tous mes amis et plus particulièrement : Chloé, Ophélie, Guillaume, Jean-Renaud, Samuel, Simon, Stéphane, et mes coéquipiers de l'AS Gérardmer Volley pour leur soutien en toutes circonstances, vive le BP !

Martine, pour son soutien logistique.

Ma famille et surtout mes parents et mes sœurs, pour leur indéfectible bienveillance.

Ma compagne, Agathe Chassard, pour les nombreuses relectures, conseils et critiques toujours éclairés et sans qui rien ne serait possible.

Marcel et Léonce, mes moteurs.

Sommaire

| | |
|--|---------|
| Remerciements | 7 |
| Sommaire | 9 |
| Introduction | 11 |
| I. Emergence du questionnement. | 12 |
| II. Méthodologie. | 14 |
| III. Une posture particulière. | 31 |
| PARTIE 1 : Des lycéens professionnels face à une Question Socialement Vive en géographie. | 35 |
| CHAPITRE 1 : Un monde particulier : Le lycée professionnel. | 37 |
| I. Le lycée professionnel aujourd’hui. | 39 |
| II. La géographie au lycée professionnel. | 51 |
| III. Contextes des lycées professionnels au sein desquels ont été menées les enquêtes. 64 | |
| CHAPITRE 2 : Qui sont les élèves de notre corpus ? | 73 |
| I. Une population hétérogène. | 75 |
| II. Quels liens les élèves de ce corpus entretiennent-ils avec la géographie ? | 98 |
| III. Quelles relations les élèves de ce corpus entretiennent-ils avec les « autres » ? . | 108 |
| CHAPITRE 3 : Les Questions Socialement Vives en Géographie. | 117 |
| I. Les questions socialement vives. | 119 |
| II. Le rapport au savoir. | 127 |
| III. Les questions socialement vives en géographie scolaire. | 136 |
| CHAPITRE 4 : La géographicité des élèves au centre des enjeux d’une question socialement vive en géographie. | 155 |
| I. La géographicité : un outil d’analyse des rapports au monde des élèves. | 157 |
| II. La géographicité de mes élèves : quels rapports au monde possèdent-ils ? | 169 |
| PARTIE 2 : Les frontières appréhendées comme une Question Socialement Vive en Géographie. | 189 |
| CHAPITRE 5 : Peut-on considérer les frontières comme une question socialement vive en géographie ? | 191 |

| | | |
|--|--|-----|
| I. | Quels attributs pour définir une frontière ?..... | 193 |
| II. | Des mutations du monde aux mutations des frontières : temporalités des frontières. 205 | |
| III. | La frontière : une question triplement socialement vive ?..... | 215 |
| CHAPITRE 6 : Quels sens les élèves donnent-ils aux frontières ? | | 231 |
| I. | Comment les élèves définissent-ils les frontières ? | 233 |
| II. | Quels sont les savoirs que les élèves détiennent sur les frontières ? | 252 |
| CHAPITRE 7 : Les frontières : une question socialement vive pour les élèves ? | | 273 |
| I. | Quels intérêts les élèves portent-ils aux frontières ?..... | 275 |
| II. | Quels débats les frontières soulèvent-elles chez les élèves ?..... | 292 |
| PARTIE 3 : Enseigner les frontières : Propositions didactiques..... | | 305 |
| CHAPITRE 8 : Les questions socialement vives : un champ didactique partiellement exploité. | | 307 |
| I. | Intérêts et difficultés d’enseigner les questions socialement vives..... | 309 |
| II. | Quelles sont les pistes didactiques qui permettent de prendre pleinement en considération les questions socialement vives ? | 324 |
| CHAPITRE 9 : Des démarches innovantes pour enseigner les frontières. | | 343 |
| I. | La géographie expérientielle : une démarche efficiente pour enseigner les frontières ? | 345 |
| II. | Proposition d’une démarche didactique pour enseigner la question socialement vive des frontières. | 355 |
| Conclusion..... | | 401 |
| Bibliographie..... | | 405 |
| Annexes | | 424 |
| Table des figures | | 425 |
| Table des tableaux..... | | 427 |
| Table des graphiques..... | | 429 |
| Table des documents | | 430 |
| Table des cartes | | 430 |
| Table des extraits d’entretien | | 431 |
| Table des matières..... | | 432 |

Introduction

En septembre 2021, une photographie a fait le tour du monde : un garde-frontière américain à cheval chasse à coup de lasso des migrants haïtiens tentant de franchir la frontière. Cette image, violente et inhumaine, interroge le rapport que le monde entretient aujourd'hui avec les frontières. Loin d'être isolée, elle est représentative d'une question qui fait fréquemment la une de l'actualité. Les frontières aujourd'hui sont multiples et prennent de nouvelles formes (Reitel, 2017) alors que, paradoxalement, les barrières frontalières se multiplient dans un monde globalisé (Rosière, 2017). Ces évolutions relativement récentes donnent un regain d'intérêt à l'objet géographique « frontière », que l'on peut considérer comme une question socialement vive (QSV). En effet, la vivacité de cette question se retrouve à la fois dans les savoirs de références, où personne ne s'accorde sur la définition à donner à la frontière (Amilhat-Szary, 2015) ; dans les savoirs sociaux (Legardez et Simonneaux, 2006), lorsque la société s'empare de la question dans le cadre de débats parfois féroces ; et, de ce fait, dans les savoirs scolaires (Develay, 2000). La géographie scolaire, celle qui est enseignée, s'empare de cette question des frontières puisqu'elles possèdent une « *place renouvelée dans les programmes scolaires*¹ ». Par conséquent l'analyse de cette QSV des frontières doit se faire par rapports aux savoirs (Charlot, 1997). La géographie semble bien placée pour analyser ces rapports aux savoirs grâce au concept de géographicité (Dardel, 1952). Ces mêmes rapports se complexifient dans le cadre de notre étude puisque nous nous intéressons à l'enseignement des frontières au sein des lycées professionnels. Outre les caractéristiques particulières que possède cet ordre d'enseignement, il sous-entend également la nécessaire gestion des savoirs professionnels (Leplay, 2008).

Lorsque se déroule un événement particulièrement tragique, par exemple lié aux frontières, les enseignants se retrouvent en première ligne pour gérer les interrogations et les incompréhensions des élèves. La gestion en classe de questions socialement vives est problématique (Lipp, 2019) car l'enseignant peut rapidement se retrouver en difficulté et les élèves frustrés de ne pouvoir accéder à des réponses satisfaisantes. L'enseignant doit alors mobiliser la didactique. C'est « *la discipline scientifique qui a pour objet l'optimisation des*

¹ Concours externe du Capes et Cafep – Capes. Section histoire et géographie. Programme de la session 2022. www.devenirenseignant.gouv.fr

apprentissages dans une situation d'enseignement ou de formation » (Merenne Schoumaker, 2012, p15). Par ailleurs la géographie est une discipline qui : « *a comme centre d'intérêt principal la transmission et l'appropriation de façons de penser le monde* » (Thémines, 2016, p99). C'est donc bien une démarche en didactique de la géographie qu'il est nécessaire de penser pour permettre aux élèves et aux enseignants de gérer au mieux l'enseignement de la QSV des frontières.

I. Emergence du questionnement.

1. Une recherche en didactique de la géographie.

Je suis Professeur en Lycée Professionnel depuis 2008. Il m'a fallu quelques temps pour appréhender correctement ma trivalence (Histoire, Géographie, Lettres) et surtout pour me familiariser, comprendre et m'adapter au public de lycée professionnel. Mes premières années d'enseignement ont été marquées par de nombreuses erreurs, de nombreux tâtonnements pour essayer d'amener mes élèves à la réussite. Très rapidement je me suis rendu compte que je n'avais pas toutes les cartes en main pour réussir pleinement ma mission. Ma réflexion s'est alors portée sur ma matière de prédilection : la géographie. Ayant suivi un cursus en géographie avant de passer le concours PLP, je me suis retrouvé démuné face à des élèves qui étaient hermétiques à la géographie que je leur enseignais. J'ai alors commencé à mettre en doute mes pratiques, mais aussi ce que l'on me demandait d'enseigner et la manière dont on me demandait de le faire. Incapable de répondre réellement aux questions récurrentes et très pragmatiques des élèves : « Mais ça à quoi ça va me servir dans mon métier ? », je me trouvais face à une impasse avec le sentiment que ma formation d'enseignant était inachevée. Je voulais surtout comprendre comment être plus performant, plus incisif, dans mes cours de géographie, pour permettre aux élèves de profiter de cette matière c'est-à-dire d'y percevoir, pour eux en tant qu'individus, une utilité. De même je m'interrogeais sur le curriculum de géographie en lycée professionnel : j'en comprenais la logique mais ne savais comment faire pour transmettre au mieux ce que les instructions officielles me demandaient. Je me suis alors penché sur la didactique en géographie en lycée professionnel et force fut de constater que les recherches disciplinaires sur le lycée professionnel étaient relativement rares. Si la littérature sur le lycée professionnel est assez riche, notamment avec la sociologie qui s'intéresse au public des lycées professionnels, la

grande majorité des travaux sur le secondaire en géographie sont exclusivement menés auprès des collèges et des lycées généraux. Je fus assez étonné de ce constat : en effet le public du lycée professionnel possède des caractéristiques propres, qui sont fortes et démarquantes, et il me semblait que ce public méritait une attention particulière pour répondre à des besoins spécifiques.

Ces deux constats m'ont poussé à m'intéresser davantage à la didactique de la géographie en m'inscrivant au Master Didactiques de Disciplines Histoire-Géographie proposé par l'Université Paris 7. Cette année de master a initié un grand nombre de réponses à mes doutes, a participé à la consolidation de mes compétences d'enseignant, et m'a surtout ouvert le vaste champ de la didactique de la géographie.

2. Une recherche sur les questions socialement vives.

Mon travail de recherche en master s'est porté sur les questions socialement vives (Legardez & Simonneaux, 2006) et notamment sur le thème de l'alimentation mondiale qui est repris dans l'un des quatre thèmes du programme de l'année de 2nde professionnelle : Nourrir les hommes. Le choix des questions socialement vives s'est fait relativement naturellement, car j'étais engagé dans ce master afin d'améliorer mes pratiques et d'apporter une réponse plus adaptée aux besoins de mes élèves ; je souhaitais donc que mes recherches aient une application concrète rapide. Ainsi, à de nombreuses reprises et encore aujourd'hui, des élèves me laissent sans voix lorsqu'ils apportent en classe des sujets d'actualités « brûlants ». Quelles réponses leur apporter ? Le plus simple est évidemment de balayer la question et de se rattacher à ses cours et au discours officiel sur la question, tiré des programmes. Mais force est de constater que très souvent ce type de réponse n'est pas envisageable : soit parce que les programmes occultent cet aspect de la question ; soit, et c'est le cas le plus fréquent, parce que la réponse ne satisfait pas les élèves qui continuent à poser des questions ou à asséner des « vérités » qui peuvent déranger leurs camarades. On se rend rapidement compte que ce type de questions provoque des débats entre les élèves : leurs échanges sont alors riches et montrent un intérêt incontestable pour une question géographique ainsi qu'une réelle capacité de réflexion en géographie. C'est pour cela que les questions socialement vives se sont imposées dans mon parcours de recherche. D'abord parce qu'une telle recherche me permet d'améliorer mes pratiques, mais aussi et surtout parce qu'elles sont un levier de travail et de motivation des

élèves très intéressant. Mon travail de recherche effectué en Master m'a permis de commencer à percevoir la didactique particulière des questions socialement vives en géographie, ce qui m'a poussé à poursuivre mes réflexions dans le cadre d'une thèse.

3. Une recherche sur les frontières.

L'objectif de mon projet de thèse était de prendre en compte les spécificités propres aux élèves de lycée professionnel et de les combiner aux particularités des questions socialement vives en géographie. J'avais pour idée de traiter chaque QSV présente dans les programmes de géographie et de les confronter aux élèves. Néanmoins, le 7 janvier 2015, au commencement de ma réflexion, les attentats meurtriers contre Charlie Hebdo m'ont imposé la question des frontières comme objet primordial. Nous étions tous abasourdis et les élèves étaient, pour la plupart, profondément affectés par ces attentats. J'ai d'abord été démuni face à cette violence et à la nécessité, pour les élèves, d'y trouver une explication rationnelle et intelligible. Puis, très rapidement, les frontières et leurs fonctions ont envahi l'actualité. Comment gérer en classe une question aussi brûlante ? Comment concilier prescriptions officielles et réalités quotidiennes ? Comment gérer la parole des élèves ? Leurs opinions ? Les solutions qu'ils proposent ? Face à ce questionnement j'ai décidé de m'interroger sur les frontières et leurs enseignements. Malheureusement l'actualité a par la suite renforcé mes interrogations avec les attentats du 13 novembre 2015 et la crise migratoire de cette même année : ces dramatiques événements ont intensifié mon envie de comprendre les mécanismes de fonctionnement d'une question comme celles des frontières et de m'interroger sur les solutions didactiques envisageables pour obtenir une réponse adaptée aux besoins de mes élèves.

II. Méthodologie.

Au regard des diverses raisons qui m'ont poussé à choisir ce sujet plusieurs questions sont apparues centrales dans la problématique que je souhaitais formuler : Comment enseigner la QSV des frontières sans en trahir la vivacité ? Et comment amener les élèves à s'en saisir sans l'affaiblir ?

Nous avons mis en place trois principales actions de recherche pour tenter de répondre à cette question.

1. Enquête n°1 : Qui sont mes élèves ?

Cette enquête a été menée durant l'année 2015 auprès de six classes de deux lycées différents. Les trois premières classes ayant répondu à cette enquête font partie du lycée Etienne Oehmichen de Châlons en Champagne et y ont répondu en janvier 2015. Il s'agit de deux classes de Baccalauréat professionnel : une classe de seconde Conducteur Transport Routier Marchandise (CTRM), une classe de seconde baccalauréat professionnel spécialité Electrotechnique Energie Equipements Communicants (ELEEC) et une classe de première année de CAP Cuisine-Restaurant (CR). Les trois autres classes appartiennent au lycée Pierre Mendès France de Contrexéville et ont répondu à cette enquête en octobre 2015 : une classe de 2nde Bac Pro Cuisine-Service, préparant pour moitié un baccalauréat professionnel Cuisine et pour l'autre moitié un baccalauréat Commercialisation et Services en Restauration ; puis deux classes de première baccalauréat professionnel : une première Bac Pro Cuisine et une première Bac Pro Commercialisation et Services en Restauration (CSR). Ces six classes étaient sous ma responsabilité pédagogique lorsque les enquêtes ont été réalisées. Le changement de lycée correspond à une mutation demandée et obtenue pour l'académie de Nancy-Metz pour convenance personnelle.

Tableau 1 : Population de l'enquête n°1

| Classe | C1 : 2CTRM | C2 : 2ELT | C3 : CR1 | C4 : 2CS | C5 : 1CUI | C6 : 1CSR |
|---------------|---------------|--------------|-------------|-------------|--------------|--------------|
| Filles | 0 | 0 | 11 | 10 | 5 | 13 |
| Garçons | 22 | 25 | 6 | 8 | 15 | 6 |
| Moyenne d'âge | 15,7 | 15,6 | 16 | 15,5 | 16,3 | 16,7 |
| Total | 22 | 25 | 17 | 18 | 20 | 19 |

Colin, 2020

Ces classes ont des effectifs modérés avec une moyenne de 20.1 élèves par classes. Elles sont majoritairement masculines avec 67.8 % de garçons dans ce corpus. Les classes de 2nde Conducteur Routier et Electrotechnique sont exclusivement masculines.

Cette enquête a été réalisée au cours de mes heures de classe. Je prévenais les élèves qu'ils allaient réaliser un travail dans le but d'alimenter une recherche en didactique que je menais. L'important était d'insister sur la confiance qu'ils pouvaient m'accorder pour qu'ils puissent répondre sans filtres excessifs. Je leur assurais d'anonymiser leurs questionnaires et leur indiquais que je n'attendais pas de « bonnes réponses », qu'ils pouvaient s'exprimer librement sans peur du jugement et/ou de la sanction selon leurs propos. Au regard du nombre important de questions les enquêtes étaient complétées sur deux heures non consécutives pour ne pas lasser les élèves et ainsi risquer d'altérer leurs réponses.

L'émergence du questionnement de cette enquête tient à ma volonté de connaître les élèves de lycée professionnel, d'appréhender au plus près et de comprendre le monde dans lequel ils vivent. De ce fait les finalités premières de cette enquête sont de déterminer leur monde social mais aussi de comprendre les modalités de leur insertion sociale et spatiale afin d'appréhender leurs dispositions à gérer des questions socialement vives en géographie. Ainsi, ce dispositif de recherche tente de répondre, en partie, à un des objectifs de ma thèse qui est d'identifier les rapports au monde en construction au lycée professionnel. Il paraît en effet nécessaire de chercher à comprendre qui sont les élèves de lycée professionnel du corpus et quel est « le monde qui les entoure » (formule largement diffusée pour évoquer les finalités civiques de la géographie), pour appréhender leurs aptitudes à acquérir des apprentissages sur des questions socialement vives en géographie.

Au regard des finalités de cette enquête, la question principale place le sujet « élève » au centre de nos préoccupations, ainsi :

Quelle est la perception du monde des élèves de lycée professionnel ?

De cette question découle des objectifs de recherche qui accompagnent les questions secondaires.

Objectif n°1 : Il s'agit de déterminer les rapports au monde qu'entretiennent les élèves de lycée professionnel.

Cet objectif s'attache à répondre aux questions suivantes :

- Quels rapports au monde les élèves de lycée professionnel possèdent-ils ?

- Comment les élèves de lycée professionnel considèrent-ils l'ici, l'ailleurs et les confins ?

Hypothèse n°1 : Les élèves de lycée professionnel ont un espace vécu restreint et ne considèrent ni l'ailleurs, ni les confins.

Les élèves de lycée professionnel adoptent une approche restreinte de leur espace. En ce sens, leur spatialisation (Dardel, 1990) est limitée à leurs espaces de vie. L'appropriation de l'espace terrestre ne se fait que par l'expérience. Les limites sont nombreuses en raison des moyens restreints de mobilités.

Objectif n°2 : Montrer que les élèves de lycée professionnel ont un rapport au savoir pratique.

Remplir cet objectif revient à se poser la question suivante :

- Comment les élèves considèrent-ils les matières d'enseignement général et plus particulièrement la géographie ?

Hypothèse n°2 : Les élèves de lycée professionnel recherchent les finalités pratiques de l'école.

Les savoirs ne font sens pour ces élèves que dans la finalité pratique des savoirs. Tous les savoirs qui demandent un degré d'abstraction différent ne présentent pas d'intérêt pour eux. Ainsi ils ne donnent de sens aux matières d'enseignements générales que si ces dernières peuvent être directement reliées à leurs savoirs professionnels. En ce sens les stages en entreprise revêtent une importance primordiale dans leurs cursus.

Objectif n°3 : Montrer que les élèves de lycée professionnel ne se considèrent pas en échec.

- Quel rapport à l'avenir les élèves de lycée professionnel possèdent-ils ?

Hypothèse n°3 : Les élèves de lycée professionnel ne se considèrent pas en échec, au contraire : leur professionnalisation est valorisante.

Selon eux, les problèmes scolaires antérieurs ne sont pas la raison primordiale de leur scolarité en lycée professionnel. Ils ne sont pas en échec mais empruntent une autre voie

permettant d'accéder plus rapidement à une vie active. Les activités professionnelles qu'ils effectuent au sein du lycée les valorisent ; ils sont fiers de savoir produire et créer, seuls.

Cette enquête se décompose en quatre parties aux thématiques différentes. Ainsi la première partie s'intéresse particulièrement à la géographicité des élèves et à leurs rapports au monde.

PARTIE 1

- 1) Quels sont les lieux que tu fréquentes quand tu n'es pas au lycée ou chez toi ?
- 2) D'une manière générale, quels sont les endroits dans lesquels tu aimes être ? Peux-tu détailler et expliquer pourquoi ?
- 3) Quels sont les endroits dans lesquels tu n'aimes pas être ? Qu'est-ce qui fait que tu n'aimes pas ces endroits ?
- 4) Quels autres lieux aimerais-tu fréquenter si tu en avais la possibilité ?
- 5) Quelles sont tes activités en dehors de l' cole ? Qu'aimes-tu faire ? Que n'aimes-tu pas faire ?
- 6) Avec qui aimes-tu être quand tu es au lycée ? En dehors du lycée ?

Les questions sont principalement axées sur des lieux : qu'ils aiment ou non, qu'ils fréquentent ou non, qu'ils envient. Ces lieux sont également l'occasion d'évoquer les personnes avec qui ils partagent ces lieux. La seconde partie concerne leurs rapports aux savoirs scolaires.

PARTIE 2

- 1) Que préfères-tu : les matières d'enseignement général ou les matières d'enseignement professionnel ? Justifie ta réponse et explique pourquoi.
- 2) A ton avis, à quoi sert-il d'avoir des cours de géographie dans ta section ?
- 3) Finalement, quand tu y réfléchis, à quoi peut te servir, dans la vie, ce que tu apprends en géographie ?
- 4) Quand tu compares le collège et le lycée professionnel, quelles sont les différences qui te viennent en tête ?

Ces savoirs scolaires sont d'abord interrogés par le biais de la distinction forte en lycée professionnel entre matières d'enseignement général et matières d'enseignement professionnel, pour se concentrer ensuite sur la géographie, ses apports en classe et en dehors, et enfin interroger les différences entre le collège et le lycée professionnel.

PARTIE 3

- 1) Aurais-tu aimé vivre à l'époque de tes parents ? Justifie ta réponse et explique pourquoi tu as répondu oui et/ou non.
- 2) Comment te vois-tu dans cinq ans ? Et comment imagines-tu ta vie dans cinq ans ?
- 3) Où aimerais-tu vivre plus tard, quand tu seras adulte ? Pourquoi ?
- 4) A ton avis, les études que tu fais, sont-elles plutôt des études réservées aux garçons, aux filles, ou les deux ? Justifie ta réponse et explique ce qui motive ta réponse.

Les questions de la troisième partie interrogent d'abord la temporalité de leurs spatialisations. Puis elles s'intéressent à la question du genre au lycée professionnel. Les réponses à la question 4 m'ont amené à interroger davantage la question du genre en lycée professionnel. C'est pourquoi j'ai mené, parallèlement à cette enquête, deux entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996) avec des élèves de sexe minoritaire dans leur section. J'ai ainsi été amené à rencontrer une élève en classe de Terminale Bac Pro Conducteur Routier Transport de Marchandises et un élève en Terminale CAP Coiffure ; ce sont les seuls élèves du corpus qui n'ont jamais fait partie de mes classes. Enfin, la dernière partie de cette enquête sur les frontières de l'Union Européenne porte sur l'identité de l'élève enquêté.

PARTIE 4

- 1) As-tu des frères et sœurs ? Si oui, combien ? Quels âges ont-ils ? Que font-ils ?
- 2) Quelle est ta place dans la fratrie ?
- 3) Quel(s) genre(s) de musique écoutes-tu ? Explique pourquoi tu aimes ce(s) genre(s) de musique ?
- 4) Quelles émissions regardes-tu à la télévision ? Qu'est-ce qui t'attire dans ces émissions ?
- 5) Quels réseaux sociaux utilises-tu ? Pour chacun d'eux décris ce que tu y fais.
- 6) Pour finir, quelles sont les différences que tu vois entre toi, élève de lycée professionnel, et les élèves de lycée général ?

2. Enquête n°2 : les frontières de l'Union Européenne.

La finalité de cette enquête est d'envisager la manière dont les manuels scolaires de lycée professionnel traitent les débats inhérents à la question des frontières de l'Union Européenne mais aussi de déterminer les savoirs que créent ces manuels scolaires à propos de cette question. Cette enquête repose sur une triple action de recherche. La première consiste en l'analyse de

manuels de lycée professionnel. Cette analyse se concentre sur le thème « L'Union Européenne et ses territoires » dans lequel s'insère la situation² « Les frontières de l'Union Européenne ». La seconde action fait intervenir des élèves. En effet, je leur ai demandé de répondre en autonomie aux questions relatives à l'étude de documents proposés dans la double page du manuel choisi. Puis je leur ai demandé de répondre à un questionnaire écrit au sujet du travail qu'ils venaient d'effectuer. La dernière action de recherche consiste en des entretiens semi-directifs d'approfondissement me permettant de reprendre avec certains élèves des points précis du questionnaire.

L'intérêt s'est porté sur les manuels car ils sont la retranscription d'une interprétation des programmes scolaires et font partie des savoirs intermédiaires (Legardez, 2006). De plus, ils constituent des ressources de documents, d'idées, de questionnements, importants pour les enseignants, d'autant plus en lycée professionnel où les enseignants de géographie ne sont souvent pas des spécialistes de cette discipline. Faire étudier une double page d'un cahier d'activités par les élèves paraît pertinent pour une première approche de la manière dont les élèves abordent la question des frontières et des savoirs qui peuvent être créés lors d'une étude de manuel.

Cette enquête a été menée auprès de deux classes du lycée Pierre Mendès France en décembre 2015. Il s'agit de classes ayant déjà participé à l'enquête précédente : une classe de 1^{ère} Bac Pro Cuisine et une classe de 1^{ère} Bac Pro Commercialisation et Service en Restauration (CSR). J'ai choisi des classes de 1^{ère} alors même que la situation « Les frontières de l'Union Européenne » est au programme de Terminale. En faisant ce choix, je limite l'interférence de savoirs scolaires construits avec moi en classe et peut ainsi davantage saisir l'impact du manuel dans la construction de savoirs.

² Terme utilisé dans les programmes du lycée professionnel de 2009 pour nommer les études de cas.

Tableau 2 : Population de l'enquête 2

| Classe | C5 : 1CUI | C6 : 1CSR |
|------------------|--------------|--------------|
| Filles | 5 | 13 |
| Garçons | 15 | 6 |
| Moyenne d'âge | 16,3 | 16,7 |
| Total | 20 | 19 |

Colin, 2020

Ces deux classes ont des effectifs quasiment identiques, quoique la proportion de filles et de garçons diffère dans chacune d'elles : la classe de cuisine compte majoritairement des garçons tandis que la classe des serveurs et serveuses (CSR) est majoritairement occupée par des filles.

Au regard de ces finalités, la question principale qui guide cette enquête est :

Les manuels scolaires encouragent-ils les débats des questions socialement vives liées à l'Europe ? Et quelle est la place du manuel dans la construction des savoirs de questions qui croisent l'actualité ?

De cette question découle des objectifs de recherche qui accompagnent les questions secondaires.

Objectif n°1 : Envisager la manière dont les débats autour des frontières de l'Union Européenne sont traités par les manuels.

Remplir cet objectif revient à répondre aux questions suivantes :

- Les manuels reconnaissent-ils la vivacité de la question des frontières de l'Union Européenne ?
- La vivacité de cette question est-elle mise en avant par les manuels dans leur traitement de ce thème du programme ?

Hypothèse n°1 : Les manuels refroidissent la QSV des frontières de l'Union Européenne.

Les manuels envisagent les frontières de l'Union Européenne comme tout autre savoir stabilisé, leur faisant perdre leurs caractéristiques de QSV, réduisant considérablement leur

sens. Ignorer la vivacité de la question ne permet pas aux élèves de saisir pleinement le sens et les enjeux de cette question.

Objectif n°2 : Déterminer le rôle du manuel dans la construction de savoirs autour de la QSV des frontières de l'Union Européenne.

Cet objectif revient à se poser les questions suivantes :

- Les activités proposées dans ce manuel sont-elles opératoires ?
- Quelle image des frontières de l'Union Européenne ce manuel diffuse-t-il ?
- Quels savoirs sont créés par les élèves après la réalisation de la double page du cahier d'activités ?

Hypothèse n°2 : Les manuels sont peu opérants dans la construction des savoirs autour des frontières de l'Union Européenne.

En la refroidissant, les manuels ne peuvent pas traiter correctement la question des frontières de l'Union Européenne car ils l'amputent de certaines de ses caractéristiques essentielles qui la définissent comme une QSV. De plus, les savoirs ainsi créés par les élèves sont faibles et difficilement transférables à d'autres questionnements dans la mesure où ils sont partiels.

La partie menée avec les élèves a été réalisée lors de deux heures de cours consécutives. La première heure a été consacrée à la réalisation de la double page d'activité du manuel. Je n'ai donné aucune autre consigne que de répondre aux questions, je n'ai pas reformulé les questions, j'ai simplement répondu aux questions de vocabulaire. Lors de la deuxième heure les élèves ont été invités à répondre au questionnaire suivant qui est divisé en deux parties. Avant de leur donner le questionnaire, que j'ai distribué partie par partie, j'ai ramassé leurs productions de sorte qu'ils n'aient accès ni à leurs réponses ni aux documents.

La première partie concerne les savoirs créés par la double page du cahier d'activités et se concentre sur la définition du terme de « frontières » dans l'Union Européenne et de ses caractéristiques.

PARTIE 1 :

- 1) A l'aide des documents que vous venez d'étudier : comment pouvez-vous définir ce qu'est une frontière de l'Union Européenne ?
- 2) Qu'est-ce que l'espace Schengen ?
- 3) En tant que citoyen Européen, comment pouvez-vous circuler dans l'Union Européenne ?
- 4) Quels sont les différents types de frontières de l'Union Européenne ?
- 5) Sur quels enjeux reposent les frontières de l'Union Européenne ?

La première question s'intéresse à la définition que les élèves ont des frontières de l'Union Européenne. La seconde question est posée exactement de la même manière dans le cahier d'activités dans lequel les élèves avaient pu travailler à l'aide de documents ; or, ici, les élèves n'ont plus accès aux documents. Les questions 3 et 4 reprennent le fonctionnement des frontières évoqué dans les documents. Enfin la dernière question amorce la partie suivante en soulevant les enjeux des frontières de l'Union Européenne évoqués dans le manuel.

La deuxième partie du questionnaire s'intéresse aux débats soulevés par la question des frontières et prend appui sur les éléments traités par le manuel.

PARTIE 2 :

- 1) Parfois on parle d'« Europe forteresse », comment comprenez-vous cette expression ?
- 2) Les frontières de l'Union Européenne ont récemment fait la Une de l'actualité. Savez-vous pourquoi ?
- 3) De cette actualité récente, quels sont les éléments que vous retrouvez dans les documents étudiés ? Quels éléments n'y figurent pas ?
- 4) Quels débats suscitent les frontières de l'Union Européenne ? Pourquoi ?
- 5) Selon vous, quelle(s) politique(s) l'Union Européenne doit-elle adopter pour ses frontières ?

L'ensemble des questions de cette partie ont pour but de faire émerger la vivacité de cette question des frontières de l'Union Européenne.

À la suite de ces questionnaires, six élèves ont été invités à répondre à mes questions lors d'un entretien. Le but était d'approfondir les réponses aux questionnaires et de soulever des points particuliers pour étayer les données recueillies. Trois principaux critères ont été retenus pour choisir les élèves pour les entretiens. Tout d'abord la classe : j'ai pris trois élèves

de chaque classe ; ensuite le genre : j'ai respecté la parité fille/garçon ; et enfin le niveau scolaire : j'ai sélectionné dans chaque classe le meilleur élève, le moins bon et un élève se situant dans la moyenne de classe. Ces entretiens se sont déroulés durant le temps scolaire : pendant des heures de permanence de la classe ou lors de la pause méridienne. Lors de ces entretiens j'ai concentré mes questions sur deux axes :

I) Le manuel et son efficacité.

- 1) Te souviens-tu de la double page de manuel que tu as étudiée ?
- 2) Que sais-tu sur les frontières de l'Union Européenne ?
- 3) Peux-tu m'expliquer ce qu'est l'espace Schengen ?
- 4) Existe-t-il une différence entre frontières de l'Union Européenne et frontières de l'espace Schengen ?
- 5) A l'intérieur de l'Union européenne, on parle parfois « d'effacement des frontières internes » : comment comprends-tu cette affirmation ?
- 6) Connais-tu des projets transfrontaliers en Europe ?

II) La vivacité de la question des frontières de l'Union Européenne.

- 1) Les frontières de l'Union Européenne posent-elles des problèmes ? Lesquels ?
- 2) Fais-tu un lien entre ce thème des frontières de l'Union Européenne et l'actualité ?
- 3) Selon toi, ces frontières soulèvent-elles des débats ?
- 4) As-tu retrouvé ces débats dans les manuels ?

Pour tenter de répondre à nos objectifs et hypothèses de recherches, ces deux axes se concentrent d'abord sur les savoirs créés grâce à la double page du cahier d'activités, puis sur l'efficacité des documents et des questions posées pour les traiter : en effet l'ensemble des questions posées trouve réponse dans le cahier d'activités. Enfin ils interrogent la vivacité des frontières de l'Union Européenne perçue par les élèves, tout en réinterrogeant l'efficacité du manuel à retranscrire le caractère vif de la question.

Cette enquête sur les frontières de l'Union Européenne est complétée par une dernière action de recherche.

3. Enquête n°3 : Les frontières.

La dernière action de recherche porte sur les frontières sans limitation géographique comme c'était le cas pour l'enquête précédente. Cette enquête a été menée durant la première moitié de l'année 2017 dans trois classes du lycée Pierre Mendès France de Contrexéville : une classe de 1^{ère} année de CAP Coiffure, une classe de Terminale Bac Pro Cuisine et une classe de Terminale Bac Pro Commercialisation et Services en Restauration (CSR).

Tableau 3 : Population de l'enquête n°3

| Classe | C7 : 1CO | C8 : TCUI | C9 : TCSR |
|------------------|-------------|--------------|--------------|
| Filles | 12 | 2 | 13 |
| Garçons | 1 | 13 | 3 |
| Moyenne d'âge | 15,6 | 17,4 | 17,7 |
| Total | 13 | 15 | 16 |

Colin, 2020

Les élèves des deux classes de Terminales Bac Pro ont déjà réalisé les deux enquêtes précédentes lorsqu'ils étaient en 1^{ère}, ils ont été impliqués dans mon dispositif de recherche de 2015 à 2017. L'effectif de ces deux classes a diminué entre la 1^{ère} et la Terminale, c'est un phénomène que l'on observait fréquemment en lycée professionnel lorsque les diplômes intermédiaires, ici le Brevet d'Études Professionnelles, étaient obtenus en fin de 1^{ère} Bac Pro : certains élèves préféraient s'insérer professionnellement avec ce diplôme plutôt que de préparer le baccalauréat. La classe de CAP Coiffure est très genrée puisqu'un seul garçon est inscrit dans cette classe.

L'enquête n°2, menée à travers le prisme des manuels, nous a permis d'entrevoir les savoirs des élèves sur les frontières et leur gestion de la vivacité de cette question. Cette enquête n°3 s'attache quant à elle à connaître les élèves à travers leur manière d'appréhender les frontières. Cela sous-entend de se préoccuper des savoirs qu'ils possèdent, d'en définir les contours et de s'attarder sur la manière dont les élèves gèrent le caractère vif de la question. Cette volonté de connaissance et de compréhension des élèves possède une finalité didactique forte. En effet cette enquête, de par sa nature, nous a permis de créer une démarche didactique

propre aux questions socialement vives et plus particulièrement aux frontières. Cette démarche a été testée avec une classe de Terminale Bac Pro Esthétique Cosmétique Parfumerie, qui était sous ma responsabilité pédagogique durant l'année 2020-2021.

Au regard des finalités exposées ci-dessus, la question principale qui guide cette enquête est la suivante :

Dans quelles mesures les frontières font-elles sens pour les élèves ?

Pour tenter d'y répondre nous avons défini trois objectifs :

Objectif n°1 : Les élèves possèdent des savoirs complexes sur les frontières.

Remplir ces objectifs revient à se poser les questions suivantes :

- Quels savoirs scolaires possèdent-ils sur les frontières ?
- Quels savoirs sociaux possèdent-ils sur les frontières ?
- Quelles articulations existent-t-il entre savoirs scolaires, savoirs sociaux, et savoirs professionnels sur cette question des frontières ?

Hypothèse n°1 : Les savoirs sociaux dominent les savoirs scolaires sur les frontières, que l'on peut qualifier d'hybrides.

Chaque séquence traitée en classe est censée apporter des savoirs aux élèves. Ces savoirs sont scolaires puisqu'ils sont envisagés dans le cadre de l'école et d'une discipline scolaire. L'hypothèse est faite ici que les élèves ne perçoivent pas les savoirs scolaires comme essentiels et qu'ils font d'abord appel à leurs savoirs sociaux lorsqu'ils doivent mobiliser des savoirs et ce même dans un cadre scolaire ; de plus, nous pensons que les élèves mobilisent des savoirs hybrides en utilisant simultanément et sans les conscientiser des savoirs scolaires, sociaux et professionnels.

Objectif n°2 : Envisager les rapports au monde des élèves en lien avec les frontières.

De cet objectif émane la question suivante :

- Quelle géographicité est crée/e/entretenue/modifiée lorsque l'on étudie les frontières à l' cole ?

Hypothèse n°2 : Les frontières participent à la structuration des spatialisations des élèves.

Les frontières en tant que limite permettent aux élèves de se situer et offrent des points de repères précieux. Cette géographicité liée aux frontières peut être de différents ordres, de différentes temporalités. Les frontières permettent aux élèves de délimiter leur « ici », « l'ailleurs » et les « confins ».

Objectif n°3 : Identifier le statut que donnent les élèves à cette question des frontières.

Pour tenter de remplir cet objectif les questions suivantes sont à se poser :

- Comment les élèves considèrent-ils les frontières ?
- Est-ce un enjeu pour eux ?
- Appréhendent-ils les frontières comme une QSV ?

Hypothèse n°3 : Les élèves possèdent une vision partielle de la vivacité des frontières.

Le caractère vif de la question des frontières est complexe et multiple. L'hypothèse repose sur la tension qui existe entre les savoirs sociaux sur les frontières qui sont hyper-vifs et les savoirs scolaires qui sont abordés comme des savoirs stabilisés du fait du refroidissement de la question des frontières. Cette tension implique que les élèves ne perçoivent pas entièrement la vivacité de la question des frontières.

Cette enquête repose sur une double action de recherche : un questionnaire suivi d'entretiens semi-directifs d'approfondissement. Le questionnaire prend la forme d'un bilan de savoirs. L'équipe Escol (Paris 8) a été la première à avoir mis en place cet outil. Les bilans de savoirs ont été conçus afin d'identifier le rapport aux savoirs des élèves. Il s'agissait en premier lieu de faire un bilan de savoir comme ont fait un bilan de santé (Charlot, 1992). Nous avons adapté cet outil dans le cadre de cette recherche, et les élèves ont été amenés à répondre aux questions suivantes :

Depuis que vous êtes né, vous avez appris beaucoup de choses, à l'école, chez vous, avec vos amis, à travers les médias, et ailleurs, alors...

- 1) Comment définiriez-vous une frontière ?
- 2) Où avez-vous appris ce que vous savez ?
- 3) Sur ce thème des frontières, qu'est-ce qui vous semble important ? Expliquez pourquoi.
- 4) Vous sentez-vous concerné par ce thème des frontières ? Expliquez pourquoi.
- 5) Les frontières posent-elles problèmes ? Justifiez votre réponse.
- 6) Avez-vous déjà franchi des frontières ? Si oui, lesquelles ?
- 7) Connaissez-vous d'autres types de frontières que celles entre états ?

Ces bilans de savoirs ont été complétés pendant une heure de classe. Lors de la distribution des photocopiés j'ai insisté sur le fait que je n'attendais pas de réponses particulières, qu'il n'existait pas de « bonne » réponse et qu'ils étaient libres de s'exprimer comme ils le souhaitaient. Je n'ai pas reformulé les questions. En cas de non réponse j'ai demandé aux élèves d'expliquer pourquoi ils ne répondaient pas aux questions. Les deux premières questions s'intéressent à la définition des frontières par les élèves. Les questions 3, 4, 5 et 6 interrogent la vivacité de la question des frontières ainsi que le rapport aux savoirs qu'entretiennent les élèves avec cette question. La dernière question élargit l'horizon des frontières inter-étatiques.

Douze entretiens ont ensuite été menés pour approfondir les réponses des bilans de savoirs et soulever des points particuliers avec les élèves. Trois profils d'élèves ont été établis en prenant en compte la définition de la frontière par les élèves mais également leur perception des enjeux relatifs aux frontières. Trois points principaux ont été soulevés durant ces entretiens : leurs définitions de la frontière, les frontières autres que inter-étatiques et les enjeux liés aux frontières.

Guide d'entretien

I) Les définitions de frontière

La définition de frontière

- Tu as défini la frontière comme étant (...), peux-tu m'expliquer ?

- Explication question 1

Rapport au savoir et frontières

- Quelles frontières as-tu déjà franchi ? Comment et pourquoi ?

-Explication question 6
- Expériences de la frontière

- Par exemple lorsque nous sommes allés à Auschwitz, avons nous franchi une (ou des) frontière(s) ? Si oui, à quels moments ?

-Matérialisation de la frontière

-As-tu eu le sentiment de franchir une frontière ? Pourquoi ?

-Franchissement de la frontière.

- Nous venons de faire un cours sur les frontières de l'UE, qu'as-tu retenu ?

-Savoirs scolaires/savoirs sociaux

II) Les frontières autres qu'inter-étatiques

Les autres frontières

-Quelles autres frontières, autres que celles entre les Etats, connais-tu ?

-Explication question 7.

Les discontinuités

- Connais-tu d'autres frontières qui ont un impact dans l'espace mais qui ne sont pas inter-étatiques ? (Exemple de la porte de la chambre)

-Discontinuités spatiales

- Peut-on leur donner un autre nom que « frontière » ?

III) Les enjeux des frontières

Le caractère vif de la question ?

-Quels sont, selon toi, les enjeux des frontières aujourd'hui ? Posent-elles problèmes ?

- Explication question 3 et 5.
-Attentats, crise des migrants, Trump, Ouverture/fermeture

- Notre cours sur les frontières de l'UE, t'as-t-il permis d'envisager la question sous un autre angle ? As-tu aperçu d'autres enjeux ?

-Savoirs scolaires/Savoirs sociaux

L'intérêt des élèves pour cette question

-Te sens tu concerné par la question des frontières ?

-Intérêt personnel
-Explications question 4.

-Cette question a-t-elle du sens pour toi sur le plan professionnel ?

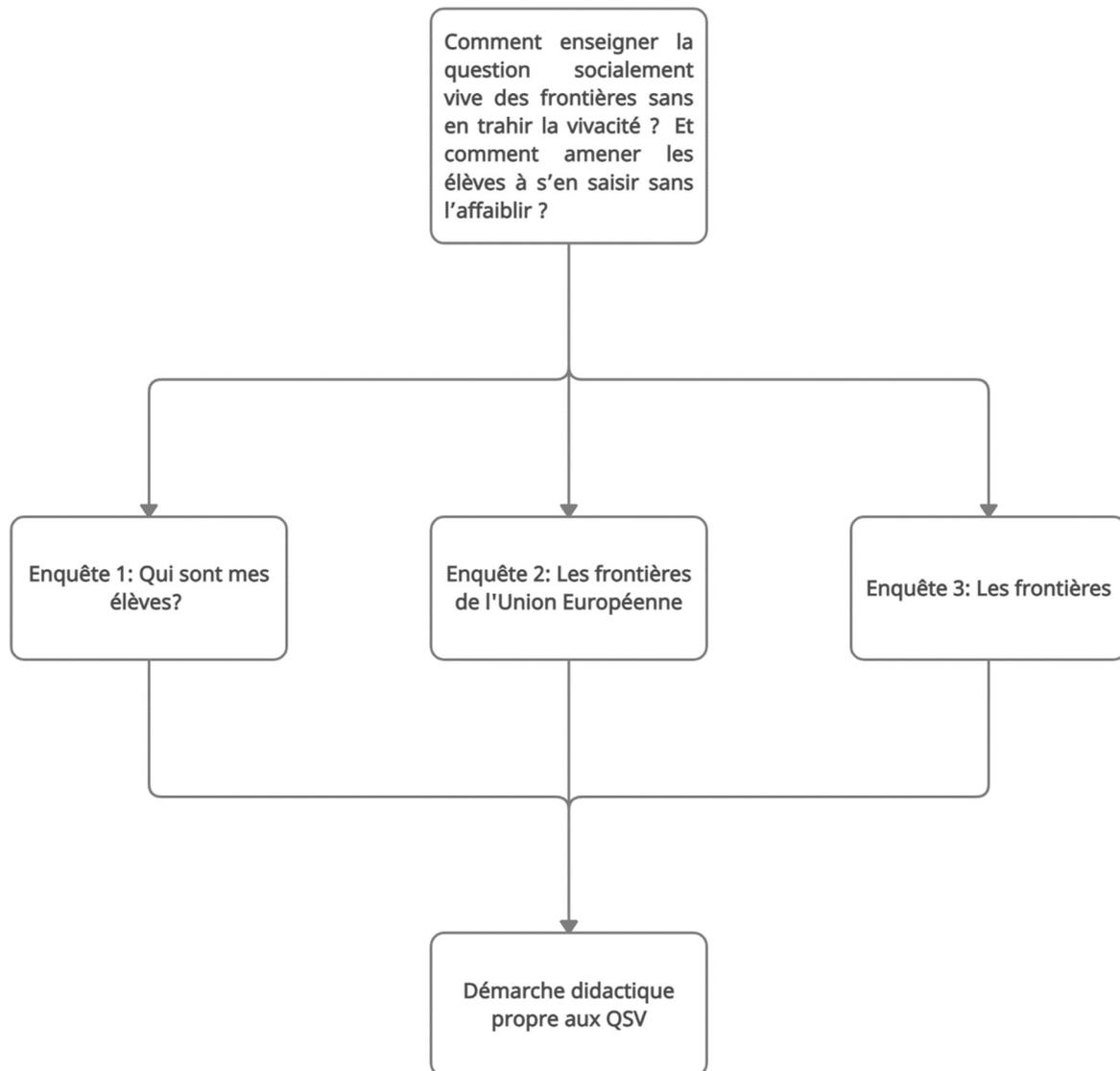
-Utilité pour le projet professionnel

Prospection

-Imaginons que tu aies des responsabilités politiques et que tu puisses légiférer sur les frontières. Que ferais-tu ? Pourquoi ?

Intérêts citoyens.

Figure 1 : Schéma méthodologique de thèse



Colin, 2021

Cette recherche est qualitative, je n'ai pas recherché l'exhaustivité mais ai souhaité constituer une photographie de classes d'un enseignant de lycée professionnel. De plus l'ensemble des réponses des élèves sont déclaratives : j'ai décidé d'apporter du crédit à leurs dires et de ne corriger que l'orthographe dans les extraits de réponses retranscrites dans les analyses, sans en modifier la syntaxe. Par ailleurs j'ai également décidé de ne pas censurer les élèves afin de donner une image plus juste de mon corpus. De ce fait certains propos d'élèves, que je ne cautionne pas, sont violents et choquants.

III. Une posture particulière.

L'ensemble de la méthodologie présentée repose sur une posture particulière de chercheur qui possède différentes caractéristiques. D'abord, et à la manière des ethnologues, l'ensemble de mon travail de thèse repose sur une observation participante qui consiste à :

« Partager pendant une durée de temps assez importante tout ou partie de l'existence du groupe social que l'on étudie, cela afin de pouvoir bénéficier soi-même d'un point de vue de « l'intérieur » sur les relations sociales et sur les représentations culturelles de ce groupe » (Lepoutre, 1997, p10).

Ayant en responsabilité l'ensemble des classes de mon corpus, je passais entre 3h30 et 6h par semaine avec ces élèves dont j'avais la responsabilité dans les deux valences, français et histoire-géographie. De plus j'ai suivi les classes de Bac Pro Cuisine et Bac Pro Commercialisation et Services en Restauration (CSR) sur les deux années consécutives de 1^{ère} et de Terminale. Cela m'a permis d'avoir une bonne connaissance à la fois de chaque individu mais aussi des dynamiques qui s'établissaient au sein de chaque groupes classes ou avec les autres élèves de l'établissement. De plus, les différents projets que j'ai pu mener avec chaque classe m'ont permis de développer une relation différente avec ces élèves. J'étais notamment particulièrement proche des classes d'hôtellerie. J'ai utilisé un carnet de terrain pour inscrire les différents faits relatifs à mon travail de thèse à partir des observations effectuées dans les classes. Cette volonté de connaître mes élèves a pour finalité première de leur offrir une réponse didactique adaptée à leurs besoins réels. De cette volonté et au regard des raisons qui m'ont poussé à entreprendre ce travail de thèse découle ma posture de praticien-chercheur.

Le praticien-chercheur est une terminologie complexe pour laquelle règne encore un certain « *flou sémantique* » (Gille-Gaujal, 2016, p238). Néanmoins nous retenons que l'association de ces deux termes signifie que :

« Le « praticien-chercheur » est un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité [...] L'expression de « praticien-chercheur » signifie qu'une double identité est revendiquée, sans que l'une des deux ne prenne le pas sur l'autre. C'est le trait d'union entre les deux termes qui signifie cette revendication d'une double appartenance à deux mondes » (Ibid., p.29).

Il apparaît clairement que dans cette recherche, qui s'intéresse à mes pratiques enseignantes, j'adopte cette posture de praticien chercheur. De plus il semble que le travail doctoral facilite la légitimation de cette posture :

« La thèse – même si elle ne se réduit pas à cet aspect - constitue un rite de passage au cours duquel le praticien apprend à prendre ses distances avec les pratiques de son groupe d'origine. On peut y voir une raison liée à la connaissance elle-même : de même que pour mieux voir un objet, il faut prendre un peu de recul, de même, pour constituer la pratique en objet de recherche, il faudrait prendre avec elle une certaine distance » (Clerc & Tomamichel, 2004, p2).

Il s'avère que cette posture devient un avantage et une richesse tant pour l'aspect professionnel que l'aspect recherche du praticien-chercheur ; en effet :

« Les deux postures opèrent des mouvements incessants de l'une à l'autre. L'expérience du praticien alimente les questionnements du chercheur ; l'analyse du chercheur bouleverse les certitudes du praticien dans ses routines quotidiennes. Les deux activités se trouvent alors en correspondance étroite, se réajustant, se concurrençant et se transformant mutuellement » (Saint-Martin, Pilotti, Valentim, 2014, p6).

Toutefois, se pose légitimement la question de l'objectivité de la recherche et de la relation du chercheur avec son objet de recherche. Cette posture appelle une mise à distance différente :

« Il s'agissait de construire une alternative à la recherche distanciée, d'expérimenter une posture qui rejette la rupture épistémologique pour lui substituer différents aménagements de distanciation afin de tenir compte de la situation « intérieure » du chercheur » (Perraut Soliveres, 2001, p.193).

Cette posture engendre différents biais. D'abord cette difficulté de prise de distance avec l'objet de recherche. Il peut être parfois compliquée de se remettre en question lorsque l'aspect recherche de la posture montre des défaillances de l'aspect professionnel. L'effort de distanciation est alors vital pour autoriser une poursuite. Ensuite, dans mon travail de thèse, la connaissance quasi-intime de mon corpus peut affecter mes jugements. En effet, une trop grande implication peut compromettre la prise de recul nécessaire à l'objectivation des résultats et leurs scientificités (Lefort, 2020) et c'est, entre autres, la raison pour laquelle j'ai décidé de retranscrire l'ensemble des réponses des élèves afin de réduire ma subjectivité. De plus, cette posture peut engendrer une vision partielle de la réalité en se focalisant sur certains individus, c'est pourquoi il est nécessaire de tenter de généraliser son propos. Enfin, cette posture peut poser problème aux élèves. Avoir un enseignant qui pose, par écrit, puis en entretien individuel, des questions personnelles, qui s'intéresse à leur avis, qui expérimente des démarches didactiques avec eux, peut s'avérer déroutant. Certains peuvent avoir du mal à se situer et à

adopter l'attitude qui convient puisqu'ils peuvent avoir le chercheur ou l'enseignant en face d'eux, dans des temps qui sont parfois mal délimités.

Ce travail de recherche se décompose en trois grandes parties. La première s'intéresse aux enjeux relatifs à l'enseignement d'une QSV en lycée professionnel. C'est pourquoi notre intérêt s'est d'abord porté sur le monde particulier du lycée professionnel en tentant de dresser un état des lieux de cet ordre d'enseignement pour ensuite changer d'échelle et faire connaissance avec les élèves qui constituent mon corpus. Les chapitres suivants de cette partie s'intéressent d'une part aux questions socialement vives et à leurs caractéristiques, et d'autre part au rapport au monde qu'engendre l'étude de questions socialement vives.

La seconde partie est consacrée aux frontières. Si le premier chapitre s'attache aux frontières, à leurs évolutions, et à leurs acceptations en tant que QSV, les deux chapitres suivants cherchent à comprendre les relations que les élèves de ce corpus entretiennent avec cet objet géographique particulier.

Enfin, la dernière partie a trait à la didactique des frontières. D'abord, en interrogeant les moyens existants pour répondre aux prescriptions des programmes et enseigner les frontières. Puis, dans le dernier chapitre, en proposant deux démarches didactiques particulières et innovantes permettant de prendre en considération les caractéristiques de la QSV des frontières.

**PARTIE 1 : Des lycéens
professionnels face à une
Question Socialement Vive en
géographie.**

CHAPITRE 1 : Un monde particulier :

Le lycée professionnel.

Le lycée professionnel reste un microcosme dans le paysage scolaire français et ce malgré la tentative de rapprochement avec le fonctionnement des lycées généraux. Deux évolutions récentes majeures ont en effet marqué le lycée professionnel : en 1985 la création du baccalauréat professionnel dans le but proclamé de revaloriser et désenclaver la voie professionnelle, tout en proposant de nouveaux profils de main-d'œuvre au marché du travail (Maillard, 2017), et en 2008 le passage du baccalauréat professionnel en trois ans, qui s'est substitué aux formations antérieures en quatre ans dans presque toutes les filières de l'enseignement professionnel.

Malgré ces rapprochements, le lycée professionnel emploie toutefois des enseignants et des enseignantes recrutés par le biais d'un concours national spécifique, le Concours d'Accès au corps des Professeurs de Lycée Professionnel (CAPLP). Les matières enseignées, les programmes, et les manuels scolaires sont ainsi propres à l'enseignement professionnel. L'institutionnalisation de l'enseignement professionnel trouve ses origines dans la loi Astier de 1919, prémisse de grandes transformations tout au long du siècle pour arriver, depuis 1985, à l'existence des lycées professionnels. Ces lycées et leurs enseignements ont largement été modifiés en 2008 lors de la « rénovation de la voie professionnelle » ; de même, une profonde réforme mise en place à partir de 2019 veut faire du lycée professionnel « un parcours de réussite et d'excellence³ ».

³ www.gouvernement.fr consulté le 30/07/2018.

I. Le lycée professionnel aujourd'hui.

1. Le lycée des classes populaires ?

a. Qui sont les élèves de lycée professionnel : généralités.

Avant toute chose, il convient de dire d'emblée, à la suite des travaux de Ugo Palheta (2012a) que « *l'enseignement professionnel n'est pas seulement une instance vouée à accueillir les enfants des classes dominées qui ont rencontré des difficultés d'apprentissage durant leur scolarité* ». En effet, comme nous le verrons plus avant, l'orientation choisie ou subie pour le lycée professionnel dépend à la fois des demandes formulées par les jeunes et leurs familles, mais aussi des besoins de main-d'œuvre. L'enseignement professionnel n'est donc pas un bloc homogène déterminé par la réalité de la domination scolaire, mais un espace où coexistent de nombreuses filières qui produisent à leur tour de la distinction au sens où Pierre Bourdieu⁴ l'utilise, entre apprentissage scolarisé (LP) et apprentissage salarié d'une part, entre Baccalauréat professionnel et CAP d'autre part, et également entre spécialités professionnelles.

A la rentrée 2021 le nombre de lycéens professionnels était de 645 900, ce qui représente 28,5% de l'ensemble des lycéens. Depuis la rentrée 1995 les effectifs sont en baisse, avec 10,7%⁵ de formations professionnelles au sein de lycées, dont 42% de filles. Ces élèves de lycée professionnel sont répartis dans différents types d'établissements : on retrouve des lycées professionnels, des sections d'enseignement professionnel intégrées dans des lycées polyvalents et certains lycées d'enseignement général et technologique qui intègrent en leur sein des formations professionnelles. Quoique ces établissements relèvent majoritairement du secteur public (57%), on constate cependant une différence notable avec l'ensemble du secondaire où 69 % des établissements relèvent du secteur public. Ces établissements permettent aux élèves de préparer différents diplômes et notamment le Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP) et le Baccalauréat Professionnel ainsi que diverses formations de niveaux IV et V. Cette scolarisation participe à une élévation significative des niveaux de qualification (Jellab, 2016).

⁴ C'est-à-dire de la domination.

⁵ L'ensemble des statistiques de ce paragraphe sont issues de : Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2018, DEPP.

On distingue deux secteurs de formations au sein des lycées professionnels : le secteur de la production et le secteur des services. C'est ce dernier qui est majoritairement représenté avec 55.8% des effectifs. Une analyse plus fine permet de nous rendre compte des différences selon le diplôme préparé. Ainsi pour les CAP ce sont les spécialités du secteur de la production qui dominent avec 54.1 % des effectifs, alors que pour le Bac Pro, le secteur des services domine largement avec 58% des effectifs.

Les trois principaux diplômes préparés dans la voie professionnelle - CAP, BEP⁶ et Bac Pro – ont eu un taux de réussite supérieur à 81% pour la session 2017. En CAP et BEP ces taux de réussite sont sensiblement équivalents entre les deux secteurs de formations, alors qu'au Bac Pro le secteur des services possède un meilleur taux de réussite. La poursuite d'études après un Bac Pro concerne 20.7 %⁷ d'une cohorte de diplômés en 1998 et ce chiffre ne cesse d'augmenter. Selon la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance [DEPP]⁸ le taux d'insertion professionnelle des apprentis et des lycéens professionnels au niveau national s'organise comme suit : parmi les 305.800 lycéens professionnels de la promotion 2018-2019, 41% étaient en emploi salarié en janvier 2020, soit six mois après leur sortie du système scolaire. Mais là encore, cet indicateur masque des différences : tous niveaux de diplôme confondus, ce sont les spécialités « mécanique et structures métalliques » (moteurs et mécanique auto, mécanique aéronautique et spatiale, spécialités pluritechnologiques en mécanique-électricité...) qui offrent la meilleure insertion professionnelle aux apprentis. À l'inverse de l'apprentissage, il est bien plus rare que les lycéens professionnels aient un emploi salarié dans les six mois suivant leur sortie du système scolaire. Dans la quasi-totalité des secteurs observés par la DEPP, moins de la moitié des lycéens professionnels ont trouvé un emploi salarié en janvier 2020. Seule la spécialité « coiffure esthétique » dépasse ce seuil, avec un taux d'insertion professionnelle de 50,7%. Ces indicateurs montrent à eux seuls la spécificité de ce Bac Pro. En effet, comme le remarque Fabienne Maillard (2017), contrairement à ce que suppose son titre de « baccalauréat », la première finalité du Bac Pro réside dans l'insertion professionnelle quasi immédiate qu'il promet. Son curriculum n'a, de ce point de vue, aucune

⁶ Le BEP est supprimé avec la réforme du lycée professionnel de 2019.

⁷ *Génération 98*, Cereq.

⁸ Les statistiques du ministère chargé de l'éducation nationale décrivent les élèves, les personnels, les établissements et l'éducation dans les territoires. Elles sont présentées et analysées dans des publications régulières, notes d'information, ouvrages de référence, ainsi qu'au travers de données détaillées, de séries chronologiques. Elles sont produites par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp), qui appartient au service statistique public.

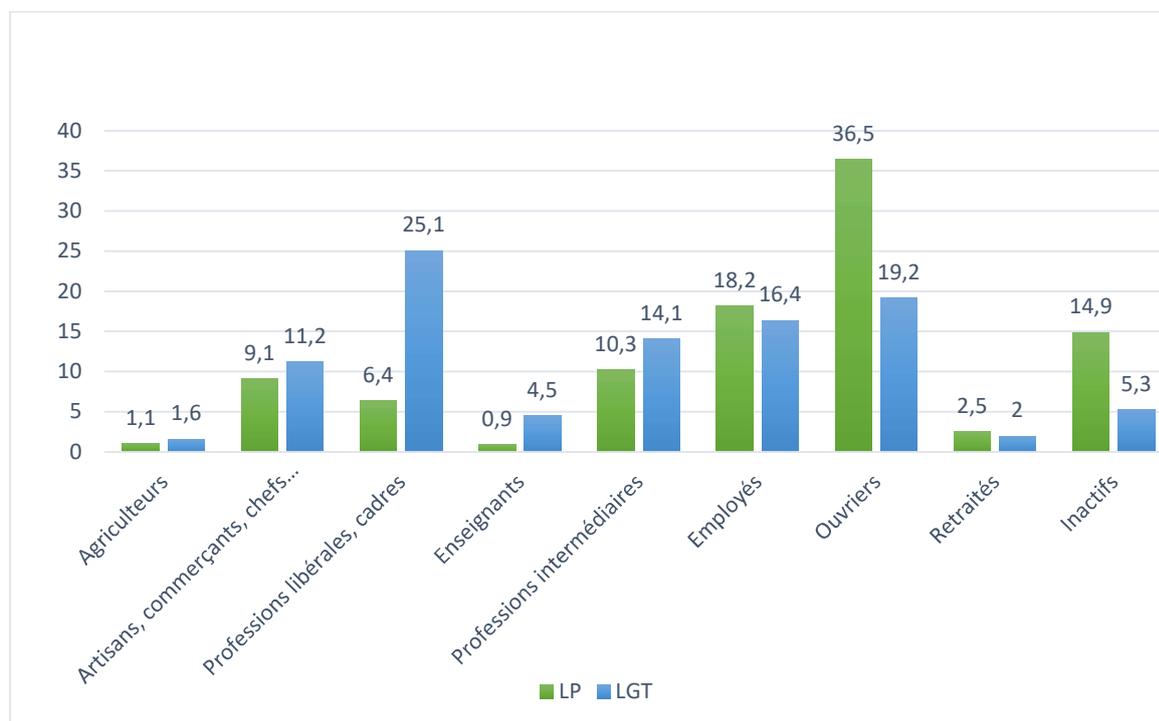
corrélation avec l'enseignement supérieur. Dans ses intitulés mêmes, il se trouve associé à la vente, la productique, le gros œuvre ou le second œuvre du bâtiment, le secrétariat, la propreté... c'est-à-dire autant de termes jusque-là inusités pour catégoriser un baccalauréat.

Avec cette présentation très générale, le lycée professionnel reste le lieu d'apprentissage où le climat scolaire est le plus dégradé. Ainsi, le nombre d'incidents graves de vie scolaire déclarés par les chefs d'établissements est bien plus élevé en lycée professionnel qu'en collège ou en lycée général et technologique. Par exemple durant l'année scolaire 2016-2017, 25.2 incidents graves pour 1000 élèves ont été déclarés en lycée professionnel au niveau national alors que ce taux n'était que de 6 pour 1000 élèves en lycée général et technologique. Enfin le taux d'absentéisme en lycée professionnel est élevé avec 15.9% d'absentéistes alors qu'il n'est que de 3,3% en lycée général.

b. Socialement, d'où viennent-ils ?

En s'intéressant aux élèves qui constituent la population des lycées professionnels il est indispensable de s'intéresser à leur origine sociale. Cette origine sociale peut être déterminée en analysant la profession des parents. Dans « Repères et références statistiques », la DEPP utilise une classification utilisant les PCS (Professions et Catégorie Socioprofessionnelle) définies par l'INSEE.

Graphique 1 : Origine sociale des élèves de lycée professionnel et de lycée général et technologique. (En%).



Colin, 2019

Les enfants d’ouvriers sont largement représentés en lycée professionnel ; en ajoutant les enfants d’employés, on obtient plus de la moitié des élèves de lycée professionnel avec des parents « exécutants ». De même, 14.9% des élèves ont des parents inactifs : on peut alors considérer que le lycée professionnel est dominé par une population d’origine populaire. Le lycée professionnel est beaucoup plus marqué par cette domination de PCS que le lycée général et technologique où la population scolaire est largement constituée par les enfants des professions libérales et des cadres.

Depuis 2005⁹, la DEPP utilise une autre classification qui vise à davantage de lisibilité. Cette nomenclature est utilisée dans de nombreuses publications du ministère (Merle, 2013). Les PCS sont regroupées en quatre catégories :

- **Favorisée A (ou très favorisée)** : professions libérales, cadres de la fonction publique, professeurs et assimilés, professions de l’information, des arts et du spectacle, cadres

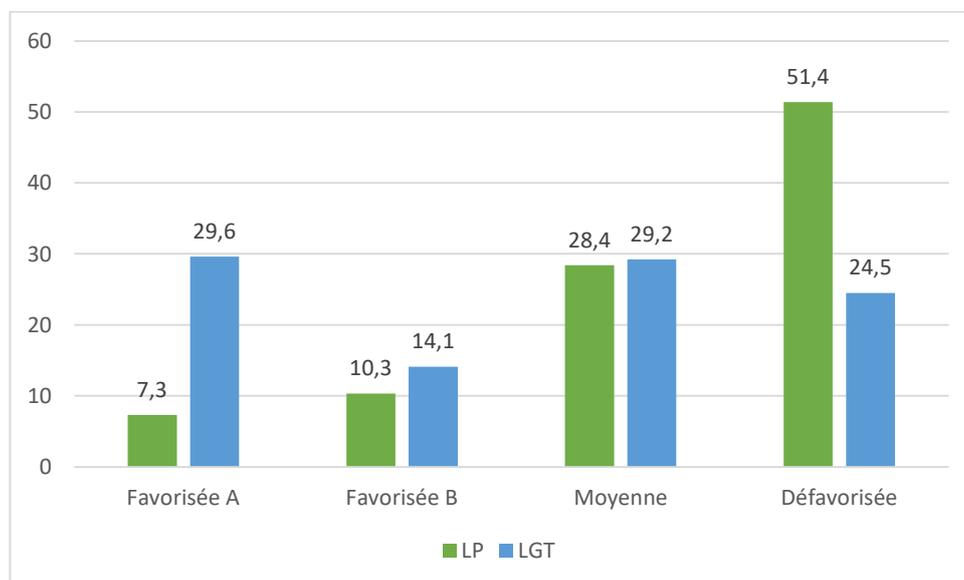
⁹ Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, MEN, 2005.

administratifs et commerciaux d'entreprise, ingénieurs, cadres techniques d'entreprise, instituteurs et assimilés, chefs d'entreprise de dix salariés ou plus.

- **Favorisée B (ou favorisée)** : professions intermédiaires de la santé et du travail social, clergé, professions intermédiaires administratives de la fonction publique, professions intermédiaires administratives du commerce ou des entreprises, techniciens, contremaîtres, agents de maîtrise, retraités cadres et professions intermédiaires.
- **Moyenne** : agriculteurs exploitants, artisans, commerçants et assimilés, employés civils, agents de service de la fonction publique, policiers et militaires, employés administratifs d'entreprise, employés de commerce, personnels de service direct aux particuliers, retraités agriculteurs exploitants, retraités artisans, commerçants ou chefs d'entreprise.
- **Défavorisée** : ouvriers qualifiés, ouvriers non qualifiés, ouvriers agricoles, retraité employés ou ouvriers, chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle.

Nous avons appliqué cette nomenclature aux chiffres de la rentrée 2017. Ces résultats restent approximatifs puisque nous ne pouvons pas différencier les chefs d'entreprises de plus ou moins de dix salariés et n'avons pas comptabilisé les retraités dont nous ne connaissons pas le métier d'exercice ; néanmoins ces résultats restent significatifs.

Graphique 2 : Origine sociale des élèves de lycée professionnel et de lycée général et technologique, selon quatre catégories. (En %).



Colin, 2019

Ce graphique montre les grandes disparités existantes entre le lycée professionnel et le lycée général. Le lycée professionnel n'est fréquenté que par 7.3% des enfants de la catégorie Favorisée A, alors que plus de la moitié des élèves fréquentant un lycée professionnel possède une origine sociale défavorisée.

c. Un lycée professionnel réformé : un changement de population ?

Après la création du Baccalauréat Professionnel en 1985, la grande réforme qui touche les lycées professionnels est celle de 2009 qui crée le Baccalauréat Professionnel en trois ans, alignant ainsi le cursus professionnel avec le cursus général. Avec cette réforme les classes de Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP) disparaissent, ce diplôme devenant une certification intermédiaire que les élèves engagés dans un baccalauréat professionnel en trois ans passent en fin de 1^{ère} Bac Pro. Plus généralement, cette réforme, appelée « rénovation de la voie professionnelle », possède trois objectifs principaux : l'augmentation du niveau de qualification des jeunes, la lutte contre les sorties sans qualification et la personnalisation du parcours¹⁰.

¹⁰ Bulletin officiel spécial n°2 du 19 février 2009.

Jean-Pierre Chevènement, alors ministre de l'éducation nationale, avait fixé en 1985, lors de la création du baccalauréat professionnel, l'objectif d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du bac : en 2016 on parvient au chiffre de 79% et ceci « *on le doit en grande partie à la progression des effectifs du « bac pro »* ». (Buisson-Fenet & Rey, 2016, p. 7). Cette réforme a donc généré un changement dans la population du baccalauréat professionnel qui, en reprenant le standard structurel du baccalauréat général et technologique, est devenu plus attractif.

« *Préparé désormais en 3 ans après la classe de 3^{ème}, aligné symboliquement sur les autres baccalauréats en termes d'investissement temporel, le baccalauréat professionnel semble avoir attiré un nouveau public, celui-là même qui s'était classiquement détourné du LP pour rejoindre les lycées technologiques* ». (Jellab, 2017, p. 83).

De plus, cette réforme met en place un système de passerelles utilisables par les élèves en cas de volonté de réorientation. Ces passerelles sont largement utilisées ce qui n'a pas manqué d'accentuer les mouvements dans les effectifs des classes de lycée professionnel : « *la souplesse prévue par la réforme pour les réorientations en fin de seconde semble largement utilisée par les élèves* ». (Troger, Bernard & Masy, 2016, p.112). Cependant, avec cette réforme, la population du lycée professionnel est aussi confrontée à la « *fragilisation des plus faibles* ». (Ibid., p. 111). Pierre Merle a démontré le processus de démocratisation ségrégative (Merle, 2009) à l'œuvre, notamment, au sein de l'enseignement secondaire : il semblerait que la réforme du bac pro 3 ans ait produit une ségrégation au sein du lycée professionnel entre les élèves ayant les possibilités (dispositions, ressources) d'accès aux études supérieures et les élèves ayant « *moins de possibilités qu'avant de faire fructifier leur passage en LP* » (Troger, Bernard & Masy, 2016, p.115).

Enfin, cette réforme a eu un impact important concernant le taux de bacheliers professionnels.

Tableau 4 : Evolution de la proportion de bacheliers selon la voie (en %) ¹¹

| | 2005 | 2014 | 2017 |
|----------------------------|------|------|------|
| Baccalauréat Général | 32.8 | 38.2 | 41.1 |
| Baccalauréat Technologique | 17 | 16.2 | 15.7 |
| Baccalauréat Professionnel | 11.4 | 24.2 | 21.9 |
| Ensemble | 61.2 | 78.6 | 78.7 |

Colin, 2019

¹¹ Source : DEPP.

L'augmentation est flagrante entre 2005 - encore sous l'égide de l'ancienne formule du bac pro - et 2014, date à laquelle la réforme du bac pro 3 ans était déjà en place. Le taux de bacheliers professionnels entre ces deux dates a plus que doublé, ce qui explique en grande partie l'augmentation du taux de réussite sur l'ensemble des baccalauréats qui atteint pratiquement les 80% en 2017. Seul le baccalauréat technologique connaît une baisse conséquence de l'attraction qu'a pu exercer la réforme du bac pro 3 ans pour un certain public.

Une autre réforme d'envergure, celle de 2019, est en train de modifier la population des lycées professionnels. Cette réforme qui se nomme « Transformer le lycée professionnel. Former les talents de demain » cherche à faire de l'enseignement professionnel une « locomotive »¹² de l'éducation nationale. Les principales nouveautés de cette réforme tiennent d'abord dans l'orientation du lycée professionnel vers les compétences d'avenir qui seraient la voie de réussite, puis dans la création des campus d'excellence regroupant des lycées professionnels, des Centre de Formation d'Apprentis, des incubateurs d'entreprises et des universités. L'idée est de regrouper les formations par famille de métiers mais aussi d'accentuer la personnalisation des parcours de formation. Dans les diverses présentations de cette réforme, le ministère insiste sur l'approche attractive des changements annoncés, voulant faire des élèves les acteurs d'une orientation qu'ils subissaient jusqu'alors. Par ailleurs cette réforme cherche à attirer dans l'enseignement professionnel « toutes les catégories d'élèves¹² ». Cependant, au même titre que la réforme de 2009, on peut s'interroger sur le devenir des élèves les plus faibles et sur la capacité des lycées professionnels à leur offrir un parcours ouvrant sur l'insertion professionnelle.

Il existe depuis longtemps « un discours ministériel récurrent sur la revalorisation de ce segment scolaire » (Belhadjin et al.,2017, p.6). Le ministère cherche à rendre davantage attractif le lycée professionnel, notamment en travaillant sur l'image de ce dernier.

¹² Propos de Jean-Michel Blanquer dans une vidéo de présentation de la réforme : <http://www.education.gouv.fr/cid130792/transformer-le-lycee-professionnel-former-les-talents-aux-metiers-de-demain.html>

2. Être élève de lycée professionnel : résultat d'une domination scolaire ?

Les études portant sur le lycée professionnel arguent souvent d'une orientation subie par les élèves, montrant le lycée professionnel comme le résultat d'échecs antérieurs, ce qui a sans doute amené Hugo Palheta à parler de « domination scolaire » dans son étude sociologique de l'enseignement professionnel. Mais qu'en est-il aujourd'hui ? Le lycée professionnel avec les réformes engagées reste-t-il le lycée des classes dominées ?

a. Une domination scolaire effective en lycée professionnel ?

Le lycée professionnel - et son public - souffre d'une image négative au sein de la société où il est perçu « *comme l'antinomie de ce qu'est l'excellence scolaire* » (Jellab, 2017, p.16), ou même parfois comme « *une « garderie » pour élèves en échec* » (Buisson-Fenet & Rey, 2016, p.99). Ces considérations relèvent souvent de la méconnaissance du lycée professionnel, qui pousse à le considérer comme une voie de relégation (Buisson-Fenet & Rey, 2016, p.7). Sa dévalorisation est également due au fonctionnement du système scolaire pour lequel la réussite ne peut passer que par la voie générale (Jellab, 2014, p.108).

Par ailleurs la massification de l'enseignement secondaire a joué en défaveur du lycée professionnel et a accentué sa dévalorisation. Le lycée professionnel a longtemps été et considéré comme l'école des ouvriers, ne regroupant que le « salariat d'exécution » (Palheta, 2012a, p.82) et recrutant des élèves en difficultés scolaires et/ou issus des classes sociales les moins favorisées. Avec la massification de l'enseignement, les « meilleures » places, à savoir les places en lycée général, sont devenues moins abordables pour ces élèves qui s'orientent en lycées professionnels, lesquels accueillent des élèves dominés socialement mais également scolairement. Claude Grignon affirme en outre qu'en 1971 l'enseignement professionnel participe à la domestication des catégories socialement dominées en prenant part à cette domination sociale : « *Le LP socialise les élèves à l'incorporation de la domination sociale* » (Jellab, 2001, p.10). En prenant appui sur les travaux de Max Weber, Ugo Palheta définit la domination scolaire que subissent les élèves de l'enseignement professionnel comme telle :

« Ils [les élèves de l'enseignement professionnel] seront amenés à obéir [...] en vertu de leur absence de titres scolaires ou de la faible valeur reconnue de leurs titres scolaires sur le marché du travail [...] Mais aussi [...] les élèves de lycée professionnel partagent, parce qu'ils l'auraient intériorisée tout au long de leur trajectoire scolaire et sociale, la croyance en la fonctionnalité et en la nécessité de la division entre travail « intellectuel » et travail « manuel », travail de conception et travail d'exécution, mais aussi en la légitimité des titulaires de diplômes socialement valorisés [...] à exercer des fonctions de pouvoir, à s'approprier à un degré supérieur les richesses et à obtenir les honneurs publics ». (Palheta, 2012a, p 13-14).

On retrouve alors, dans les lycées professionnels, des élèves qui ont depuis longtemps accepté de n'être « pas faits pour l'école » puisque chez eux il y a une « *intériorisation précoce de leur insuffisance scolaire* » (Troger, Bernard, Masy, 2016, p.98).

Il est toutefois nécessaire de nuancer ces propos concernant la domination scolaire des élèves de Lycée Professionnel en prenant en compte les principaux intéressés : les élèves. Dès 1988 une étude relativise la domination scolaire des élèves de lycée professionnel en montrant qu'ils sont satisfaits d'être là où ils se trouvent :

« Les élèves de LP [lycée professionnel] dans leur majorité ne considèrent pas le LP comme une sorte de relégation déguisée et sans espoir, mais manifestent un intérêt réaliste pour la voie dans laquelle ils sont engagés, bref semblent beaucoup moins "mal dans leur peau" qu'on ne le dit communément, ou du moins acceptent les conséquences de leur cheminement scolaire » (Binon & OEuvrard, 1988, p. 25).

Les élèves ne se situent pas dans une relation de dominants/dominés et « *ils sont loin de vivre leur scolarité sur le mode de la domination ou de la résignation* » (Jellab, 2001, p 83). Aujourd'hui le lycée professionnel apparaît comme possédant une « *fonction réparatrice* » (Jellab, 2014, p. 298) forte. Par exemple, les premières semaines en lycée professionnel servent à réassurer les élèves sur leurs capacités à réussir en leur redonnant confiance. De plus avec les deux dernières réformes modifiant le lycée professionnel, l'institution veut clairement réhabiliter les élèves de lycée professionnel.

b. La reproduction sociale à l'œuvre au lycée professionnel.

Des phénomènes sociologiques sont en jeu au lycée professionnel, comme par exemple la théorie de la reproduction qui a été mise en avant par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dès 1964. Cette reproduction conduit à la transmission des positions sociales, des manières de

penser, des façons d'agir d'une génération à une autre et sous-entend une faible mobilité sociale. Au regard des origines sociales des élèves de lycée professionnel on peut penser que cette reproduction a bien lieu pour la majorité d'entre eux. En 2016 un rapport du ministère confirme cette idée que l'enseignement professionnel « contribue à la reproduction sociale¹³ ». Le public de lycée professionnel est donc constitué majoritairement d'élèves qui n'utilisent pas l'école comme un ascenseur social et se destinent à des métiers du même niveau que celui de leurs parents.

En sociologie de l'éducation, les théories de résistance s'opposent aux théories de la reproduction. Paul Willis montre que le processus de reproduction s'opère avec des résistances et des contradictions. (Palheta, 2012b, p.2). Le « paradoxe de Willis » peut être résumé comme suit :

« Dans une société structurée par des rapports de classe, et au sein de laquelle le système d'enseignement joue un rôle crucial dans la reproduction de ces rapports et la distribution des places, la scolarisation de masse ne peut pas ne pas engendrer des comportements oppositionnels parmi ceux qui ont objectivement le moins à attendre et à espérer de l'institution scolaire, autrement dit les élèves issus des classes populaires. Or, cette opposition a toutes les chances, non pas d'enrayer le processus de reproduction sociale (comme l'imagine un populisme prompt à mythifier toute action autonome émanant des classes dominées), mais de contribuer à sa réalisation » (Palheta, 2012b, p.2).

Les élèves issus du monde ouvrier, de par leur expérience sociale, considèrent que l'école ne va pas leur permettre d'améliorer leur situation et cherchent à se valoriser autrement, par exemple en sortant tôt de l'école pour avoir un salaire. Le paradoxe de Willis confirme donc le rôle reproducteur de l'école. Ainsi, au début de son ouvrage, Paul Willis s'interroge :

« La difficulté, lorsque l'on tente d'expliquer pourquoi les enfants de bourgeois obtiennent des boulots de bourgeois, est de savoir pourquoi les autres les laissent faire. La difficulté, lorsque l'on tente d'expliquer pourquoi les enfants de la classe ouvrière obtiennent des boulots d'ouvriers, est de savoir pourquoi ils se laissent faire » (Willis, 2011, p.3).

Les enfants des classes populaires sont alors culturellement, par acquisition, prêts à accepter leurs positions sociales dominées : *« C'est leur propre "culture" qui les conduit à s'accommoder, de bon cœur, d'un certain ordre économique et social, y compris de la position future que cet ordre leur réserve » (Willis, 2011, p61).*

¹³ CNESCO, 2016, p117. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/02/Rapport_activite_Cnesco_2016.pdf

D'autres théories sociologiques étayent ce principe « d'auto-exclusion » (Poullaouec, 2011, p.81) des classes populaires. Par exemple celle de Raymond Boudon, qui prolonge la théorie du « capital humain » de Gary Becker, en s'intéressant au différentiel d'ambition scolaire des familles selon leur position sociale. Les familles des classes populaires décident des études courtes pour leurs enfants, d'une part pour éviter de payer une prolongation d'études, et d'autre part pour soulager la famille avec un enfant qui, en sortant du système scolaire, va pouvoir aller travailler : ces décisions alimentent alors la reproduction. Pour Pierre Bourdieu, la reproduction sociale est entretenue par une « *intériorisation des destinées scolaires les plus probables* » (Poullaouec, 2010, p.5) poussant les enfants des classes les moins favorisées à se diriger vers l'enseignement professionnel court.

c. Une remise en cause de la reproduction.

La reproduction des classes populaires est aujourd'hui remise en cause notamment car « *pour vouloir se reproduire socialement, encore faut-il [...] croire « valable » la position sociale à reproduire* » (Champagne, 1986, p.59). Il y a d'abord une remise en cause des mécanismes qui alimentent la reproduction et notamment une remise en cause de l'auto-exclusion des classes populaires. En effet, les changements structurels de l'école ont permis aux familles des classes populaires de revoir leurs ambitions scolaires à la hausse. Désormais la réussite scolaire de l'enfant détermine davantage ses choix scolaires que son origine sociale.

« *Tout se passe comme si les ouvriers avaient aujourd'hui intériorisé le principe égalitaire affiché par l'école unique : tout élève a droit aux études longues, quelle que soit son origine sociale, dès lors que ses résultats scolaires le lui permettent* » (Poullaouec, 2010, p.8).

De plus, les changements récents du lycée professionnel avec la réforme de 2009 instituant le Baccalauréat Professionnel en trois ans interviennent également dans cette remise en cause des processus de reproduction. En effet, la réforme a apporté davantage de perspectives aux élèves engagés dans ce cursus et leur a ouvert des horizons possibles ce qui a fait progresser leurs ambitions.

« *La réforme révèle en définitive que la fonction de la filière professionnelle dans le système éducatif français paraît difficilement réductible au seul processus de relégation qui ne serait que la reproduction des rapports de domination et des inégalités sociales à l'œuvre dans la société* » (Troger, Bernard, Masy, 2016, p.150-151).

Enfin, la reproduction peut être remise en cause car elle n’explique pas les « réussites paradoxales » (Charlot, 2001, p.7) que l’on rencontre au lycée professionnel, ces élèves issus de classes défavorisées qui réussissent pleinement leurs études. Il s’agit alors de s’intéresser non pas au phénomène de masse que la reproduction peut revêtir mais d’approcher les histoires singulières des élèves pour expliquer leur parcours scolaire. Une « lecture en positif » (Charlot, 1997) du parcours des élèves de lycée professionnel permet de constater que « le LP constitue, pour une large majorité de son public, un moyen d’émancipation scolaire, culturelle et professionnelle » (Jellab, 2016, p15).

II. La géographie au lycée professionnel.

1. Quelle place pour la géographie au lycée professionnel ?

a. Généralités .

La géographie au lycée professionnel s’insère, bien entendu, dans la discipline scolaire Histoire-Géographie. Le lycée professionnel et notamment le baccalauréat professionnel a subi quatre réformes d’envergure qui ont affecté l’histoire-géographie, en particulier en termes de volume horaire. Prenons l’exemple des deux dernières grandes réformes : la réforme de 2009 d’une part, qui institue le baccalauréat professionnel en 3 ans et d’autre part la dernière réforme de 2019.

Tableau 5 : Volume horaire annuel d’histoire-géographie en baccalauréat professionnel 2009 et 2019

| | 2009 | 2019 |
|------------------|--------------------|--------|
| 2 ^{nde} | 50 ¹⁴ h | 45 h |
| 1 ^{ère} | 50 h | 35 h |
| Terminale | 50 h | 32.5 h |

Colin, 2019

¹⁴ Moyenne annuelle indicative, l’équipe pédagogique disposait d’un volume horaire pour le cycle et pouvait répartir les heures selon les besoins. Par exemple dans mes lycées nous mettions davantage d’heures aux classes de terminale qu’aux classes de seconde afin de préparer la certification

Le volume horaire est relativement faible d'autant plus que seule la moitié de ce temps est dévolu à la géographie. La réforme de 2019, avec une réduction constante des heures allouées à l'histoire-géographie, condamne un peu plus la matière à devenir une discipline scolaire mineure et anecdotique en lycée professionnel.

Cette marginalisation de la géographie est renforcée par le fait que, en lycée professionnel, la géographie se trouve enseignée par des PLP Lettres-Histoire-Géographie qui ont en charge l'enseignement de ces trois matières. Si, à première vue, il pourrait apparaître que le cursus universitaire initial des enseignants est marqué par la variété des études, il apparaît toutefois que ces derniers ont majoritairement suivi des études d'histoire, puis dans une moindre mesure des études de Lettres, et enfin, de manière extrêmement marginale, des études de géographie. Par exemple, dans les quatre lycées professionnels dans lesquels j'ai enseigné, je n'ai jamais eu de collègues ayant suivi un cursus universitaire en géographie. Ce constat permet de faire une hypothèse : les PLP Lettres-Histoire, majoritairement historiens, ont de grandes chances de privilégier leur valence forte dans le volume horaire consacré à l'histoire-géographie, à la fois par confort et par plaisir, et de traiter avec davantage de réticences les thèmes propres à la géographie. Le programme de géographie, pourtant relativement ambitieux, n'est bien souvent que partiellement traité, par des enseignants généralement peu ou mal formés¹⁵.

b. Les finalités de la géographie scolaire.

François Audigier assimile les finalités de la géographie aux finalités de l'histoire en raison de la nature de la discipline scolaire. De même il insiste sur l'ancrage historique de la discipline qui lui donne des finalités particulières : « *L'histoire et la géographie transmettent aux générations futures une conception partagée du territoire, de la mémoire collective et du pouvoir* ». (Audigier, 1995, p66). François Audigier présente trois types de finalités : les finalités patrimoniales et civiques qui permettent de construire l'identité collective nationale, ainsi que les valeurs de la société, qu'il considère comme essentielles. Il présente également les finalités intellectuelles et critiques qui utilisent l'histoire et la géographie pour former l'esprit en incluant une dimension critique, et visent à maîtriser des objets de savoir et des façons de raisonner (Thémines, 2006). Enfin, il évoque des finalités pratiques car la discipline scolaire

¹⁵ <https://aggiornamento.hypotheses.org/1664>

doit être utile dans la vie sociale et professionnelle. Jean-François Thémines y ajoute les finalités culturelles qui cherchent à donner aux élèves des repères censés les aider à « *comprendre le monde* ». (Thémines, 2006, p41)

Ces finalités sont aujourd'hui remises en cause par l'évolution de la géographie scolaire. On peut prendre pour exemples les travaux de Pascal Clerc (2013) pour qui ces finalités sont floues, et devraient être plus explicites. Il propose au contraire une compréhension du monde dans sa complexité contemporaine et une citoyenneté active et critique, c'est-à-dire informée, distanciée et responsable ; il plaide de fait pour une mise en avant des finalités intellectuelles et civiques. De plus, les programmes en cours au lycée professionnel insistent sur la finalité civique de l'enseignement de la géographie. Ainsi, dans l'introduction au programme de géographie, on peut lire : « *La géographie pourra ainsi être pratiquée comme une discipline nécessaire à l'intelligence du monde et utile pour inciter les élèves à un engagement citoyen fondé en raison*¹⁶ ». Au regard des finalités de la géographie mises en avant par les instructions officielles, la prescription d'enseigner des questions socialement vives en géographie nous semble tout à fait légitime.

2. Les anciens programmes de géographie au lycée professionnel.

Pour bien comprendre la place de la géographie au lycée professionnel il est nécessaire d'analyser l'évolution des programmes depuis la création du Baccalauréat Professionnel en 1985.

a. Les premiers programmes de géographie en baccalauréat professionnel : 1987.

Les premiers programmes de baccalauréat professionnel, qui datent de 1987, assimilent entièrement la géographie à l'histoire. En effet, ce programme distingue les « disciplines » des « domaines ». La géographie appartient alors au domaine « Connaissance du monde contemporain » au même titre que l'histoire. Ce choix est justifié dans les « orientations pédagogiques » : « *À l'apport cloisonné de chaque discipline, il a été préféré [...] une approche*

¹⁶ Bulletin officiel spécial n°2 du 19 février 2009.

*plus globale*¹⁷ ». On peut aussi supposer que ce choix d'enchevêtrer les deux disciplines est le reflet de la dimension unique du couple histoire-géographie en tant que discipline scolaire. La finalité première de ces programmes était alors d'« ouvrir l'esprit à une compréhension du monde contemporain qui permette à l'élève d'agir de façon responsable¹⁷ ». La finalité civique de ce programme est importante : « il s'agit d'exercer les élèves au titre de jeune citoyen à l'esprit critique, à la responsabilité, à l'action dans un ensemble de valeurs acceptées de tous¹⁷ ». Dans ces programmes la géographie est définie comme étant la « science des interactions, des relations qui s'établissent entre les données physiques et humaines ». Sont à traiter durant les deux années de formation¹⁸ : une introduction, qui est dense, et sept thèmes.

Tableau 6 : Tableau synoptique des programmes de géographie de 1987¹⁹

| Année | Thèmes | |
|------------------|---|--|
| 1 ^{ère} | La France | La Communauté Economique Européenne |
| T ^{ale} | Les Etats-Unis d'Amérique et l'Union Soviétique | Le Tiers-Monde et les voies du développement |

Colin, 2019

En première année, les deux thèmes au programme sont communs à l'histoire et à la géographie : il s'agit de traiter la France et la Communauté Économique Européenne, d'une part d'un point de vue géographique, et d'autre part d'un point de vue historique. En terminale, même si les disciplines ne sont pas nettement séparées, on remarque néanmoins que deux thèmes s'insèrent en géographie : Les États-Unis d'Amérique et l'Union soviétique, ainsi que le tiers-monde et les voies de développement. À travers l'étude de ces thèmes, l'objectif est que l'élève apprenne « à reconnaître, dans chaque espace géographique observé, les lignes de force qui sous-tendent son organisation : c'est dans cette perspective que seront utilisés les éléments de base de l'analyse géographique¹⁷ ». Cette analyse géographique prescrite repose sur divers moyens. D'abord ce programme a pour base le rappel de notions utiles pour enseigner les thèmes prescrits. Ensuite, il s'appuie sur des outils d'analyse clairement définis : cartes, croquis,

¹⁷ B.O n° 32 17 septembre 1987.

¹⁸ Ce n'est qu'à partir de la réforme de 2009 que le bac pro se prépare en trois ans. Avant cette date, à la sortie de 3^{ème}, les lycées professionnels préparent d'abord un BEP en 2 ans avant de préparer, pour certains un bac pro en 2 ans également.

¹⁹ Bulletin officiel n°32 du 17 septembre 1987.

statistiques, tableaux, graphiques, plans, schémas. Pour enseigner le thème de la France, par exemple, l'accent est mis sur le croquis régional qui est « *indispensable*¹⁷ », ainsi que sur une typologie régionale. L'ensemble de ce programme est à traiter en deux heures par semaine d'où le rappel dans la définition de ses objectifs que : « *ces programmes excluent naturellement un traitement trop approfondi [...] il faut s'attacher à la compréhension des notions essentielles*¹⁷ ».

b. Les programmes de 1995.

De nouveaux programmes apparaissent en 1995. La finalité première du programme reste la même : « *ouvrir l'esprit des élèves, des apprentis et des adultes en formation à une compréhension du monde contemporain, qui leur permette d'agir de façon responsable*²⁰ ». Ces programmes prennent en compte la diversité du public suivant un baccalauréat professionnel en incluant les apprentis et les adultes en formation comme destinataires de ces prescriptions. Cette finalité première est abordée dans la première partie du bulletin officiel intitulée « Finalités » alors qu'en 1987 cette finalité était exprimée dans une première partie se nommant « Objectifs ». Dans ces « finalités » l'accent est également mis sur la forte dimension civique de ces programmes et sur la nécessaire articulation avec les autres disciplines et surtout le français, faisant appel à la bi(tri)valence des Professeurs de Lycées Professionnels. De plus, le programme de 1995 abandonne le domaine « Connaissance du monde contemporain » et crée des programmes « Histoire-géographie », même s'il est rappelé que « l'enseignement des deux disciplines doit être coordonné²⁰ ». Ce retour à deux disciplines claires se remarque de différentes manières : d'abord les objectifs inhérents à chaque discipline sont séparés. Dans la partie du bulletin officiel traitant des « objectifs du programme de géographie²⁰ » on peut lire que l'objectif premier des programmes de géographie est « de donner les repères spatiaux nécessaires pour appréhender un monde en rapide évolution²⁰ ». Les objectifs de ce programme se concentrent sur la compréhension de l'organisation et du fonctionnement des États et des grands ensembles économiques. Il est préconisé d'étudier des « situations géographiques » qui doivent être traitées, comme en 1987, à partir de notions : « *l'entrée par les notions est retenue comme celle qui favorise le mieux l'analyse des situations géographiques diverses tout en respectant la liberté de choix des enseignants*²⁰ ». On peut noter ici l'apparition de la liberté

²⁰ Bulletin Officiel n°11 du 15 juin 1995.

pédagogique pour traiter ces programmes. De plus, ces programmes marquent une évolution notable par rapport à ceux de 1987 car « l'analyse géographique » est remplacée par le « raisonnement géographique²¹ » avec pour outil d'analyse principal les changements d'échelles, ce qui implique des changements importants dans la manière d'aborder la géographie avec les élèves. Enfin, l'outil privilégié pour mener à bien le raisonnement géographique est la carte. Ensuite, le retour à deux disciplines distinctes, histoire et géographie, a pour conséquence une dissociation des programmes. Dans ceux de 1987, de nombreux thèmes étaient à traiter à la fois en histoire et en géographie, ici, même si des liens sont à établir, les thèmes, désormais intitulés « Sujets d'étude » sont propres à chaque discipline.

Tableau 7 : Tableau synoptique des programmes de géographie de 1995

| | Sujets d'étude | | | | |
|--|--|-------------------------------|--------------------------------|---|---|
| 1 ^{ère} : La France et l'Europe dans le monde | 1.Le territoire français | 2.La population et la société | 3.L'organisation du territoire | 4.Les grands ensembles de l'espace français | 5.Les citoyens et leurs territoires |
| Terminale : Le monde d'aujourd'hui | 1.Carte des grands ensembles du monde actuel | 2.Les États-Unis | 3.L'Europe | 4.L'Asie | 5.L'Afrique : diversité des espaces et des cultures |

Colin, 2019

La densité du programme de 1995 est bien plus importante que celui de 1987. Ici, cinq thèmes par année et par discipline sont à traiter pour un volume horaire qui reste inchangé, à savoir deux heures d'enseignement hebdomadaire. Chaque année de formation possède désormais un thème principal affiché : « la France et l'Europe dans le monde » en première, qui correspond relativement au même programme qu'en 1987, et « le monde d'aujourd'hui » en terminale, dans lequel davantage de grands ensembles géographiques sont à traiter, le programme de 1987 reposant essentiellement sur la bipolarisation du monde. Un lien est créé entre ces programmes et les programmes de BEP que les élèves ont suivi avant d'arriver en baccalauréat professionnel car ils se veulent « en cohérence » avec les thèmes abordés en BEP. Enfin, pour chaque sujet d'étude, en plus des commentaires généraux sur les aspects du sujet d'études à traiter, une liste de notions est associée au sujet d'étude. Il s'agit alors, pour l'enseignant, de mettre en œuvre ce programme à partir de ces notions.

²¹ Cf. Didagéo, Catherine Heitz et Pierre Colin : Le raisonnement géographique en lycée professionnel. <http://didageo.blogspot.com/2016/12/le-raisonnement-geographique-en-lycee.html>

3. Les deux grandes réformes du lycée professionnel et leurs impacts sur la géographie.

a. La réforme de 2009.

Les programmes de 2009 marquent un tournant dans l'histoire du baccalauréat professionnel lequel est désormais préparé en trois ans, du fait d'un alignement du cursus avec la voie générale. Par cette même réforme les classes de BEP sont supprimées, même si le diplôme est toujours préparé comme certification intermédiaire en fin de classe de première. La présentation du programme est modifiée par rapport aux versions précédentes : il n'existe plus de parties « objectifs » (1987) ou « finalités » (1995) qui déterminent les attentes des prescripteurs de la mise en œuvre des programmes, mais une introduction générale, courte, où il est demandé, en raison d'un curriculum spiralaire, de changer de point de vue pour susciter la curiosité des élèves. Ces programmes d'histoire-géographie ont alors pour but de « *donner envie dans l'espace et dans le temps, de mieux connaître et donc de mieux comprendre les hommes dans leur diversité et leur universalité*²² ». Contrairement aux programmes de 1995 où la bivalence des enseignants était sous-entendue, ici elle est explicite et doit être utile pour des « *prolongements littéraires et artistiques*²² » dans le but de « *nourrir et d'enrichir l'appétence des élèves pour l'histoire des arts*²² ». Une nouvelle discipline est donc à prendre en considération pour les enseignants : l'histoire des arts.

Concernant plus particulièrement le programme de géographie, des évolutions accompagnent ces prescriptions puisque les sujets d'études doivent désormais être illustrés par des situations. Dans l'introduction des ressources pour faire la classe, la situation est présentée comme telle : « *Une situation renvoie à la singularité du fait étudié, permet de poser des questions nouvelles, invite à la comparaison*²³ ». Ces situations peuvent être apparentées à des études de cas (Leininger-Frézal, Douay, Cohen, 2016) elles peuvent être traitées à n'importe quel moment de la séquence d'enseignement et sont, pour la plupart, centrées sur des acteurs. Dans l'introduction du programme de géographie on retrouve la même finalité que dans les programmes précédents, à savoir la compréhension du monde, mais ici, elle doit se faire par le prisme de « *l'étude des territoires*²² » qui repose sur l'étude des acteurs et de leurs rôles. De

²² Bulletin officiel spécial n°2 du 19 février 2009.

²³ Eduscol : Ressources pour faire la classe en histoire-géographie : <http://eduscol.education.fr/cid50914/ressources-en-histoire-geographie.html>

même, dans ces programmes, la finalité civique prime : « *La géographie pourra ainsi être pratiquée comme une discipline nécessaire à l'intelligence du monde et utile pour inciter les élèves à un engagement citoyen fondé en raison*¹⁷ ». Pour chaque année d'enseignement quatre sujets d'études sont à traiter avec au moins une situation dans chaque sujet d'étude.

**Tableau 8 : Tableau synoptique des programmes de géographie de 2009
(2013)**

| Sujets d'études GEOGRAPHIE | | | | |
|--|---|---|--|---------------------------------------|
| 2 ^{nde} Le développement durable | Nourrir les hommes | L'enjeu énergétique | Le développement inégal | Les sociétés face aux risques |
| 1 ^{ère} Des territoires dans la mondialisation | Acteurs, flux, réseaux de la mondialisation | Mondialisation et diversité culturelle | Pôles et aires de puissance | Les dynamiques de périphéries |
| Terminale La France dans l'Union Européenne | La France dans l'UE et dans le monde | Acteurs et enjeux de l'aménagement des territoires français | La transformation de l'espace productif et décisionnel | L'Union Européenne et ses territoires |

Colin, 2019

Ces programmes ont été modifiés en 2013²⁴ pour les classes à examen de première et de terminale, notamment sur les sujets d'études. Ainsi, en classe de terminale le sujet d'étude « Les mobilités de la population » a été supprimé. Ensuite les modifications affectent les situations pour lesquelles le choix pour l'enseignant est réduit puisqu'au lieu d'avoir le choix entre trois situations, seulement deux lui sont proposées²⁵. Ces modifications ont pour but d'alléger un programme très dense en vue de la certification. De plus les programmes sont à présent déterminés selon des grandes thématiques annuelles et non plus par le découpage du monde en grands ensembles : « Le développement durable » pour la classe de seconde, « les territoires de la mondialisation » pour celle de première et « la France dans l'Union Européenne » pour la classe de terminale. Ces thèmes, même s'ils ne sont pas tous étudiés au cours de la même année scolaire, à part pour la classe de seconde, concordent avec les thèmes annuels abordés dans la voie générale et technologique.

²⁴ Bulletin officiel n°42 du 14 novembre 2013.

²⁵ Les mêmes modifications affectent le programme d'histoire. En classe de première le sujet d'étude : « La V^e République : une République d'un nouveau type ? » a été supprimée et seulement deux situations sont proposées pour chaque sujet d'étude.

Les changements de ces programmes de 2009 sont également perceptibles dans les préconisations de leur mise en œuvre. En premier lieu, le programme est accompagné d'une grille de « capacités » classées par niveau et par discipline, capacités que les élèves devront maîtriser à la fin de leur cycle. De plus de nombreux points sont renouvelés dans « les ressources pour faire la classe » où il est indiqué qu'une problématisation en lien avec le thème annuel est strictement nécessaire pour mener à bien les parcours pédagogiques adoptés par les enseignants. En outre il est essentiel de « *redonner sa place à la parole du professeur*²³ » qui est valorisée, notamment par le biais du cours dialogué qui permet à l'élève de bien saisir les enjeux du programme : « *Les éléments manquants, les contextualisations, les mises en relation sont données et effectuées par le discours professoral qui permet au thème annuel de prendre tout son sens*²³ ». En géographie la parole du professeur apparaît utile pour construire le rapport au monde de l'élève :

*« En géographie, le discours du professeur se révèle indispensable pour aider l'élève à construire un rapport géographique au monde en ordonnant et en structurant les lectures ordinaires et plurielles qu'il fait de l'espace terrestre, en établissant le lien entre les actions des hommes et l'état du monde*²³ ».

De même, il est recommandé d'utiliser différemment le document : ne pouvant se limiter à une fonction illustrative, les documents doivent être choisis avec soin et pleinement étudiés. Enfin, d'autres recommandations viennent modifier la mise en œuvre des programmes : « Faire écrire les élèves, dynamiser et valoriser l'oral » ou encore « Intégrer l'enseignement de l'histoire des arts ».

b. Les programmes de la réforme de 2019.

En 2019, l'Éducation nationale lance une réforme d'envergure qui touche le lycée professionnel et qui se nomme : « Transformer la voie professionnelle ». Selon le ministère, cette réforme est motivée par la volonté d'amélioration de l'insertion professionnelle des élèves de cette voie et par la volonté d'avoir des lycées professionnels plus adaptés à la réalité du monde professionnel et du marché du travail. Quatre grands changements ayant des incidences notables sur l'enseignement sont à individualiser. D'abord le renforcement de l'accompagnement personnalisé, qui doit permettre une meilleure individualisation des parcours de formation. Le volume horaire consacré à ce dispositif est très important : 265 heures réparties relativement équitablement sur les trois années de formation. Le point fort de la

réforme se retrouve également dans la possibilité de suivre une formation par apprentissage au sein d'un lycée professionnel ; dans la réalité du terrain cela signifie que dans une même classe des élèves peuvent être sous statut scolaire²⁶ et d'autres peuvent être sous statut d'apprentis²⁷. Ensuite, cette réforme a institué le « chef d'œuvre » qui est la version professionnelle du Grand Oral déployé dans la voie générale et technologique. Il consiste en la présentation en fin de terminale d'un projet pluridisciplinaire préparé depuis la classe de 1^{ère} et en lien avec le métier préparé ; de nombreuses heures y sont allouées²⁸. Par ailleurs, ces nouveaux programmes instituent le principe de la « co-intervention » pour laquelle un enseignant d'enseignement général se joint à l'enseignant d'enseignement professionnel pour la mise en œuvre d'une heure de cours. Ils apportent à deux une contextualisation et une perspective professionnelle à des apprentissages généraux permettant aux élèves de créer du lien entre les matières générales et leur futur métier. Les enseignants doivent trouver des connexions entre leurs programmes respectifs ; en effet les heures de co-intervention ne sont pas sujettes à un programme particulier mais bien à la réalisation en commun des programmes de français²⁹ et d'enseignement professionnel ou bien de maths-sciences et d'enseignement professionnel. Cette co-intervention a été modifiée en 2021³⁰ pour la classe de terminale :

« Des heures prévues pour la co-intervention qui peuvent être soit maintenues à cette fin dans les disciplines français/mathématiques-sciences ou élargies à d'autres disciplines de l'enseignement général, soit dédiées à un atelier de philosophie, soit à l'abondement des heures prévues pour les modules postbaccalauréat⁵ ».

L'histoire-géographie et l'EMC sont donc désormais également concernés par la « co-intervention ». Enfin, cette réforme crée les « familles de métiers » qui visent à améliorer la lisibilité des filières et permettent aux élèves d'affiner leur orientation en fin de seconde. Par exemple, il existe la famille des métiers de l'hôtellerie-restauration : en seconde l'élève pratique les deux métiers de cette famille : la cuisine et le service ; en première il décide de préparer un Bac Pro cuisine ou un Bac Pro service³¹. Ces nombreux changements ont bouleversé

²⁶ L'élève est alors présent chaque semaine et ne va en entreprise que lors des Périodes de Formation en Milieu Professionnel et il n'est pas rémunéré.

²⁷ L'élève est alors en alternance entre son entreprise et le lycée et il est rémunéré.

²⁸ 56 heures en première et 52 heures en terminale.

²⁹ Les enseignants disposent également d'heures « classiques » pour réaliser leur programme.

³⁰ Bulletin officiel n°15 du 15 avril 2021.

³¹ Un Bac Pro Commercialisation et Services en Restauration.

l'enseignement de l'histoire-géographie, d'abord par les heures consacrées à cette matière mais également par le renouvellement de ses programmes.

Les évolutions sont également nombreuses dans les programmes d'Histoire-Géographie de 2019. D'abord la présentation des programmes est particulière. Il n'existe pas, comme c'était le cas dans les programmes précédents, de document unique pour les trois années de formation ; chaque année à son propre document³². Ces trois documents se présentent de la même manière : un préambule intitulé « L'histoire-géographie dans la voie professionnelle » puis une présentation du programme d'histoire et enfin de celui de géographie. Le préambule – et bien qu'il ne soit pas nommé ainsi - du programme de seconde diffère des préambules des programmes des classes de 1^{ère} et terminale. En Seconde on y retrouve divers éléments : « *Un enseignement en lien avec les autres enseignements et les dispositifs* », « *Des programmes qui s'inscrivent dans le parcours de formation de l'élève* », « *Des programmes qui articulent étroitement et à parité histoire et géographie* », « *Des mises en œuvre au choix du professeur* ». Apparaissent alors les bases de ce programme qui conforte l'aspect pluridisciplinaire de la réforme mais aussi la volonté d'individualiser le parcours de l'élève. Ces programmes, et c'est la première fois en lycée professionnel, insistent sur la nécessité de « parité » entre histoire et géographie. On peut s'interroger sur ce rappel : un constat, des observations ont-ils été faits sur le manque de parité entre les deux matières ? Pourquoi être obligé de le rappeler dans un document prescriptif ? Dans les préambules des deux années suivantes on retrouve la structure suivante : « *Savoirs, démarches et outils de l'histoire et de la géographie au lycée professionnel* » ; « *Les programmes d'histoire du cycle terminal sont consacrés à l'étude des XIXe et XXe siècles en France et dans le monde* » ; « *Les programmes de géographie du cycle terminal sont consacrés à l'étude des recompositions du monde à différentes échelles et aux défis posés par les changements globaux* » ; « *L'histoire-géographie et la réalisation du chef-d'œuvre* ». C'est alors un préambule qui est davantage axé sur les modalités de mise en œuvre du programme. Avant de la détailler, ils insistent sur la liberté pédagogique des enseignants : « *Le professeur dispose d'une pleine liberté pédagogique dans le choix des démarches d'enseignement, le choix des acteurs historiques et des espaces géographiques, et celui des supports et des ressources* ».

³² Une explication tient au fait de la rapidité avec laquelle les programmes de 2nde ont été créés pour pouvoir mettre en œuvre la Réforme dans le temps voulu. Les concepteurs du programme n'ont pas eu le temps de réaliser les trois programmes en même temps, c'est pourquoi les programmes de 1^{ère} et de terminale ont été publiés bien après ceux de seconde.

L'organisation des programmes est très différente de celle des programmes précédents. Les sujets d'études et les situations sont remplacés par des thèmes. Ces thèmes sont au nombre de six sur l'ensemble du cycle alors que dans les programmes de 2009 on en comptait le double : cet allègement des thématiques à traiter correspond à la réduction drastique du nombre d'heures allouées à la géographie entre les deux réformes. Cependant ces thèmes restent très denses.

Tableau 9 : Tableau synoptique des programmes de 2019

| Classes | Thème annuel | Thème 1 | Thème 2 |
|-----------|---|---|---|
| Seconde | Production mondiale et circulation, des personnes, des biens et des informations. | Des réseaux de production et d'échanges mondialisés | Une circulation croissante et diverse des personnes à l'échelle mondiale |
| Première | Recompositions du monde | La recomposition du territoire urbain en France : métropolisation et périurbanisation | L'Afrique, un continent en recomposition |
| Terminale | Les hommes face aux changements globaux | L'accès aux ressources pour produire, consommer, se loger et se déplacer | Les sociétés et les risques : anticiper, réagir, se coordonner et s'adapter |

Colin, 2019

Les grands thèmes du développement durable et de la mondialisation sont bien présents dans ces programmes comme ils l'étaient dans les précédents. La France n'est plus étudiée à part entière. Un thème de 1^{ère} lui est consacré et il est demandé aux professeurs, dans les thèmes de Terminale, de prendre des exemples sur la France. Les thèmes de ces programmes ne sont pas originaux et sont en accord avec les thèmes du collège ou encore du lycée général et technologique. Ces différents thèmes sont construits « *autour de notions et mots-clés, de capacités, de repères et d'un commentaire qui l'explique et indique ses orientations*³³ » ; C'est donc un retour au fonctionnement des programmes de 1987 et 1995 qui eux aussi proposaient de rentrer dans le programme par des notions. Ce fonctionnement relativise la « pleine liberté pédagogique » prônée dès le début des programmes. Au contraire, il semble que les choix de l'enseignant soient restreints dans un cadre très précis.

³³ Bulletin officiel n°5 du 11 avril 2019.

Tableau 10 : Architecture du programme de 2019 : Exemple avec le thème 1 de Seconde

| Premier thème : Des réseaux de production et d'échanges mondialisés | | |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - La conception, la production et la consommation d'une grande partie des biens s'opèrent à l'échelle mondiale. La production sur plusieurs sites des entreprises multinationales, les accords entre États, la consommation et les déplacements des individus sont les principaux facteurs de la mondialisation. Les entreprises prennent en compte les spécificités de chaque territoire (compétences, coûts du travail, entreprises locales, proximité des marchés), et les possibilités d'économies d'échelle pour déterminer la localisation des différentes étapes du processus de production. - L'expansion des échanges mondiaux de marchandises, de capitaux et de données s'inscrit dans trois grandes transformations : l'évolution des transports avec les transports aériens (fret aérien et avions cargo) et maritimes (porte-conteneurs géants), celle de la logistique (grands ports, aéroports et plateformes multimodales) et la révolution numérique (notamment réseaux de câbles sous-marins et liaisons satellitaires). - Toutefois, la mondialisation de la production et l'expansion des échanges ne concernent pas de la même manière tous les pays et territoires, du fait de barrières politiques, économiques et administratives. - Les préoccupations liées au changement climatique, à la préservation des ressources et de l'environnement pourraient remettre en cause cette circulation généralisée. | | |
| <p>Notions et mots-clés :</p> <p>Révolution des transports, révolution numérique.</p> <p>Acteurs, plate-forme multimodale, câbles sous-marins, liaisons satellitaires.</p> <p>Entreprise multinationale.</p> | <p>Capacités travaillées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier l'échelle appropriée pour étudier les principaux flux. - Décrire le circuit d'un bien de sa conception, à sa réalisation puis à sa consommation à l'échelle mondiale. - Compléter le croquis d'un espace portuaire ou aéroportuaire et sa légende. - Analyser à l'oral ou à l'écrit les informations essentielles d'un document. - Connaître et comprendre les objectifs du développement durable tels que définis par l'UNESCO. | <p>Repères : <i>(en italiques, les repères du collège)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Les métropoles les plus grandes et les mieux connectées du monde.</i> - <i>Les mers et océans principaux ainsi que quelques lieux stratégiques (isthmes, détroits, canaux).</i> - <i>Les façades maritimes majeures et quelques grands ports mondiaux.</i> - <i>Trois aéroports internationaux (un en Europe, un en Amérique, un en Asie).</i> - <i>Les noms d'entreprises multinationales de trois continents différents.</i> - <i>Les grandes routes maritimes.</i> |
| <p align="center">↔ Lien avec l'économie-droit : « L'État : quel rôle dans l'activité économique ? ».</p> | | |

BO n°5 du 11 avril 2019

L'ensemble de ces thèmes doit permettre de faire acquérir aux élèves les « compétences disciplinaires en baccalauréat professionnel » définies dans le programme de 2nde et rappelées dans les autres. Ces compétences sont au nombre de six : « mémoriser et s'approprier les notions » ; « se repérer » ; « contextualiser » ; « exploiter les outils spécifiques aux disciplines » ; « mener et construire une démarche historique ou géographique et la justifier » ;

« collaborer et échanger en histoire-géographie ». Chaque compétence est déclinée en plusieurs capacités communes à l’histoire et à la géographie.

En définitive, au regard du nombre d’heures pour les réaliser chaque année, et malgré le nombre restreint de thème à traiter, il apparaît difficile de mettre en œuvre ces programmes de 2019 de manière efficace et profitable aux élèves.

III. Contextes des lycées professionnels au sein desquels ont été menées les enquêtes.

Pour appréhender au plus près le public et le monde en soi des lycées professionnels, j’ai mené des enquêtes dans deux lycées dans lesquels j’ai été en poste : le lycée Etienne Oehmichen de Châlons-en-Champagne, dans l’académie de Reims, de 2010 à 2015, et le lycée Pierre Mendès France de Contrexéville, dans l’académie de Nancy-Metz, dans lequel j’enseigne depuis la rentrée 2015. Présenter ces lycées s’avère important pour comprendre les ancrages sociaux et territoriaux dans lesquels établissements et élèves s’insèrent.

1. Le lycée Etienne Oehmichen³⁴.

a. Un lycée urbain et attractif dans un contexte rural.

Le lycée Etienne Oehmichen³⁵ est situé à Châlons-en-Champagne, dans l’académie de Reims. Châlons-en-Champagne est la préfecture du département de la Marne et ancienne capitale de la région Champagne-Ardenne. En 2016 la population de la commune était de 44 980 habitants, pour une densité de population de 1727 habitants/km² ; la ville connaît une baisse démographique depuis 1975. Son aire urbaine, en 2016, comptait 81 858 habitants. Le tissu économique est diversifié et relativement dynamique. La ville possède 4 lycées : le lycée

³⁴ Les données recueillies pour écrire ce paragraphe viennent d’une part d’un document de travail de Mme Agnès Delaunay, proviseur-adjointe du lycée Oehmichen et d’autre part d’un entretien informel avec M. Philippe Quérin, Conseiller Principal d’Education du lycée Oehmichen.

³⁵ Ce lycée accueille les épreuves orales du CAPES d’histoire-géographie.

général Pierre Bayen situé au centre-ville, le lycée polyvalent Jean Talon situé dans le quartier de la gare, le lycée Etienne Oehmichen qui se situe en périphérie Nord de la commune, proche des axes routiers reliant Châlons-en-Champagne à Reims, la ville la plus dynamique du département ; dans cette même zone géographique - quartier résidentiel du Mont Héry – se situe également le lycée privé polyvalent Frédéric Ozanam.

Le lycée Etienne Oehmichen est un lycée polyvalent, puisqu'il accueille sur un même site un lycée professionnel, un lycée d'enseignement général et technologique, une Unité de Formation et d'Apprentissage (UFA) rattachée au Centre de Formation d'Apprentis académique de Sedan, et un groupe d'apprentis pour le compte du CFAI de Reims. Le lycée porte l'une des quatre plateformes technologiques de l'Académie de Reims. Le Lycée Professionnel est également le support de la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS) (bassin de Châlons) ainsi que d'une UPE2A 2nd degré et d'une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire lycée. Le nombre d'élèves était de 1157 élèves à la rentrée 2018.

Le lycée Professionnel Oehmichen est labélisé « Lycée des métiers de l'hôtellerie » et « lycée des métiers du transport et de la logistique ». Le spectre des formations dispensées est très dense et étoffé. Il s'étend du niveau V au niveau III dans des domaines très variés : des baccalauréats professionnels diversifiés (secteurs industriels, de la conduite routière, de la logistique et de l'hôtellerie-restauration), ou des CAP (secteurs de la restauration et de l'hébergement). Ces diverses formations se répartissent en 8 classes de Baccalauréat Professionnel à chaque niveau, 4 classes de CAP à chaque niveau, 1 classe de 3^{ème} Préparatoire Professionnelle³⁶, 1 dispositif MLDS, soit 34 classes. 75 % des enseignants ont une ancienneté supérieure à 5 ans, contre 13.5 % en France en 2012-2013 ; et 17.3% ont une ancienneté inférieure à 2 ans, contre 33.7% pour la France. Ces chiffres traduisent une bonne insertion de l'équipe pédagogique en ces lieux. Cet ancrage est d'autant plus fort que le lycée professionnel Oehmichen se trouve être un lycée presque tranquille.

b. Un lycée presque tranquille.

Le lycée Etienne Oehmichen est un lycée hétéroclite, assez représentatif de la société. En effet, les écarts peuvent être importants entre les classes de 1^{ère} année Agent Polyvalent de Restauration, qui est un CAP à public prioritaire, et les classes de 2^{ème} année de BTS. Avant

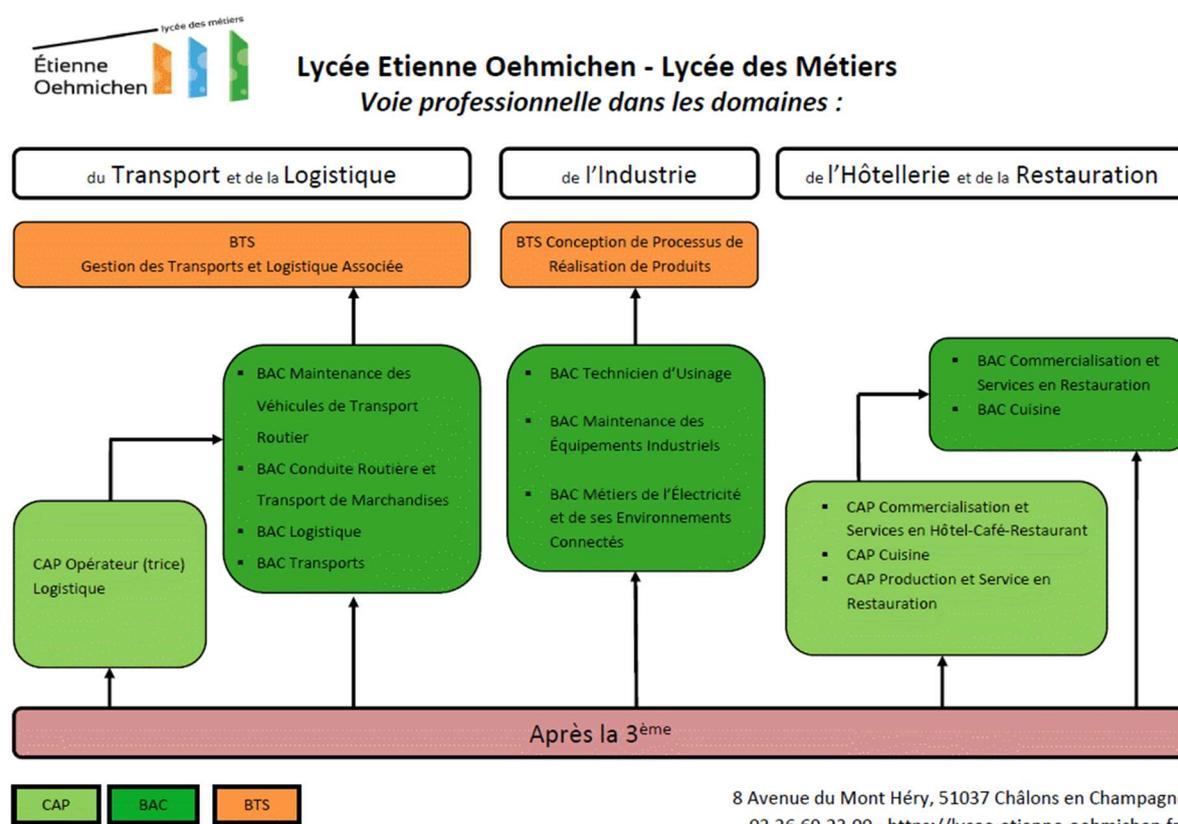
³⁶ 3^{ème} PrépaMétiers depuis la réforme de 2019.

2009 et la réforme du Baccalauréat professionnel en 3 ans, il y avait davantage de CAP et de BEP, ce qui participait à la crispation du climat scolaire³⁷ ; or depuis la réforme on observe une meilleure répartition scolaire dans les différents lycées de la ville. Le lycée possédait, lorsque j'y enseignais, plusieurs CAP dont deux CAP d'insertion : Agent Polyvalent d'Insertion et Agent d'Entreposage et de Messagerie, soumis à un recrutement particulier, notamment dans des milieux sociaux très défavorisés.

Au cours d'un entretien informel (2015) le Conseiller Principal d'Éducation dresse un constat peu confiant dans le suivi parental de la scolarité des élèves. Selon lui, les parents s'impliquent peu dans la scolarité de leurs enfants, et comptent beaucoup sur l'institution scolaire pour mener les élèves au Baccalauréat. Il y a de plus en plus de désintérêt des familles quant à l'absentéisme de leurs enfants. Il considère également que l'environnement immédiat du lycée pose également problème : les élèves sortent devant le lycée pour fumer, ce qui attire une population difficile et ce d'autant plus qu'il y a deux lycées à proximité l'un de l'autre. De même l'étalement spatial du lycée (9 hectares) engendre des difficultés de gestion des intrusions dans son enceinte, quoique celles-ci soient en diminution ces dernières années. Par ailleurs, un groupe de réflexion sur le climat scolaire a été créé en 2012 et le travail fourni n'a pas été vain car il est à noter une baisse du nombre de bagarres et de dégradations sur ces dernières années. En revanche on remarque une augmentation des incivilités en classe, créant un climat de tension.

³⁷ En effet, ces classes concentraient les élèves en difficulté.

Figure 2 : Structure pédagogique de la voie professionnelle du lycée
Etienne Oehmichen³⁸



Certaines classes, certaines sections, sont difficiles à gérer et requièrent de nombreuses stratégies éducatives pour réussir à faire cours dans de bonnes conditions. Ceci s'explique par le recrutement dans ces sections et leurs différents taux de pression. Par exemple les sections hôtelières et de conduite routière possèdent dans ce lycée des taux de pression élevés, ce qui assure une sélection dans les candidatures et permet donc d'avoir des classes plus faciles à gérer puisqu'elles sont composées d'élèves motivés et contents d'être là. À l'inverse certaines sections ont un taux de pression³⁹ bas et se remplissent parfois avec des élèves dont le vœu numéro 1 n'a pas été satisfait : leur orientation s'effectue donc pas défaut ; la posture des élèves face aux apprentissages ainsi que le climat de la classe s'en trouvent nettement dégradés. Néanmoins, d'une manière générale, enseigner dans ce lycée fut agréable grâce au dynamisme des équipes pédagogiques et de vie scolaire⁴⁰.

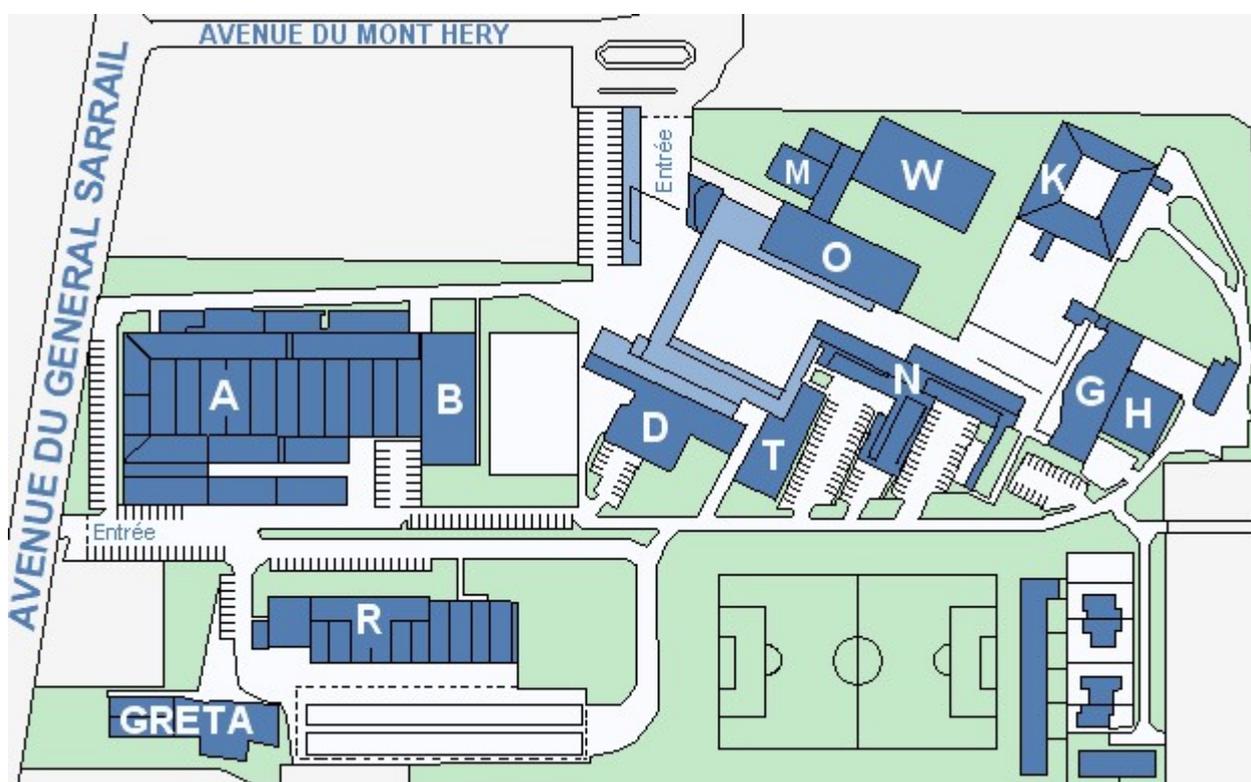
³⁸ Source : <https://lycee-etienne-oehmichen.fr/index.php?id=35>

³⁹ Terme utilisé pour désigner le rapport entre le nombre de place et le nombre de demande.

⁴⁰ Le lycée accueille chaque année une partie des épreuves orales du Capes d'histoire-Géographie.

L'équipe de Lettres-Histoire se compose de neuf postes, occupés par huit enseignants diplômés en histoire. Il n'y avait qu'une seule femme au sein de l'équipe au moment où j'y enseignais. Seuls quatre enseignants sont installés définitivement à Châlons-en-Champagne et n'envisagent pas de mutation géographique, ce qui assure un renouvellement fréquent de l'équipe. Hormis moi lors de mon arrivée, tous les autres enseignants de Lettres-Histoire étaient des enseignants chevronnés qui partageaient facilement leur expérience. L'équipe de Lettres-Histoire, souvent en liaison avec les professeurs documentalistes, était porteuse de nombreux projets.

Figure 3 : Plan du lycée Etienne Oehmichen⁴¹



<https://lycee-etienne-oehmichen.fr/index.php?id=35>

Enfin, l'aménagement du lycée, étalé sur un périmètre important, complique quelque peu la communication⁴², et notamment les rencontres avec les enseignants des domaines professionnels, car les bâtiments sont parfois éloignés les uns des autres.

⁴¹ <https://lycee-etienne-oehmichen.fr/index.php?id=69>

⁴² Le bâtiment K est quasiment réservé à l'enseignement général et les bâtiments A, B, D, R sont eux exclusivement réservés à l'enseignement professionnel.

2. Le lycée Pierre Mendès France.

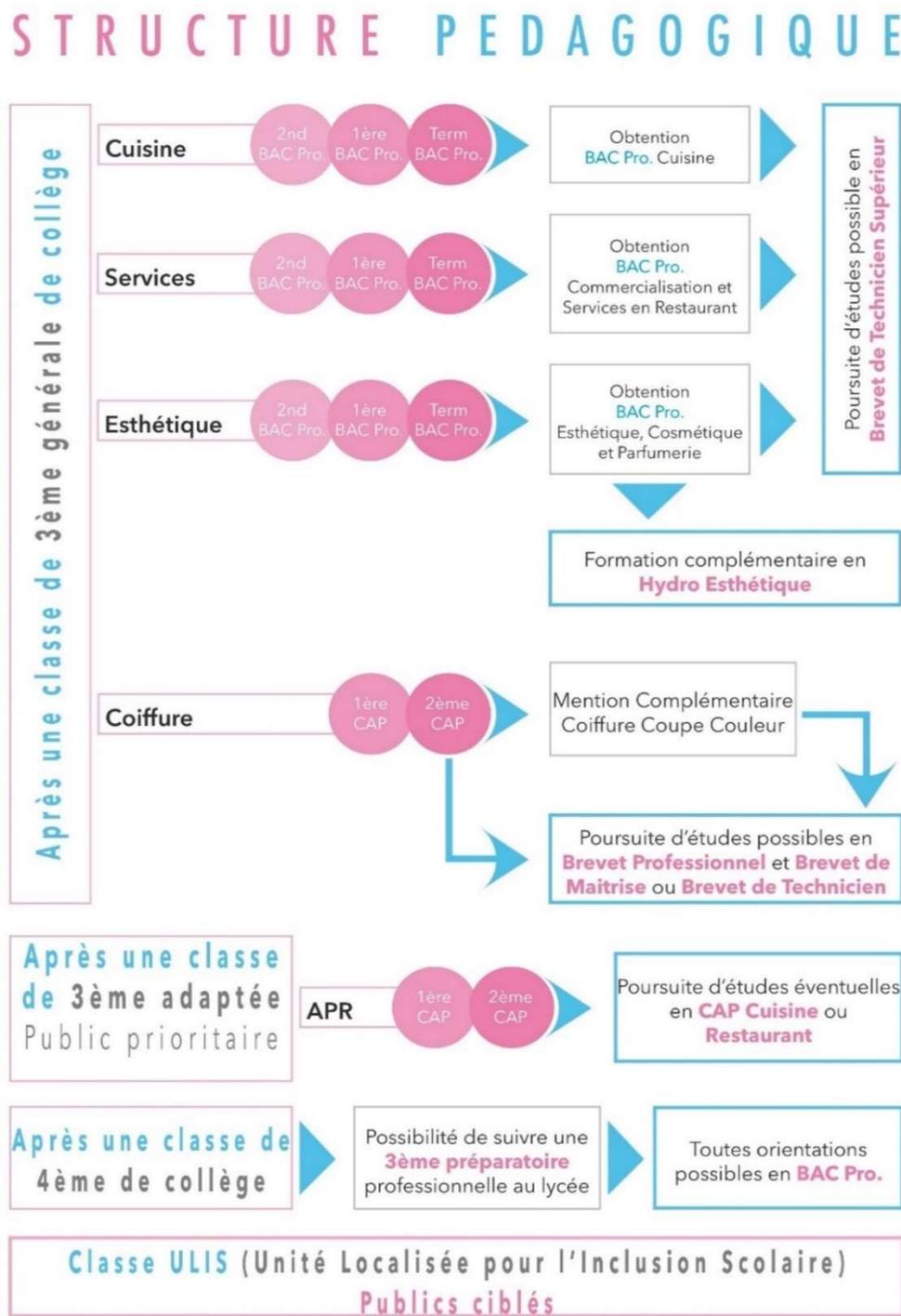
a. Un lycée au sein du monde rural de taille modeste.

Le lycée Pierre Mendès France est situé à Contrexéville, dans l'académie de Nancy-Metz. Contrexéville est une ville thermale du Sud-Ouest du département des Vosges. En 2016, la population de la commune était de 3232 habitants, pour une densité de population de 216 habitant/km² ; elle connaît une baisse démographique depuis 1982 et Contrexéville peut être qualifiée de ville rétrécissante (Fol, 2010). Le tissu économique de la ville repose sur deux activités principales : d'abord l'usine d'embouteillage de Nestlé pour la marque Contrex, et ensuite l'activité thermale. Le relatif dynamisme économique de la ville est renforcé par sa proximité immédiate avec la ville de Vittel qui détient également une usine d'embouteillage d'eau et qui est également une station thermale. Le lycée Pierre Mendès France se situe au centre-ville, en face des thermes. Une partie des locaux du lycée se trouve dans un ancien hôtel, l'Hôtel Continental, qui a été offert par son propriétaire à l'Etat, après la 2nde Guerre mondiale.

Le lycée Pierre Mendès France est un lycée professionnel qui accueille également des formations pour adultes. Il est labélisé « Lycée des métiers de l'hôtellerie et de la restauration » et « Lycée des métiers du bien-être ». Les formations qui y sont dispensées sont en adéquation avec le tissu économique local.

À la rentrée 2018, l'établissement accueillait 287 élèves, avec 3 baccalauréats professionnels, 2 CAP, une classe de 3^{ème} PrépaMétiers et 2 formations postbac, ainsi qu'une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire lycée spécialisée dans les troubles importants des fonctions cognitives. Ces diverses formations se répartissent ainsi : 3 classes de Baccalauréat professionnel à chaque niveau, 2 classes de CAP à chaque niveau, une classe de 3^{ème} PrépaMétiers et une classe de mention complémentaire Coiffure, Coupe, Couleur (pour l'année scolaire 2018-2019 la seconde formation postbac : la formation complémentaire en Hydro esthétique était fermée faute d'étudiants), soit 15 classes. Les enseignants sont des enseignants chevronnés, et seul l'un d'entre eux à moins de 30 ans. Il y a peu de mouvement dans le corps enseignant, la très grande majorité des enseignants ne faisant pas de demande de mutations ; les mouvements sont essentiellement dus à la présence de contractuels.

Figure 4 : Les formations du lycée Pierre Mendès France de Contrexéville



[https://lyc-mendes-france-contrexeville.monbureaunumerique.fr/l-etablissement/les-
formations/](https://lyc-mendes-france-contrexeville.monbureaunumerique.fr/l-etablissement/les-formations/). Auteur : *Éric Laurent.*

b. Un lycée tranquille.

Le lycée Pierre Mendès France est un petit lycée, dans lequel règne une ambiance familiale entre les personnels. Il est très facile de connaître l'ensemble des adultes travaillant dans le lycée ce qui crée un sentiment d'appartenance assez fort. Le faible nombre d'élèves d'une part et la part importante d'élèves internes d'autre part créent une atmosphère agréable et conviviale dans le lycée.

Le recrutement est difficile dans le secteur de l'hôtellerie et de la restauration : les taux de pression sont bas, contrairement aux filières esthétique et coiffure où les taux de pression sont élevés, ce qui influe sur l'ambiance des classes et leurs capacités de travail. Ainsi les problèmes de comportement sont beaucoup plus fréquents dans les classes d'hôtellerie que d'esthétique. En prenant en compte le nombre de rapports sur le comportement durant une année scolaire (ici 2017-2018), la filière cuisine - les 3 classes de bac pro confondues - a obtenu 365 rapports sur le comportement contre 290 pour la filière Commercialisation et Services en Restauration, et seulement 130 pour la filière esthétique. Sans doute le stress propre à cette filière hôtellerie et restauration n'est-il pas étranger non plus à ces comportements. Dans un article consacré aux serveuses travaillant dans la restauration au Québec, Ève Laperrière, Karen Messing et Renée Bourbonnais (2010) ont répertorié la liste des nombreux défis auxquelles ces femmes étaient confrontées et les effets sur la santé de la somme de ces efforts élevés, combinés à une faible reconnaissance au travail. Nul doute que les élèves ont certainement conscience de la précarité professionnelle qui les attend, ces professions de la restauration et de l'hôtellerie reposant essentiellement sur du travail précaire. On peut faire l'hypothèse que cette mauvaise image de leur avenir, et peut-être d'eux-mêmes, est à corrélérer avec ces comportements perturbateurs.

La principale caractéristique du lycée Pierre Mendès France est d'être le lycée de secteur de nombreux collégiens, les lycées généraux et/ou professionnels les plus proches se situant à Mirecourt (26 kms), Neufchâteau (28 kms), ou Epinal (45 Kms). Pour certains élèves le premier critère d'orientation après la 3^{ème} est d'abord géographique ; cette recherche de proximité influe alors sur le recrutement du lycée et donc sur le climat scolaire de l'établissement. Prenons l'exemple des trois classes de terminale baccalauréat professionnel de l'année scolaire 2018-2019.

Tableau 11 : Régime des élèves de terminale en 2018-2019

| | Interne | Demi-pensionnaire | Externe | Total |
|--------------|---------|-------------------|---------|-------|
| T Esthétique | 19 | 5 | 0 | 24 |
| T Cuisine | 7 | 4 | 4 | 15 |
| T CSR | 8 | 5 | 3 | 16 |

Colin, 2020

La classe de terminale Esthétique possède une grande majorité d'élèves internes contrairement aux deux autres terminales. Les classes qui posent davantage de problèmes (Cuisine et Commercialisation et Services en Restauration) sont les classes au recrutement majoritairement local. Cela ne signifie pas que les élèves du secteur du lycée sont plus problématiques qu'ailleurs mais simplement que la sélection pour rentrer dans ces filières est quasiment inexistante et qu'un élève de 3^{ème} qui demande une affectation en cuisine ou en CSR au lycée Pierre Mendès France est quasiment sûr de l'obtenir, quels que soient ses résultats scolaires. Alors, les élèves qui ne désirent pas avoir beaucoup de transport ou rentrer à l'internat, s'orientent de manière pragmatique.

Les possibilités d'intrusions dans le lycée sont devenues rares, en raison de la mise en place du plan Vigipirate après les attentats de 2015 ; les entrées du lycée sont contrôlées, d'autant plus qu'une zone fumeur a été créée dans l'enceinte du lycée pour limiter les entrées et les sorties des élèves durant la journée.

L'équipe de Lettres-Histoire est constituée de 4 postes, dont le mien. Les autres sont occupés : depuis 1994 par une enseignante ayant fait des études de lettres, depuis 2004 par une enseignante ayant fait des études d'histoire, et depuis 2014 par des enseignantes contractuelles qui changent chaque année. Mon arrivée en 2014 correspondait à une création de poste pour pallier l'augmentation des effectifs. À la rentrée 2019 un demi-poste a été supprimé en raison de la réforme de la voie professionnelle – qui entraîne une forte diminution des heures de lettres-histoire - et du fait de la baisse des effectifs. L'équipe est dynamique et les informations circulent bien au sein de l'équipe pédagogique, d'autant que, contrairement à l'agencement du site Etienne Oehmichen, les salles de classe sont géographiquement très proches.

Cependant, là encore, l'enseignement général et l'enseignement professionnel sont dispensés dans deux bâtiments distincts ce qui n'est pas sans conséquence sur la fluidité de la communication des équipes pédagogiques.

CHAPITRE 2 : Qui sont les élèves de notre corpus ?

Les lycées professionnels possèdent donc une place spécifique dans le paysage scolaire français. De plus les rapports entre lycée professionnel et géographie sont particuliers avec une baisse constante des volumes horaires et des contenus d'enseignement. Mais qu'en est-il des élèves scolarisés en lycée professionnel ? Qui sont-ils réellement ?

Ce chapitre se propose d'abord de présenter la population composant notre corpus, puis de s'interroger sur la manière dont mes élèves se considèrent, pour enfin s'intéresser à leurs rapports avec l'altérité.

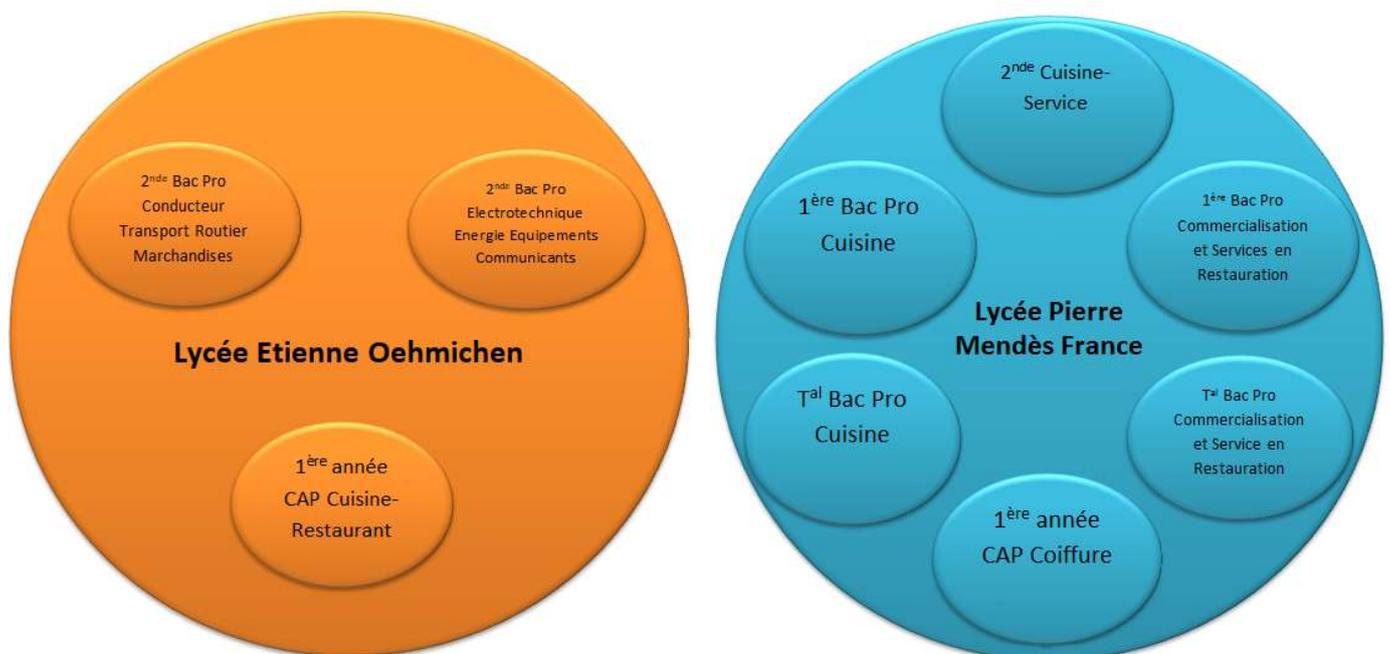
I. Une population hétérogène.

1. Population des enquêtes

a. Données générales.

Notre population d'enquêtes est donc issue de deux lycées dans lesquels j'ai exercé ou exerce encore. Au total 135 élèves ont répondu aux différentes enquêtes en étant répartis dans neuf classes avec des spécialités professionnelles différentes.

Figure 5 : Les différentes classes du corpus



Colin, 2020

Les trois premières classes à avoir intégré notre dispositif de recherche sont des classes du lycée Etienne Oehmichen. Il s'agit de deux classes de Baccalauréat professionnel : une classe de seconde Conducteur Transport Routier Marchandise (CTRM), et une classe de seconde baccalauréat professionnel spécialité Electrotechnique Energie Equipements Communicants (ELEEC). Une classe de première année de CAP Cuisine-Restaurant (CR) est venue compléter le dispositif.

Les six autres classes ayant enrichi notre dispositif sont des classes du lycée Pierre Mendès France. Une classe de 2nde Bac Pro Cuisine-Service, préparant pour moitié un baccalauréat professionnel Cuisine et pour l'autre moitié un baccalauréat Commercialisation et Services en Restauration. Puis deux classes de première baccalauréat professionnel : une première Bac Pro Cuisine et une première Bac Pro Commercialisation et Services en Restauration (CSR) ; deux classes de terminales : une terminale Bac Pro Cuisine et une terminale Bac Pro CSR, et enfin une classe de première année de CAP Coiffure. Pour les classes de Bac Pro hôtellerie-Restauration (Cuisine et CSR) il s'agit d'élèves que j'ai pu suivre de la première à la terminale, ce qui permet d'avoir une continuité pédagogique entre les deux années et de préparer plus sereinement l'examen.

Ces neuf classes ont été sous ma responsabilité pédagogique durant une année scolaire. Pour sept d'entre elles j'ai enseigné à la fois le français et l'histoire-géographie-éducation morale et civique ; il n'y a que pour les classes de première année de CAP Coiffure et de 2nde Cuisine-Service où je n'ai enseigné que le français. Le nombre relativement important d'heures d'enseignement de mes matières par semaine me permet de bien connaître mes élèves.

Tableau 12 : Volume horaire par classe

| Niveau | Volume horaire par semaine |
|--|----------------------------|
| 2 nd e Bac Pro (CTRM + ELEEC) | 5,5 h |
| 2 nd e Bac Pro (Cuisine-Service) | 3 h |
| 1 ^{ère} Bac Pro | 4,5 h |
| T ^{ale} Bac Pro | 6 h |
| CAP CR | 5 h |
| CAP Coiffure | 3 h |

Colin, 2020

Le corpus est composé de 135 élèves avec une moyenne d'âge de 16,22 ans ; on peut également remarquer la domination quantitative des garçons.

Tableau 13 : Population des enquêtes

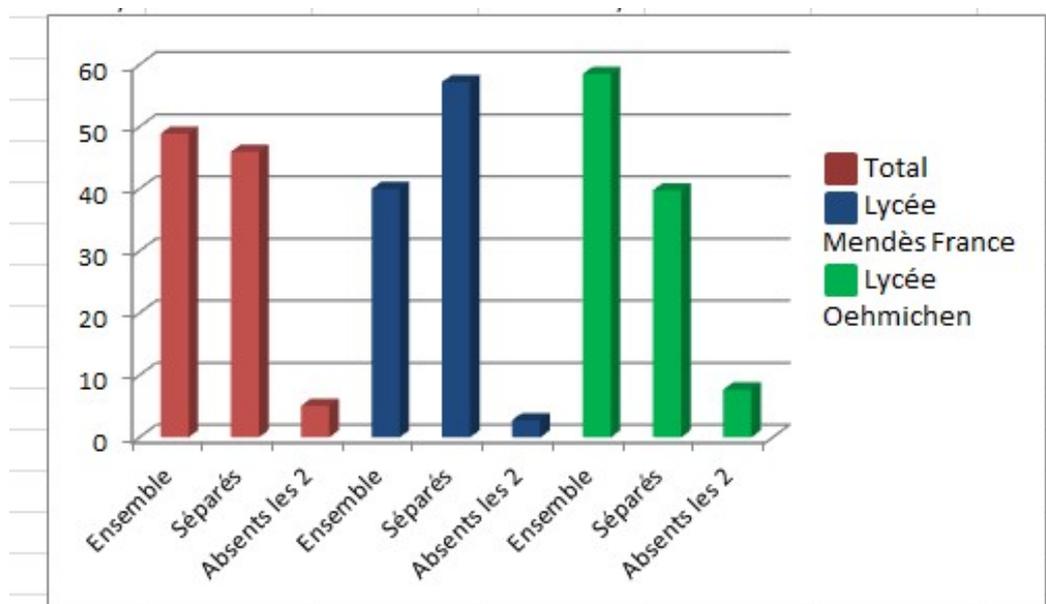
| Classe | C1 : 2CTRM | C2 : 2ELT | C3 : CR1 | C4 : 2CS | C5 : 1CUI | C6 : 1CSR | C7 : 1CO | C8 : TCUI | C9 : TCSR | Total |
|------------------|---------------|--------------|-------------|-------------|--------------|--------------|-------------|--------------|--------------|-------|
| Filles | 0 | 0 | 11 | 10 | 5 | 13 | 12 | 2 | 13 | 66 |
| Garçons | 22 | 25 | 6 | 8 | 15 | 6 | 1 | 13 | 3 | 100 |
| Moyenne d'âge | 15,7 | 15,6 | 16 | 15,5 | 16,3 | 16,7 | 15,6 | 17,4 | 17,7 | 16,22 |
| Total | 22 | 25 | 17 | 18 | 20 | 19 | 13 | 15 | 16 | 165 |

Colin, 2020

b. Socialement, d'où viennent-ils ?

Il est nécessaire d'envisager différents indicateurs qui vont nous permettre de mieux connaître le milieu dans lequel ces élèves évoluent ; ceci permettra d'appréhender au mieux leurs rapports au monde et leur disposition à aborder une question socialement vive en géographie. D'abord intéressons-nous à la situation familiale des parents de ces élèves.

Graphique 3 : Situation familiale des parents des élèves du corpus (en %)



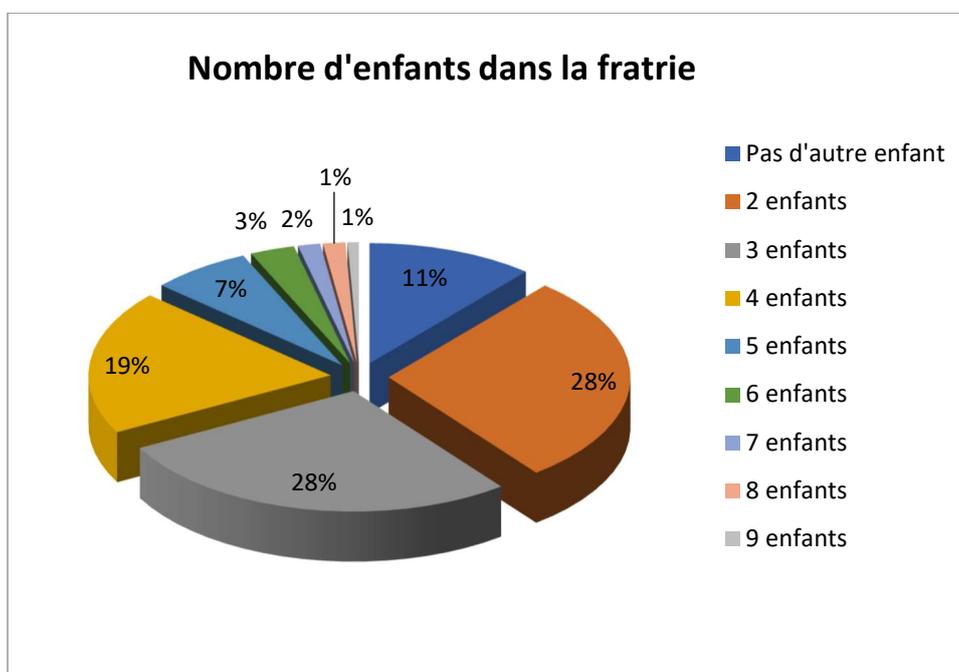
Colin, 2020

On remarque que pour l'ensemble du corpus il y a un équilibre entre les parents séparés et les parents vivant ensemble. Le nombre important de parents séparés montre l'instabilité potentielle dans laquelle vivent les élèves mais également le fait qu'ils ne soient

pas tout seul à vivre cela. Néanmoins une forte disparité entre les deux établissements du corpus apparaît ; ainsi les parents séparés sont plus nombreux pour les élèves du lycée Mendès France. Pour finir avec cette situation familiale, 5,1% des élèves du corpus (soit sept élèves) ne vivent ni avec leur mère, ni avec leur père. On peut donner deux raisons principales à cette situation particulière : la première, majoritaire, concerne les élèves migrants arrivés en France seuls ; la seconde s'explique par l'éclatement de la cellule familiale lorsque la garde a été retirée aux deux parents.

Le deuxième indicateur intéressant est le nombre d'enfants dans la fratrie des élèves, ce qui nous permet d'envisager également leurs rapports au monde, et surtout leurs rapports aux autres et leur gestion de l'altérité, ce qui est fondamental dans une QSV.

Graphique 4 : Nombre d'enfants dans la fratrie pour l'ensemble du corpus



Colin, 2020

Ce graphique nous permet de voir que peu d'élèves (11%) n'ont pas de frères et sœurs. Le plus grand nombre d'enfants dans la fratrie est de trois, ce qui représente un tiers du corpus. Presque un tiers des élèves de ce corpus n'a qu'un frère ou une sœur et 1/5 ont 3 frères ou sœurs. En considérant les normes françaises, une famille est considérée comme nombreuse à partir de trois enfants ; or ici 66% des élèves font partie d'une famille nombreuse⁴³. On note aussi la

⁴³ En 2016, la moyenne nationale des familles avec trois enfants mineurs est de 12,7%. (Source : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4277630?sommaire=4318291>)

présence de familles très nombreuses pouvant aller jusqu'à 9 enfants pour un des élèves. Ce type de composition familiale crée des inégalités et de la domination sociale (Lahire, 2019) : ces enfants ont généralement des conditions de logement particulières sans lieu dédié pour travailler sereinement.

c. Portraits d'élèves

Afin de donner un peu de chair à cette présentation d'élèves nous allons dresser le portrait de quatre d'entre eux. Ce grain fin de la description permettra d'appréhender de plus près l'hétérogénéité du public de lycée professionnel et de faire plus ample connaissance avec les élèves de notre corpus. Plusieurs critères nous ont permis de choisir les portraits de ces quatre élèves. En premier lieu, leur plus ou moins bonne réussite scolaire : deux élèves ont d'excellentes moyennes tandis que les deux autres sont en situation d'échec scolaire, avec des moyennes très faibles. Le premier « couple » est issu du lycée de Châlons-en Champagne, le second de Contrexéville. Enfin, par souci de parité, ces portraits concernent deux garçons et deux filles.

La première élève, nous l'appellerons Elodie. Elodie prépare un baccalauréat professionnel Commercialisation et services en Restauration. C'est une élève que j'ai suivie en 1^{ère} et en Terminale. Elle a d'excellents résultats scolaires, avec 15,74 de moyenne annuelle en classe de première et 15,28 en classe de Terminale. Elle vit seule avec sa mère, qui est agent du service public et n'a pas de contact avec son père. Ses deux sœurs, plus âgées qu'elle, travaillent, l'une comme serveuse dans un restaurant du secteur et l'autre comme caissière dans une grande surface. Elodie habite un petit village à côté du lycée. Son année de première a été assez difficile ; Elodie était souvent absente en raison notamment de doutes concernant son orientation, choisie par défaut. Elle ambitionnait de devenir professeure des écoles en fin de 3^{ème}. Pour réaliser au mieux ce projet elle s'était orientée en seconde générale, dans un lycée situé à 30 minutes de chez elle. Les transports collectifs et le ramassage scolaire, peu développés dans le secteur, l'ont contrainte à s'inscrire à l'internat du lycée. Mais Elodie n'est restée que quelques mois dans cet établissement, car elle parvenait pas à vivre loin de chez elle durant la semaine. D'une part parce qu'elle était encore sous obligation scolaire (n'ayant pas encore 16 ans) et d'autre part parce qu'elle était poussée par sa mère qui souhaitait la voir retourner à l'école, Elodie s'est inscrite dans son lycée de secteur, un lycée professionnel, et a opté pour la

filière Bac Pro CSR. L'adaptation a été difficile mais Elodie s'est accrochée et son aisance dans les matières générales a grandement participé à sa réussite. Son année de terminale s'est parfaitement déroulée, sans absentéisme ; elle a obtenu son Bac avec la mention Très bien et en étant la major académique de sa promotion. L'année suivante Elodie s'est inscrite en Terminale Bac Pro Esthétique-Cosmétique-Parfumerie dans le but de devenir polyvalente afin de travailler dans les Hôtels de luxe. Elodie est caractéristique de certains élèves de baccalauréat professionnel qui sont amenés à choisir cette voie par défaut (on parle alors d'orientation subie) et qui s'épanouissent pleinement au sein de ce type d'établissement, portés par de véritables projets professionnels ambitieux.

L'autre élève ayant de très bons résultats scolaires est l'élève 21 du corpus, que nous appellerons Nassim. Nassim est en seconde Bac Pro et prépare un baccalauréat professionnel Conducteur-Transport Routier de Marchandises. Il possède les meilleurs résultats annuels de sa classe avec 14,02. C'est un élève issu d'une troisième PrépaPro⁴⁴ qu'il a effectuée dans un lycée privé. Les parents de Nassim sont divorcés depuis 2011. Sa mère est un agent administratif faisant fonction de greffier et son père est conducteur routier ; ses deux parents sont d'anciens militaires. Nassim a un frère de 21 ans qui est également conducteur routier. Il possède une situation familiale particulière car il vit chez sa mère tandis que son frère vit chez son père. La Conseillère Principale d'Education de l'établissement dit de Nassim qu'il est très intéressé par la filière et qu'il est très mature. Pour chaque élève constituant le corpus j'ai pris quelques notes dans mon cahier de terrain pour, entre autres remarques, qualifier les relations que j'entretenais avec eux en tant qu'enseignant. Ainsi pour Nassim j'ai noté : « Elève très agréable, qui cherche toujours un autre contact avec moi. Il m'appelle toujours pour que je vérifie son travail et en profite pour me faire part de choses et d'autres qui n'ont rien à voir avec le cours mais qui sont toujours positives. Il cherche à m'amuser. Dans la classe il occupe une place de dominant, du fait de son physique imposant et de son aura de leader. Lorsqu'il décide que toute la classe doit travailler, il le fait savoir et les autres obtempèrent. Nassim est un élève sérieux, volontaire, appliqué, énergique ; il exprime ostensiblement sa volonté de « bien faire ». Il illustre parfaitement un profil d'élève typique du lycée professionnel : celles et ceux qui sont passionnés par leur (futur) métier. Dans le cas de Nassim cette passion lui a vraisemblablement été transmise par son père, puisque ses deux fils ont suivi la même voie professionnelle que lui.

⁴⁴ Appelée 3^{ème} PrépaMétiers depuis la rentrée 2019. C'est une classe de 3^{ème} dans laquelle sont ajoutées des heures de découvertes professionnelles : stages en entreprises, immersion dans des filières professionnelles, ect...

Il s'agit là d'un exemple typique de reproduction sociale. Il semble que Nassim ait fait ce choix depuis quelque temps puisqu'il avait décidé de suivre une troisième PrépaPro, qui n'est pas réservée aux élèves en difficulté, mais plutôt à ceux qui ont décidé de s'engager dans la voie professionnelle. Son orientation a donc été réfléchie et travaillée. Ce type de profil, qui correspond comme on l'a vu à des études en lien avec des métiers-passions, se trouvent régulièrement dans les filières « chauffeurs-routiers » ou encore « cuisiniers », ou « tailleurs de pierre », etc...

À ces deux figures marquées par l'excellence scolaire en lycée professionnel s'opposent celles qui sont en échec.

Le premier est l'élève 30 du corpus que nous appellerons Jules : il est en classe de seconde et prépare un baccalauréat professionnel Electrotechnique Energies Equipements Communicants. Jules a des résultats scolaires fragiles avec une moyenne annuelle de 8,64, qui correspond à la moyenne la plus basse de sa classe. C'est un élève également issu d'une 3^{ème} PrépaPro. Ses parents sont mariés, sa mère ne travaille pas et son père est un ouvrier retraité. Il a une grande sœur de 16 ans et une petite sœur de 13 ans qui sont toutes les deux scolarisées. Le Conseiller Principal d'Education dit de Jules qu'il semble être cadré par ses parents mais qu'il a de grosses difficultés scolaires. Les notes prises dans mon cahier de terrain révèlent quelques difficultés : « En grandes difficultés scolaires. Il est impulsif et lunatique. Néanmoins il m'a demandé à plusieurs reprises de devenir son tuteur. Il cherche mon affection. Dans une séance en français sur un poème évoquant l'amour, j'ai demandé à la classe si beaucoup d'entre eux était amoureux, lui a répondu « de vous » en plaisantant. Ceci est représentatif du contact qu'il tente de créer avec moi ». Jules est un élève potentiellement décrocheur ; ses difficultés scolaires sont importantes dans les matières générales et il n'ose pas les affronter, donc il ne fait rien, s'ennuie, et perturbe le cours. Par ce type de comportements, il est, lui aussi, très représentatif d'une catégorie d'élèves fréquentant le lycée professionnel : ceux qui cumulent les difficultés depuis l'école primaire. Le lycée professionnel s'inscrit dès lors dans une suite logique de déconvenues scolaires. Leur orientation est subie. Néanmoins il est plus fréquent de rencontrer ce type de profil en CAP qu'en baccalauréat professionnel. Nous avons d'ailleurs proposé à Jules de se réorienter en CAP, qui est davantage adapté à son niveau et à ses difficultés à la fin de l'année scolaire. Ces élèves perturbateurs sont souvent montrés du doigt car ils sont très visibles (et audibles) dans une classe.

La dernière élève nous la nommerons Amélie. Amélie prépare un baccalauréat Commercialisation et Services en Restauration. C'est une élève que j'ai suivie durant ses années de première et de terminale. Elle a des résultats scolaires catastrophiques avec 5,52 de moyenne annuelle en première et 2,82 en terminale. Ses parents sont séparés, sa mère ne travaille pas et son père est agent du service public. Amélie vit chez sa mère, elle est l'aînée d'une fratrie de cinq enfants : elle a quatre frères tous scolarisés, dont un frère de cinq ans qui fréquente l'hôpital de jour dans un centre hospitalier spécialisé en santé mentale. Amélie est une absentéiste chronique, ce qui explique ses résultats catastrophiques. En cours elle adopte une attitude paradoxale : elle est très discrète et prend l'ensemble des cours avec assiduité, par contre elle se soustrait le plus possible aux évaluations. Lorsqu'elle est présente, elle ne répond jamais à l'ensemble des questions, en prétextant que de toute façon elle ne va pas y arriver. Elle n'ose pas affronter ses difficultés. De même elle refuse toute forme d'interrogation orale. Elle n'est pas intégrée dans la classe et ne parle qu'à une élève qui possède le même profil qu'elle. Amélie ne se rend jamais aux travaux pratiques en service qui sont pourtant les cours les plus appréciés par les élèves et qui justifient leur inscription dans cette filière : dans leur formation ces élèves assurent en effet le service du restaurant pédagogique les midis mais également quelques soirs par semaine. C'est une élève issue de la 3^{ème} PrépaPro du lycée ; son orientation s'est faite par défaut, uniquement parce que cette filière lui permettait de rester chez sa mère. On comprend alors son absentéisme : elle n'a pas du tout envie de faire ce métier et n'est là que pour être inscrite quelque part. Durant la deuxième partie de l'année de terminale elle ne venait quasiment plus mais n'a jamais voulu démissionner. Elle s'est même présentée aux épreuves du baccalauréat, qu'elle n'a, évidemment, pas obtenu. Avec ces caractéristiques-là, absentéisme et orientation justifiée par la proximité résidentielle, Amélie s'avère également représentative d'un type d'élèves emblématique des lycées professionnels. Lutter contre l'absentéisme est compliqué surtout avec des élèves n'ayant plus d'obligation scolaire et qui, par conséquent, n'engagent pas leurs parents dans des procédures de justification d'absences. Cette orientation de proximité est très fréquente dans les zones rurales. Elle engendre fréquemment des problèmes caractérisés par un manque de motivation et d'intérêt des élèves pour les métiers qu'ils ou elles apprennent. Ce manque d'inspiration génère souvent du décrochage scolaire, puis de l'échec.

La présentation de ces élèves ne se veut pas exhaustive du public du lycée professionnel en général mais est représentative des extrêmes qui composent le corpus.

2. Comment ces élèves se considèrent-ils⁴⁵ ?

Selon François Dubet (1991a, p.5), l'expérience scolaire des élèves est marquée par le fait que « *de manière dominante, les conduites des élèves, leurs choix, leur subjectivité, leur sociabilité, leurs modes d'adaptation, sont conçus comme l'expression d'une socialisation attachée à une position sociale* ». L'élève est ainsi porteur d'un « habitus » de classe plus ou moins proche des attentes culturelles et des modèles de rôle latents proposés par l'institution scolaire.

Dans son étude spécifiquement consacrée aux lycéens, François Dubet (1991b p.60) souligne combien l'origine sociale et le type de lycée fréquenté par l'élève permet en réalité de distinguer quatre types de lycéens, et par conséquent quatre types d'expériences scolaires : tout d'abord, ce qu'il nomme « *les vrais lycéens* », qui renvoient à la notion d'héritage : « *les vrais lycéens accueillent et produisent un héritier* ». Arrivent ensuite les bons lycéens, (qui ont le soutien des parents et de leur environnement familial) : dans ce cas, les parents considèrent la poursuite des études comme quelque chose de normal sans aucune intention d'adhérer aux valeurs scolaires : « *la plupart des parents n'ont pas de fortune et l'on n'hérite pas des diplômes comme d'une propriété familiale. [...], les parents et les élèves peuvent trouver que les études sont normales sans percevoir le succès comme automatique* » (Ibid., p. 74). Le troisième type concerne les « *nouveaux lycéens* » ; cette catégorie concerne les lycéens appartenant à un milieu plutôt populaire (employés, ouvriers) : « *ce sont souvent les élèves d'origine sociale moins défavorisée, fréquemment en retard par rapport à l'âge normal* ». Enfin, le dernier et quatrième type est constitué des « *futurs ouvriers* » : ce sont les élèves les plus homogènes, qui se scolarisent dans l'enseignement professionnel et qui ont parfois un projet personnel. Reprenant cette typologie de François Dubet dans son travail doctoral, Abir Ahmad (2014 p.96) note que ces lycéens vivent un certain nombre de contraintes : ils se démarquent tout d'abord des lycéens de l'enseignement général. Ensuite, en deuxième contrainte, les élèves de CAP, s'opposent aux élèves qui préparent un Bac Pro. Cette tension entre les catégories scolaires n'est pas sans répercussion sur l'estime de soi.

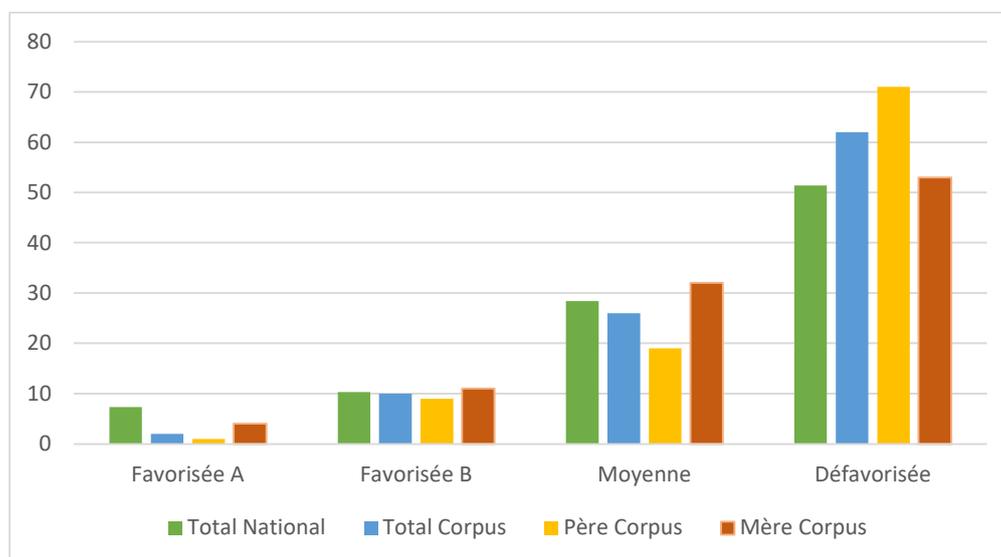
Nous avons cherché à savoir ce qu'il en était, dans le mitan de la première décennie des années 2000, du côté des élèves de notre corpus. Se considèrent-ils en échec scolaire ?

⁴⁵ L'ensemble des réponses des élèves aux enquêtes sont consultables dans les annexes présentes dans le Volume 2.

a. Des élèves socialement dominés.

En tout premier lieu, les élèves de ce corpus, sont, comme la plupart des élèves de lycée professionnel, dominés socialement.

Graphique 5 : Origine sociale des élèves du corpus⁴⁶ (En %)



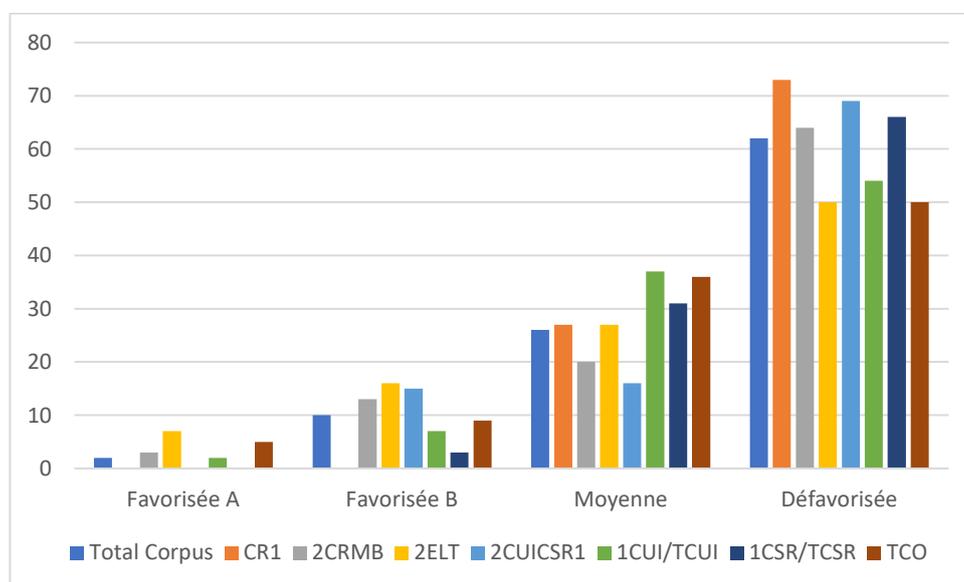
Colin, 2020

Tout d’abord, tout comme dans l’ensemble des lycéens professionnels, très peu d’élèves de mon corpus possèdent un parent de la catégorie Favorisé A. De même peu d’élèves ont des parents de la catégorie favorisée B. Dans cette catégorie, mon corpus est au même niveau que l’ensemble des lycéens professionnels. Toutefois, ici, davantage de mères que de pères appartiennent à cette catégorie. Ces mêmes remarques et la différence entre père et mère sont applicables pour les élèves ayant des parents de la catégorie B. La différence notable entre l’ensemble des lycéens professionnels de France et mon corpus se situe au niveau des élèves ayant un parent de la catégorie défavorisée. Mes élèves sont davantage dominés socialement que la moyenne nationale. Ainsi, ces derniers ayant des parents de la catégorie défavorisée est de 11 points supérieurs à l’ensemble des élèves de lycée professionnel. Les contextes socio-économiques locaux peuvent l’expliquer. 70 % de mes élèves ont un père appartenant à cette catégorie et plus de la moitié ont une mère appartenant à cette catégorie défavorisée. Il n’apparaît pas de différence notable lorsque nous comparons les deux établissements dont sont

⁴⁶ « La DEPP utilise régulièrement, pour des raisons pratiques, un regroupement des PCS en quatre catégories, décrites brièvement ici : – favorisée A : cadres et assimilés, chefs d’entreprise, professeurs des écoles et assimilés ; – favorisée B : professions intermédiaires ; – moyenne : employés, agriculteurs, artisans, commerçants ; – défavorisée : ouvriers, inactifs » (Rocher, 2016, p6).

issues les classes de ce corpus : les structures sociales sont quasiment identiques alors que nous avons vu qu'il s'agissait de lycées très différents. Des différences importantes apparaissent lorsque l'on regarde l'origine sociale des élèves par classe.

Graphique 6 : Origine sociale des élèves du corpus par classe (En %)



Colin, 2020

Certaines classes s'individualisent. La classe de Cap Cuisine-Restaurant possède une origine sociale très majoritairement défavorisée car les $\frac{3}{4}$ des parents se situent dans cette catégorie. C'est une origine sociale qui correspond aux origines sociales de recrutement en CAP, même si nous pouvons relativiser ces propos avec l'autre classe de CAP du corpus, la classe de Terminale CAP Coiffure ayant une origine sociale défavorisée mais davantage nuancée, du fait du métier préparé dans le CAP : les élèves préparant un CAP en cuisine ou service sont des élèves qui n'ont pas les capacités en fin de 3^{ème} de suivre une formation de niveau Bac Pro, ce qui n'est pas le cas pour les élèves préparant un CAP en coiffure puisqu'il n'existait pas encore de Bac Pro Coiffure. D'une manière générale, mise à part la classe de 1^{ère} Bac Pro Cuisine, les élèves s'insérant dans une formation dans l'hôtellerie possèdent une origine sociale plus défavorisée que dans les autres sections. A l'inverse, la classe de 2 Bac Pro Électrotechnique possède l'origine sociale la plus favorisée, avec davantage de parents s'inscrivant dans les catégories « Favorisée A » et « Favorisée B ».

b. Des différences de traitement avec le lycée général notablement ressenties.

Dans le système scolaire français il y a une hiérarchisation nette entre les filières du lycée général et les filières de l'enseignement professionnel : le lycée professionnel est en effet stigmatisé négativement. Les filières de l'enseignement professionnel sont, dans l'imaginaire collectif, réservées aux élèves en difficultés scolaires. Or on peut se demander si ces élèves engagés dans la voie professionnelle se considèrent en échec. Comment appréhendent-ils les différences avec les élèves de lycée général ? Pour tenter de répondre à cette question, nous avons interrogé les élèves de l'enquête 1 comme suit : « Quelles sont les différences que tu vois entre toi, élève de lycée professionnel, et les élèves de lycée général ? ». Cette question est posée à l'écrit en même temps que l'ensemble des questions. Les propos des élèves sont déclaratifs, ces propos ne peuvent donc pas être absolument tenus pour vrais avec peut-être la crainte pour certains d'être stigmatisé par moi qui suis aussi leur enseignant. De plus certains élèves peuvent être dans la retenue car, pour eux, je représente le lycée professionnel et, par respect, ils peuvent se limiter dans leurs réponses.

Tout d'abord, la différence fondamentale mise en avant par les élèves entre les deux types de lycées est l'aspect professionnalisant du lycée professionnel. Ainsi les élèves insistent sur les compétences professionnelles qu'ils sont en train d'acquérir et mettent en avant leur capacité à s'insérer rapidement dans le monde du travail en s'appuyant sur ce que leur offre le lycée professionnel, à savoir des travaux pratiques et des périodes de formations en milieu professionnel, synonymes d'expérience professionnelle. Lucas, élève en CAP Cuisine, résume bien cette idée :

« Je ne vois pas trop de différences à part que les élèves de lycée professionnel peuvent directement travailler après avoir obtenu leur baccalauréat alors que les élèves de lycée général doivent poursuivre leurs études après le baccalauréat ».

Dans la même logique la différence notable relevée par les élèves est la détermination professionnelle qu'ils engagent dès la 2nde. Pour eux être dans la voie professionnelle c'est déjà connaître le domaine dans lequel ils vont travailler, contrairement aux élèves de lycées généraux qui, d'après notre corpus, ne déterminent pas leur avenir professionnel en rentrant au lycée. Cette connaissance et cette maîtrise de leur future vie professionnelle est vécue de manière extrêmement positive, comme une fierté. Par ailleurs, cette satisfaction pousse un certain nombre d'élèves à affirmer que les élèves de lycée professionnel sont bien plus matures que les

élèves de lycée général. Cette mise en avant du professionnel dans les différences entre les deux types de lycées est reprise de manière particulièrement caricaturale par deux élèves qui ont intériorisé les rapports de classe implicites entre les deux lycées : Christopher, pour qui « *Le lycée pro c'est la pratique. Le lycée général c'est la théorie* » ; et Kelly, plus provocatrice, avec « *Lycée général pour gouverner, lycée pro pour faire les tâches* ». Ils différencient nettement les deux lycées selon une certaine division du travail qu'ils ont déjà intériorisée. Ceci n'est pas sans rappeler l'ancienne distinction entre les « cols blancs » et les « cols bleus » où le bleu de travail était un véritable marqueur de la classe ouvrière (Monjaret, 2012). Cette domination est parfois ressentie au-delà de la sphère scolaire. Ainsi certains affirment qu'ils sont plus « bêtes » (Gaétan) que les élèves de lycée général. D'autres élèves reprennent l'idée que les élèves de lycée général sont plus intelligents, par exemple Marine : « *Pour moi les élèves de lycée général sont trop intelligents et je pense que les lycées pro sont pour ceux qui ont plus de difficultés et qui préfèrent exercer une profession* ». Cette élève se pense moins intelligente que les élèves de lycée général mais elle met aussi en avant sa volonté de travailler. Certains élèves ont même intégré le fait qu'être en lycée professionnel était la preuve d'un manque d'intelligence : « *Ils sont plus intelligents déjà les « général », ils n'ont pas le même langage ni la même mentalité que ceux en professionnel* » (Célia). Si ce discours est resté minoritaire, la grande majorité d'entre eux déplore la dévalorisation scolaire du lycée professionnel. Ce stigmata est parfois intériorisé. Ainsi, Hugo, qui a subi son orientation à cause d'un manque de travail, fustige le lycée professionnel, surtout ses élèves : « *Les élèves de pro (en ce qui concerne ma classe) sont des gamins abrutis et dépourvus de neurones au stade préhistorique alors que les « général » sont plus matures, plus responsables* » (Hugo). Cependant, les élèves qui mettent en avant l'aspect professionnalisant du lycée professionnel ne se sentent pas en échec ; au contraire, apprendre un métier, donner du sens aux savoirs appris à l'école et se projeter sereinement dans l'avenir est perçu comme une valorisation du choix d'orientation.

Enfin, on remarque que les élèves ont souvent répondu à cette question en se défendant d'être en lycée professionnel ; cette question les a mis mal à l'aise et certains d'entre eux y ont répondu de manière violente. Par exemple Dylan : « *Un élève de lycée général finira dans un bureau et ça sera une petite merde qui croira tout savoir comme les profs* » ; cet élève montre également un rapport contrarié aux enseignants et à sa scolarité. À la lecture de leurs réponses on a l'impression qu'ils ont intériorisé la hiérarchisation du système éducatif mais leur violence montre qu'ils ne sont pas d'accord avec l'image négative accordée aux lycées professionnels. Surtout, ces élèves ressentent une forte différence entre eux et les élèves de lycée général, et

s'imaginent que ces derniers se sentent supérieurs à eux : « *On est pas du tout compatibles entre eux et nous, ils se sentent supérieurs à nous, ils n'ont pas la même mentalité que nous, ils se sentent plus* ». (Quentin). Les élèves se sentent dans l'obligation de justifier leur orientation en lycée professionnel en se raccrochant, comme nous l'avons vu, à la fierté d'apprendre un métier ; certains sont véhéments à propos des élèves de lycée général qui mettent en lumière, par effet de miroir, leurs éventuels échecs. Cette remarque est particulièrement pertinente pour les élèves du lycée Oehmichen, qui est un lycée polyvalent et donc dans lequel les élèves du lycée professionnel côtoient tous les jours les élèves du lycée général. Il y a un sentiment d'infériorité qui est palpable dans les réponses à cette question mais, encore une fois, les élèves mettent en avant l'aspect professionnalisant du lycée professionnel et tentent d'aller à l'encontre des idées reçues sur le lycée professionnel :

« La différence entre les généraux et les Bac Pro c'est que les généraux se sentent plus intelligents car ils font des choses plus évoluées que nous mais ne comprennent pas qu'eux n'ont pas de connaissance dans le métier que j'apprends. Ils se sentent souvent supérieur alors que la plupart ont des difficultés en général ». (Florian).

La manière dont parle Florian des élèves des filières générales montre qu'il a intériorisé une représentation dominante de son métier (Thibault, 2017), créant chez lui un inconfort : « *Cette perception de soi à travers le miroir que leur tend la société peut générer une certaine douleur sociale, voire, dans certains cas, une honte de soi* » (Thibault, 2017, p.106). De plus, le fait que Florian ne dise pas qu'ils « sont plus intelligents » mais qu'ils se « sentent plus intelligents » révèle qu'il lutte contre cette représentation et que cette dernière est pesante pour lui.

Pour finir, dans l'ensemble de notre corpus on compte 17% d'élèves qui ne voient pas de différence entre les deux lycées ; c'est notamment le cas de deux élèves passerelles, qui sont donc passés par le lycée général en 2nde avant de rejoindre le lycée professionnel en 1^{ère}. Une d'entre elles insiste sur le fait d'avoir choisi sa voie et de ne pas la subir.

c. Des élèves qui, globalement, ne se considèrent pas en échec.

Si certains élèves du lycée professionnel évoquent parfois une représentation dégradée d'eux-mêmes en termes de réussite scolaire voire d'image de soi, la très grande majorité de

celles et ceux que nous avons enquêtés ne déclarent pas se considérer en échec. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce dépassement ; comme nous l'avons vu, ces élèves ont intégré la domination scolaire. Enseignants et parfois parents leur ont répété pendant des années qu'ils n'étaient pas faits pour les études longues et qu'il était préférable qu'ils apprennent un métier. Si le sentiment d'échec était omniprésent au collège, la situation change avec l'arrivée en lycée professionnel ; ces élèves se retrouvent avec des camarades qui ont sensiblement le même parcours qu'eux. Si le sentiment d'échec perdure et cela crée des élèves qui sont en rejet du lycée professionnel, comme nous l'avons vu plus haut avec Hugo qui fustige ses camarades de promotion. Mais, à rebours de cette attitude, il est fréquent de rencontrer des élèves qui trouvent une forme de valorisation dans les travaux pratiques. Ils mettent alors en avant leur « utilité » : ils sont à l'école pour apprendre un métier et à la fin des trois années de formation ils pourront prétendre à des postes qualifiés. Enfin, parmi celles et ceux qui ne se considèrent pas en échec, on retrouve les élèves qui ont choisi leur filière en fonction du métier qu'ils ou elles souhaitent faire ; on peut, à leur égard, parler de « métier passion ». Dans cette dernière typologie, la section pour laquelle cet engagement est le plus enthousiaste correspond à celle des Conducteurs Routiers. La grande majorité des élèves sont passionnés par le métier qu'ils apprennent, et les heures les plus importantes de la semaine, qui alimentent d'ailleurs la plupart de leurs conversations, sont les heures de conduite. De même, lorsque ces élèves se rendent régulièrement au CDI c'est pour lire les magazines relatifs au transport routier. Ces élèves m'ont même demandé de mettre des posters de camions dans ma salle de classe, en étant insistant et ne voulant qu'une marque bien précise de camion, qui selon eux, représentait le but à atteindre. Ils ne se considèrent absolument pas en échec, d'autant plus que leur section connaît un fort taux de pression : être accepté dans cette branche est donc un gage de réussite. L'amour de la route et le plaisir de conduire sont les maîtres-mots associés à cette filière.

3. La question du genre en Lycée Professionnel.

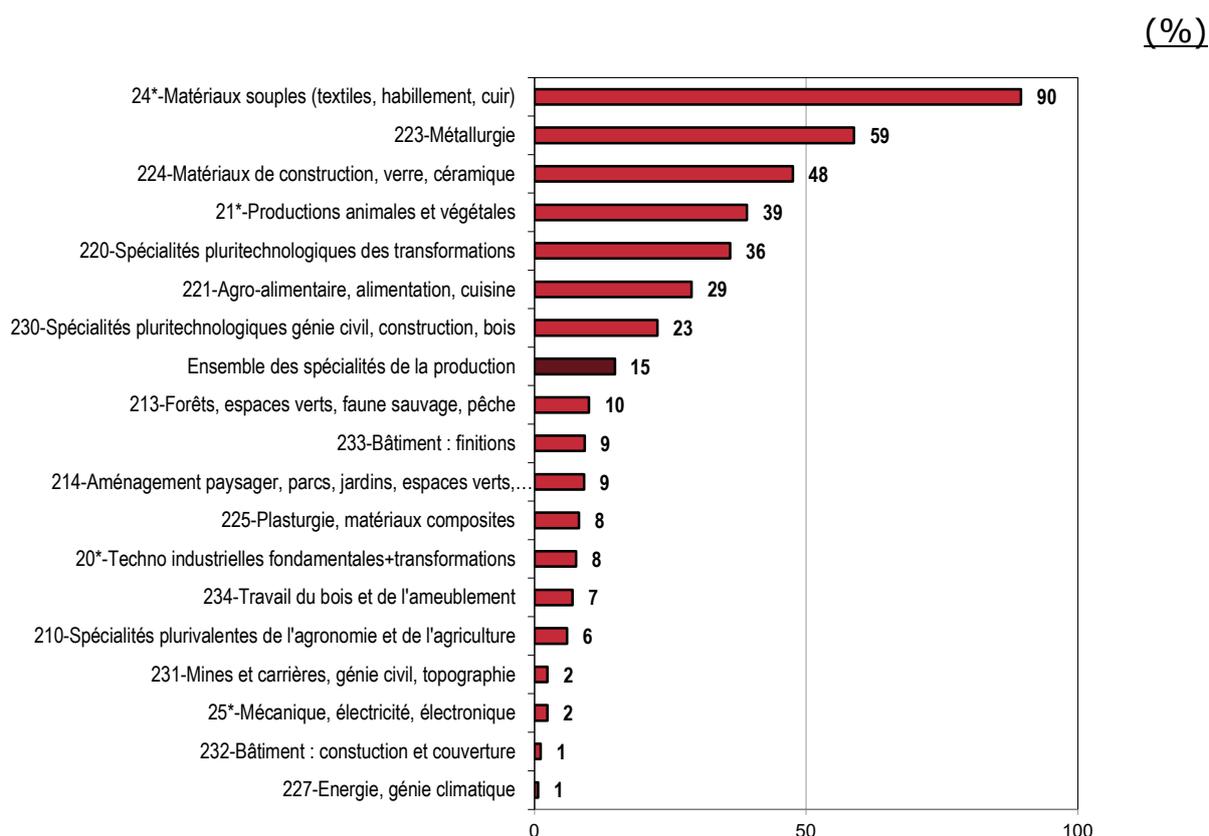
a. Généralités .

En présentant notre population et avec la volonté de faire connaître au mieux les sujets qui la composent, il nous est paru indispensable de nous intéresser à la question du genre en lycée professionnel. . Dans les lycées professionnels, l'orientation des jeunes est puissamment influencée par des considérations genrées. Elles font de certains bacs des exclusivités soit

féminines, soit masculines, le plus souvent séparés au sein d'établissements différents. De nombreuses sections sont ainsi fortement marquées par une masculinité et/ou une féminité du public.

A la rentrée 2016 l'ensemble des lycées professionnels regroupaient 665 200 élèves dont 42,5% de filles⁴⁷. On peut constater qu'il y a peu de mixité dans les filières de l'enseignement professionnel, que ce soit dans les filières de la production ou les filières des services.

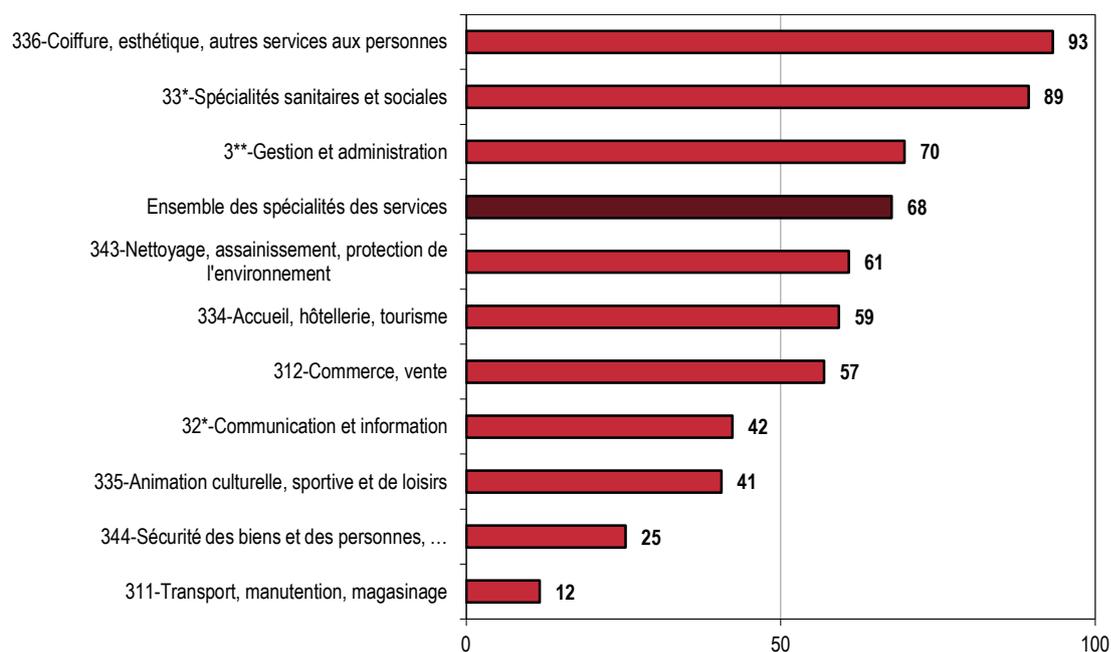
Graphique 7 : Part des filles dans les spécialités de production en 2016



DEPP

⁴⁷ L'ensemble des chiffres de ce paragraphe sont issus du rapport de l'Education Nationale paru en 2018 : « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur ».

Graphique 8 : Part des filles dans les spécialités des services en 2016 (%)



DEPP

Des études ont été réalisées en sociologie (Moreau, 1991 ; Depoilly, 2011) sur cette question du genre en lycée professionnel. Ainsi Gilles Moreau (1995) rappelle que la mixité au lycée professionnel a été plus lente que dans les filières générales et qu'elle n'est toujours que relative. Il parle de « *ségrégation sexuelle de l'enseignement professionnel* » (Moreau, 1995, p.17), que certains justifient par des arguments d'ordre physiologique : il existerait des métiers d'hommes et des métiers de femmes. Les études de genre ont permis de déconstruire cette essentialisation. La forte inégalité des genres dans de nombreuses filières peut s'expliquer par la concordance de deux aspects :

« L'inégale répartition des filles et des garçons dans les lycées professionnels est le produit d'un double mécanisme : en amont les stéréotypes qui conduisent les filles et les garçons à anticiper leur « destin de sexe », et en aval la production profondément marquée par la division sexuelle du travail ». (Moreau, 1995, p.22)

Par ailleurs, certaines équipes pédagogiques, non formées à ces questions d'inégalités liées aux sexes et au genre, ont tendance à reproduire ces stéréotypes dans leurs conseils : dissuader une fille qui souhaiterait être chauffeur, ou un garçon qui aimerait s'orienter vers les filières du soin à la personne. Il est vrai également que les entreprises ne sont pas ouvertes à ces questions et modifient peu leurs pratiques de recrutement.

Cette forte ségrégation sexuelle au lycée professionnel reflète à la fois la demande sociale et la demande du monde du travail. De même on pense à la forte pression sociale que s'exerce sur la masculinité ou la féminité d'un métier, on peut reprendre alors ce qu'Irène Théry a évoqué, à savoir que le genre n'est pas un attribut des personnes mais une « modalité des relations sociales » (Théry, 2010), et permet alors de comprendre en partie pourquoi il y a si peu de femmes, par exemple, conducteurs routiers.

b. Les élèves de notre corpus : une domination masculine.

Au même titre que les chiffres nationaux, la parité n'est pas de mise au sein de notre population d'enquêtes, puisque les garçons sont 1/3 plus nombreux que les filles. Certaines sections sont très marquées par l'absence d'un des deux sexes. Ainsi les sections « conducteurs routiers et « électrotechnique » ne comptent aucune fille dans leurs effectifs. Au contraire il n'y a qu'un seul garçon dans la section « coiffure ». Dans les sections hôtelières il y a davantage de mixité même si l'on constate que les sections « cuisine » sont dominées par les garçons au contraire des sections « service » qui comptent davantage de filles.

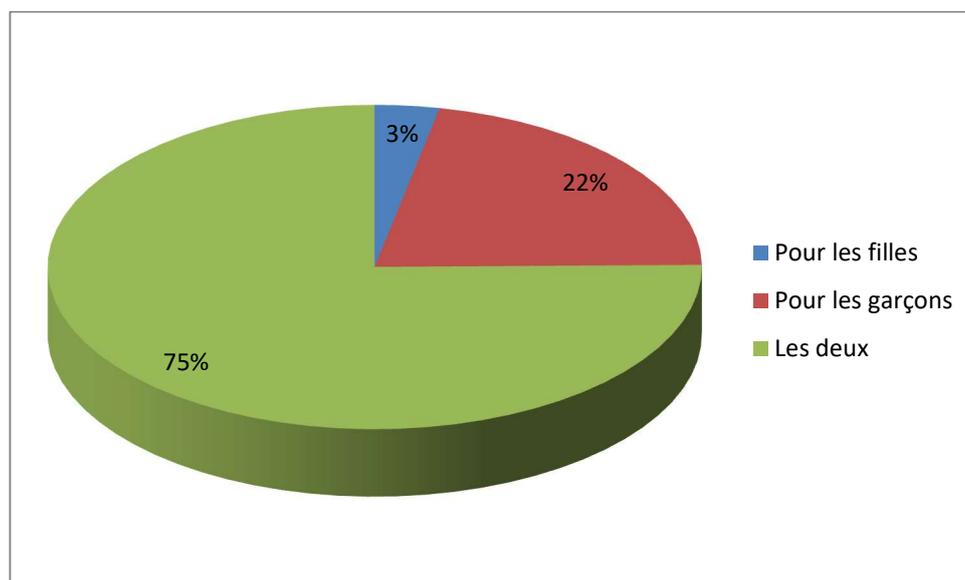
Tableau 14 : Répartition filles/garçons dans le corpus

| Classe | C1 : 2CTRM | C2 : 2ELT | C3 : CR1 | C4 : 2CS | C5 : 1CUI | C6 : 1CSR | C7 : 1CO | C8 : TCUI | C9 : TCSR | Total |
|---------|---------------|--------------|-------------|-------------|--------------|--------------|-------------|--------------|--------------|-------|
| Filles | 0 | 0 | 11 | 10 | 5 | 13 | 12 | 2 | 13 | 66 |
| Garçons | 22 | 25 | 6 | 8 | 15 | 6 | 1 | 14 | 3 | 100 |

Colin, 2020

Lors de l'enquête n°1 nous avons posé la question suivante aux élèves : « A ton avis, les études que tu fais, sont-elles plutôt réservées aux garçons ? Aux filles ? Ou les deux ? Justifie ta réponse et explique ce qui motive ta réponse ».

Graphique 9 : Réponses des élèves à la question : « Les études que tu fais, sont-elles plutôt réservées aux garçons ? Aux filles ? Ou les deux ? »



Colin, 2020

Les $\frac{3}{4}$ des élèves répondent que leurs études n'ont pas de sexe privilégié et ce même dans les sections qui sont très genrées socialement. Il est alors intéressant de s'intéresser au $\frac{1}{4}$ restant et envisager leur justification de choix d'un sexe. Il faut d'abord noter que l'essentiel des élèves qui répondent que leurs études sont réservées aux garçons font partie de la classe de routiers et électrotechnique. Pour les élèves de la section « routiers », la majorité ne pense pas que c'est une filière réservée aux garçons et montre même de l'enthousiasme à voir de plus en plus de femmes exercer le métier. Pour les autres la justification qui revient avec force est celle de la difficulté physique d'un métier que, selon eux, seuls les hommes peuvent exercer. On revient alors aux stéréotypes de sexe et aux arguments d'ordre physiologique évoqués par Gilles Moreau (1995). Le genre masculin (valorisé) ou féminin (moins valorisé) conduit à transformer les compétences « masculines » en qualifications reconnues sur le marché du travail, pendant que celles des femmes sont renvoyées à leur « nature » ou aux performances des machines qu'elles utilisent.

Dans la classe d'électrotechnique, outre des justifications reprenant les stéréotypes sexuels, la majorité des élèves constate simplement n'avoir jamais vu de filles travailler dans l'électricité et en prend pour preuve l'absence de filles dans leurs classes. L'argument est tautologique : l'absence de filles dans la filière démontre que la filière n'est pas faite pour elles.

Dans les filières de l'hôtellerie la mixité est davantage intégrée par les élèves car très peu définissent leurs études comme étant réservées à l'un ou l'autre des deux sexes (seuls 8 élèves déterminent l'un des sexes). On peut individualiser d'une part la filière « service » et d'autre part la filière « cuisine ». Pour la filière « service » aucun élève ne pense que cette section est réservée aux garçons. Trois élèves pensent qu'elle est réservée aux filles en mettant en avant là des stéréotypes liés au sexe : les filles sont perçues comme censées faire preuve d'un tact et de qualités relationnelles plus développés. Un garçon, serveur, pense que ces études sont réservées aux filles et justifie son point de vue en précisant que son vœu était d'apprendre la cuisine. Les élèves de la filière « cuisine » pensant que leurs études sont réservées aux garçons reprennent la même justification que les élèves d'électrotechnique, à savoir un simple constat de la composition sexuelle de leur groupe-classe. Une élève s'appuie par ailleurs sur l'exemple des émissions de concours culinaires dans lesquelles sont largement représentés les hommes. Une élève a, par ailleurs, dû faire face à l'hégémonie sexuelle du métier de cuisinier et l'injustice de ses conséquences :

« Pour moi, mes études sont réservées aux garçons comme aux filles mais malheureusement tout le monde ne pense pas comme moi et ce métier paraît réservé aux hommes. (Exemple : en stage il n'y avait qu'un vestiaire pour hommes, il n'y en avait pas pour femmes, et c'est quelque chose qui m'a beaucoup choqué) ». (Céline).

Pour finir on peut noter que les filles qui étaient en section « cuisine » se sont senties pour la plupart obligées de justifier leur présence dans une section globalement masculine. « *C'est réserver pour les deux parce qu'il n'y a pas de choses que les filles ne peuvent pas faire* » (Jennifer). Enfin les élèves notent le paradoxe d'une professionnalisation de la cuisine davantage masculine, avec peu de femmes cheffes étoilées et reconnues, alors que la cuisine incombe ordinairement aux femmes dans la sphère familiale quotidienne.

c. Exemples de genre minoritaire : portraits croisés d'élèves minoritaires dans leur section.

Pour finir avec notre survol de la question du genre au lycée professionnel il nous a paru pertinent de nous intéresser à des élèves qui étaient du genre minoritaire dans leurs sections. Nous allons donc dresser le portrait de deux élèves ; ils ne figurent pas dans la population des autres enquêtes car je ne les ai jamais eus en cours. Pour tenter de saisir leurs ressentis par rapport à cette question du genre et envisager les relations qu'ils entretiennent à l'école et dans

le milieu professionnel avec l'autre sexe, nous avons eu recours à l'utilisation d'entretiens compréhensifs en nous inspirant de la méthodologie développée par Jean Claude Kaufmann (Kaufmann, 1996).

Commençons par un garçon que l'on nommera John. John est en Terminale CAP Coiffure et est un très bon élève, parmi les meilleurs de sa classe. C'est un garçon qui a pour ambition d'ouvrir un salon dans lequel seront regroupés la coiffure, l'esthétique et le conseil en image. Pour ce faire il compte préparer à la suite de son CAP un Brevet Professionnel de coiffure pour ensuite envisager une poursuite d'étude dans l'esthétisme. Il ambitionne en début de carrière de travailler sur un bateau de croisière en tant que coiffeur ou esthéticien. John est le seul garçon de sa classe et s'entend très bien avec les filles qui y sont présentes. Il remarque qu'il y a encore moins de garçons dans les filières esthétiques et que sa place sera plus difficile à trouver. Au lycée ses amies sont principalement des coiffeuses mais il apprécie également quelques filles des autres sections. Néanmoins John avoue ne pas avoir beaucoup d'amis garçons ce qui rend sa vie à l'internat quelque peu compliquée. Ainsi il partage sa chambre avec quatre garçons et n'entretient des relations amicales seulement avec deux d'entre eux, dont un élève inscrit en 1^{ère} année de coiffure ; même si John n'accroche pas avec cet élève en particulier, il admet que leur section commune crée une forme de solidarité. John dit ne s'être jamais bien entendu avec les garçons et est surpris par le manque de maturité des autres garçons qui, étant en filière professionnelle, doivent pourtant côtoyer régulièrement une clientèle. Il n'a aucun problème à être le seul garçon de sa classe et l'un des deux seuls garçons de la filière au lycée ; il assume son orientation professionnelle et n'a jamais subi de remarques sur sa situation au lycée.

Dans le milieu professionnel, John a déjà dû faire face à des remarques de clientes qui s'étonnaient de se faire coiffer par un garçon ; mais ses remarques n'ont jamais été désobligeantes. Sa maitresse de stage s'amuse de cette situation et en fait un argument positif face à ses clientes. John regrette qu'aujourd'hui encore le métier de coiffure souffre de ségrégation sexuelle et il l'explique par la fermeture d'esprit de la société puisque pour lui le métier de coiffeur et encore davantage celui d'esthéticien sont toujours considérés comme des métiers de filles. Concernant sa vie personnelle, son homosexualité assumée lui pose des problèmes au lycée. En effet il a été obligé de rompre avec son petit-ami car ils subissaient des brimades à l'internat, notamment par un élève d'hôtellerie, qui proférait des propos violents à leur rencontre. Par ailleurs, John, qui a un style vestimentaire très original reconnaît tomber dans le stéréotype le plus répandu sur les coiffeurs. Néanmoins il s'offusque qu'un tel stéréotype ait

encore une résonance aujourd'hui car selon lui « *ce ne sont pas nos choix professionnels qui déterminent notre sexualité* ». De même, John encourage tous les élèves à choisir leurs carrières professionnelles selon leurs envies et non selon leurs sexes, et affirme qu'il est nécessaire de casser les barrières qui empêchent certains d'assumer leurs envies professionnelles. Pour finir, on constate que John est tout à fait à l'aise dans sa section et qu'il a su s'intégrer à l'école et en entreprise. Il est conscient des enjeux, en tant que garçon, pour réussir dans la coiffure et l'esthétisme, mais pourtant ne se focalise pas dessus. Le cas de John est représentatif d'un élève garçon dans une filière très féminine. On peut cependant constater que les garçons sont représentés dans le milieu de la coiffure et que leur présence dans les salons ne choque plus, la société semblant avoir intégrée cette possibilité, ce qui est très différent pour la seconde élève au profil « atypique ».

L'autre élève qui a retenu notre attention est une élève que nous nommerons Helena. Hélène prépare un Bac Pro Conduite et Transport Routier de Marchandise. Elle est une élève moyenne, qui a obtenu son CAP l'année passée et qui se prépare pour le baccalauréat, qu'elle obtiendra quelques semaines plus tard. L'entretien a été réalisé au début du mois de juin à quelques jours des épreuves et Helena paraissait très stressée. Elle ne souhaite pas poursuivre ses études et préfère aller travailler. Le premier élément marquant de la discussion avec Helena est de voir à quel point le métier qu'elle a choisi est un métier passion, qu'elle désire réellement exercer. Helena évoque avec moi ses nombreux problèmes avec les garçons notamment à l'école. Ainsi, par exemple, elle me raconte une anecdote récente : en cours de conduite ils étaient quatre élèves présents mais seulement trois allaient pouvoir partir pour conduire un camion. Un des garçons a alors tenté d'empêcher Helena d'assister au cours sous prétexte qu'elle était une fille et qu'elle n'aurait jamais son permis. Elle ne s'est pas laissée faire et a pu conduire. Cette anecdote est révélatrice des rapports avec l'autre sexe qu'Helena a dû endurer pendant sa scolarité. Elle m'explique qu'il a fallu qu'elle se batte pour avoir sa place et travailler encore plus dur que les autres car elle n'avait pas le droit à l'erreur et qu'une bonne partie de sa classe n'attendait qu'une chose : qu'elle échoue et abandonne. Sylvie Fortier explique que pour les femmes dans la situation d'Hélène : « *leur intégration aux groupes scolaires majoritairement masculins constitue encore un défi pour elles* » (Fortier, 2014, p4).

Pourtant, tout avait bien commencé : Helena s'était rapidement intégrée à la classe, sa passion pour les camions lui fournissait des sujets de conversations. Les premiers examens, en seconde sont arrivés, puis le code et le permis B : Helena a réussi l'ensemble des épreuves à la

première tentative alors que certains de ses camarades masculins ont, quant à eux, échoué. C'est alors que les premières remarques ont débuté : les garçons insinuaient qu'elle avait réussi simplement parce que c'était une fille et que le jury l'avait favorisée. S'en sont suivies deux ans et demi de remarques désobligeantes qu'Helena qualifie de puérides et d'immatures. Ces problèmes avec les garçons se sont étendus jusqu'au corps enseignant puisqu'elle a dû supporter les moqueries sexistes et quotidiennes d'un professeur de conduite. Dans son rapport aux autres et surtout aux garçons, Helena avoue se masculiniser. Reprenant à son compte l'expression sexiste « garçon manqué » pour se définir depuis qu'elle est toute jeune, elle préfère saluer les garçons de sa classe en leur serrant la main plutôt que de leur faire la bise, comme il est d'usage entre les jeunes du lycée. Helena entretient un physique androgyne qui rend impossible, dit-elle, de savoir si elle est une fille ou un garçon lorsqu'on la voit de dos. Elle a un caractère affirmé et ne se laisse pas impressionner par les garçons, n'hésitant pas à être parfois agressive pour se faire respecter. Au cours de l'entretien Helena s'est confiée s'être rapprochée de Marie, elle constate que son amitié lui permet d'être de plus en plus féminine en se maquillant davantage, selon les conseils de Marie. Il existe entre elles une forte solidarité féminine et Helena se définit comme plus forte que sa camarade c'est pourquoi elle prend souvent sa défense. Hélène regrette qu'il n'y ait pas davantage de filles dans sa section et rappelle qu'il y a eu six démissions de jeunes filles d'une classe de seconde, notamment du fait des relations tendues avec les camarades masculins. Dans le milieu professionnel Helena n'a jamais subi de remarques particulières, contrairement à Marie qu'une entreprise a refusé de prendre en stage car elle était une fille. Helena m'explique que certaines tâches du métier demandent de la force et sont parfois difficiles à effectuer mais qu'elle y arrive toujours. Elle insiste sur l'évolution du métier, notamment les performances des camions et leur plus grande maniabilité. Elle refuse toute forme d'argument d'ordre physiologique. Helena est heureuse de parler à d'autres femmes routières où de lire des articles de revues consacrées à ces femmes. Enfin son insertion professionnelle est très bien engagée car Helena prévoit de se faire engager, avec son petit-ami, dans une entreprise qui fait du long courrier ce qui nécessite deux chauffeurs. Pour finir on constate que la voie prise par Helena n'est pas simple et qu'elle a dû s'accrocher pour parvenir à obtenir son diplôme. Elle risque de rencontrer également des problèmes dans le milieu professionnel.

« Même si ces femmes résistent durant leur formation et persévèrent dans leur choix, le combat n'est pas gagné pour autant. Leur formation n'est qu'un avant-goût de ce qui les attendra plus tard sur le

marché du travail. Lorsqu'elles auront réussi à décrocher un emploi elles devront, à nouveau, faire preuve d'une grande adaptabilité aux conditions de travail masculines » (Batt, 2008, p3).

II. Quels liens les élèves de ce corpus entretiennent-ils avec la géographie ?

Les portraits des élèves de mon corpus effectués précédemment ont servi à mieux les connaître. Désormais nous allons nous intéresser à leurs rapports avec la discipline que j'enseigne et qui nous intéresse dans le cadre de ce travail de Doctorat : la géographie.

Rappelons ici que d'un point de vue sociologique, E. Bautier, B. Charlot, J.-Y. Rochex (1992) considèrent le rapport au savoir comme une relation de sens et de valeur entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits de savoir. Les auteurs définissent le rapport au savoir comme « un rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux) et à des situations d'apprentissage ».

Le rapport aux savoirs évoque ainsi la façon dont l'élève s'implique dans ses apprentissages et dans une relation qui fait lien, qui fait sens avec son environnement matériel ou social. L'investissement dans les savoirs suppose la possibilité de se construire une identité procurant une satisfaction personnelle.

1. Présentation des choix méthodologiques.

a. Le dispositif d'enquête.

Les questions que nous avons posées pour envisager les rapports qu'ils entretiennent avec la géographie, s'inscrivent dans l'enquête n°1 et plus particulièrement dans la partie 2 sur les savoirs scolaires. L'ensemble du corpus a répondu à ces questions et cette enquête a été complétée lors des heures de cours. Nous avons voulu nous intéresser aux rapports qu'entretiennent les élèves avec la géographie pour plusieurs raisons. D'abord, pour mieux connaître les élèves de ce corpus pour nous permettre de leur apporter une réponse didactique la plus adaptée possible à la situation. Ensuite, connaître la perception de la matière par eux doit nous permettre de réfléchir à des programmes davantage adaptés aux spécificités des élèves

de lycée professionnel, notamment à leurs attentes et de redéfinir la place de la géographie au lycée professionnel.

Pour envisager la manière dont la géographie est appréhendée au lycée professionnel nous leur avons posé deux questions :

« A ton avis à quoi sert-il d'avoir des cours de géographie dans ta section ? »

« Finalement, quand tu y réfléchis, à quoi peut te servir ce que tu apprends en géographie ? »

Nous avons d'abord décidé de nous intéresser à la géographie dans leurs sections. Cela permet de débiter par ce que les élèves connaissent le mieux et doit ainsi faciliter leur processus d'écriture. D'autant plus que cette enquête est complétée dans le milieu scolaire avec leur enseignant, les élèves auront d'abord tendance à aller chercher les réponses dans un cadre scolaire. Ensuite la deuxième question est plus large et permet de sortir du cadre scolaire. Ce choix d'entrer par les sections nous permet une comparaison entre ces différentes sections et de mettre en évidence les spécificités de chacune.

b. Les méthodes d'analyse.

L'analyse des résultats s'est déroulée en deux étapes avec une analyse textuelle et une analyse thématique. L'analyse textuelle a été réalisée à l'aide du logiciel Iramuteq. Spécialisé dans l'analyse de textes et de tableaux de données. Il s'appuie sur le logiciel de statistique R, son fonctionnement consiste à préparer les données et écrire des scripts qui sont ensuite analysés dans le logiciel statistique R. Les résultats sont finalement affichés par l'interface.

La première étape a été de traiter les réponses du corpus par le logiciel Iramuteq, ce qui m'a permis de repérer des occurrences et de définir une grille de lecture cadrant l'analyse thématique. Ainsi, l'ensemble des réponses nous a permis de créer des catégories dans lesquelles les réponses peuvent s'insérer. Ces catégories, créées donc de manière inductive, sont au nombre de dix : « Connaissance du monde », « Savoir/Culture générale », « Se diriger, se repérer, s'orienter », « Localiser, situer », « Se déplacer, voyager », « Partir en vacances », « Outils », « Lien avec le futur », « A rien », « Autres ». La seconde étape a donc consisté en un traitement des réponses des élèves à travers cette grille de lecture. Enfin, lors dernière étape j'ai cherché à mettre en avant les spécificités de chacune.

le fait que la géographie, ici, sert à « savoir ». Ainsi, pour Nicolas, élève de première bac pro cuisine, la géographie lui permet « [d'] avoir des connaissances et de savoir ce qu'il se passe en ce moment ». Le savoir, la connaissance et l'apport de culture générale sont les éléments largement les plus cités. La géographie apparaît comme apportant les clés de compréhension du monde contemporain, comme pour Céline élève de terminale Bac Pro cuisine : « Pour comprendre ce qui se passe dans le monde, quand on lit le journal ou quand on regarde le journal à la TV. Cela peut servir également dans une conversation avec quelqu'un, pour ne pas paraître idiot ». La deuxième partie de la réponse de Céline est représentative d'une grande partie du corpus, pour qui les savoirs et les connaissances créés par la géographie permettent de « paraître moins bête » (Océane, terminale CSR). Le « savoir » créé par les cours de géographie relèvent également d'une nécessité scolaire, pour la certification comme le souligne Mohamed (2nde CSR) qui pense que la géographie va simplement lui être nécessaire pour « avoir le bac ».

Ensuite pour ces élèves la géographie permet de répondre à la question « où ? » ; elle permet de situer (« La géographie m'apprend où est situé mon pays » (André)) de localiser (« Ce qu'on apprend en géographie peut servir à savoir se localiser dans les pays et savoir où sont les pays » (Jeffrey)), ou encore de repérer (« À se repérer si je vais dans d'autres pays je saurai toujours à peu près où je serai » (Quentin)). Ils associent le savoir à cette connaissance de l'espace et de l'implantation spatiale des éléments qu'ils connaissent. Par ailleurs, comme le montre l'arbre de similitudes, pour situer ces éléments des échelles variées sont utilisées : environ 60% des élèves interrogés font mention d'un élément scalaire dans leurs réponses. Les échelles du « monde » et de « pays » sont les plus citées, tout comme l'échelle de « régions ». Ils n'utilisent donc pas d'éléments précis pour décrire ce à quoi leur est utile la géographie, ils restent dans le flou. Seuls deux nomment des lieux dans leurs réponses, à savoir « les Pyrénées » (André) et « la Chine » (Mathieu).

Enfin, et toujours en lien avec le « savoir », une grande importance est portée à la connaissance du monde. Samuel, élève de seconde bac pro conducteur routier résume bien l'ensemble du corpus : il indique que la géographie permet « de savoir ce qui se passe dans le monde et de connaître le monde dans lequel on vit car sinon cela ne servirait à rien ». Etant donné que pour « connaître le monde », pour « savoir », ils ont besoin d'outils, la géographie sert « à savoir comment utiliser une carte, ne pas se perdre » (Charles). Bien entendu la carte est l'outil le plus cité, notamment par les élèves préparant un bac pro conducteur routier ;

néanmoins d'autres outils utilisés en cours peuvent leur servir à comprendre le monde : « *La géographie sert pour se repérer sur un plan, elle me sert pour les schémas* » (Théo).

b. La géographie dans ma section : à quoi ça sert ?

À la question : « À ton avis à quoi sert-il d'avoir des cours de géographie dans ta section ? », la réponse la plus fréquemment donnée, avec 45 occurrences, est en rapport avec le « savoir » et la « connaissance », comme précédemment.

Ainsi pour Aurélie, élève de 1^{ère} CSR : « *Dans n'importe quelle section il faut de la géographie, c'est pour notre culture générale* ».

Tableau 15 : Occurrences des réponses des élèves à la question : « A ton avis à quoi sert-il d'avoir des cours de géographie dans ta section ? »

| | Classe 1 | Classe 2 | Classe 3 | Classe 4 | Classe 5 | Classe 6 | Totaux |
|------------------------------------|------------------------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|--------|
| Connaissance du monde | 10⁴⁸ | 4 | 1 | 2 | 3 | 1 | 21 |
| Savoir/Culture générale | 6 | 10 | 6 | 3 | 10 | 10 | 45 |
| Se diriger, se repérer, s'orienter | 10 | 1 | 1 | 4 | 2 | 2 | 20 |
| Localiser/Situer | 1 | 1 | 6 | 12 | 4 | 6 | 30 |
| Se déplacer, voyager | 0 | 1 | 1 | <u>4</u> | <u>4</u> | 2 | 12 |
| Partir en vacances | 0 | <u>1</u> | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Outils | <u>6</u> | 3 | 0 | 1 | 0 | 2 | 12 |
| Futur | 1 | 0 | 1 | 1 | <u>4</u> | 0 | 7 |
| Autres ⁴⁹ | 0 | 1 | <u>3</u> | 1 | <u>3</u> | 1 | 9 |
| A rien | 1 | <u>7</u> | 3 | 2 | 1 | 1 | 15 |

Colin, 2020

Ainsi pour Aurélie, élève de 1^{ère} CSR : « *Dans n'importe quelle section il faut de la géographie, c'est pour notre culture générale* ». Ce constat est toutefois à nuancer, puisque

⁴⁸ Les chiffres en gras correspondent aux occurrences les plus fortes par classes et les chiffres soulignés correspondent aux occurrences les plus fortes par catégories.

⁴⁹ A comprendre dans le sens « altérité ». Les élèves font références à la découverte et la connaissance des « autres », notamment d'autres cultures.

pour deux des six classes ce n'est pas cette réponse qui domine. Ainsi pour la classe des conducteurs routiers la géographie est d'abord utile pour se diriger, se repérer et s'orienter. Pour Corentin les cours de géographie servent à « *savoir se diriger en France* », pour Gauthier « *à se repérer dans l'espace* », et pour Anthony « *à s'orienter dans le monde* ». Pour cette classe de conducteurs routiers, la catégorie « connaissance du monde » est également importante. Elle va de pair avec la nécessité de localisation dans l'espace que nous venons de voir. Pour eux, il est nécessaire de connaître le monde et de savoir se diriger, se repérer et s'orienter pour effectuer correctement leur métier. De même certains élèves mettent l'accent sur l'utilisation d'outils en géographie et notamment de cartes, qu'ils sont amenés à utiliser souvent dans l'apprentissage de leur métier, que ce soit durant les cours de géographie où dans leur enseignement professionnel. Toutefois un élève, Dylan, relativise l'importance de la géographie et l'utilisation de ses outils : « *Ils sont importants mais pas indispensables, parce que je connais déjà les routes et comment lire une carte routière* ». Pour cette section les liens entre la géographie et leur section sont forts et ils arrivent à donner du sens au cours de géographie, en établissant un lien avec leur formation professionnelle ; ainsi pour l'ensemble de la classe seuls trois élèves ne formulent pas de liens explicites entre leur section et la géographie. Pour d'autres sections ce lien semble plus difficile à effectuer. C'est notamment le cas pour ceux de la classe de bac pro Electrotechnique dans laquelle la catégorie « savoir/culture générale » domine - comme pour la majorité du corpus - suivie par la catégorie « à rien ». Ils peinent à faire le lien entre ce qu'on leur enseigne en cours de géographie et leur domaine professionnel. Par exemple pour Jeffrey, la géographie dans sa section électrotechnique sert uniquement à « *savoir plus de choses et à avoir de la culture générale* ». De même que Dylan - le conducteur routier - un élève d'électrotechnique s'interroge sur la nécessité d'avoir des cours de géographie dans sa section : « *A pas grand-chose, juste connaître deux-trois trucs vite fait ou juste pour dire qu'on n'est pas complètement abruti niveau enseignement général* » (Hugo). Cet élève, Hugo, qui est un bon élève, ne perçoit pas les finalités de l'enseignement de la géographie dans sa section, il n'y retrouve pas d'utilité particulière.

Pour les autres classes, qui s'inscrivent toutes dans le domaine de l'hôtellerie, les résultats sont hétérogènes ; néanmoins deux catégories dominent : « le savoir/ la culture générale » et « localiser/situer ». La première renvoie à la majorité du corpus, et concerne des élèves pour lesquels le lien entre la géographie et leur section n'est pas évident de prime abord. En effet la domination de cette catégorie du savoir et de la culture générale dans ce corpus renvoie à l'essence même de la géographie à l'école : c'est-à-dire qu'elle est une discipline

scolaire (Chervel, 1988) ; or l'une des finalités d'une discipline scolaire est d'apporter des connaissances et du savoir. Néanmoins l'utilisation de la catégorie « localiser/situer » montre que les élèves d'hôtellerie créent des liens entre leur section et la géographie. Pour Lucie, élève de CAP Cuisine, la géographie peut-être « *très utile pour savoir d'où viennent certains ingrédients ou même certains plats* », tout comme sa camarade Charline pour qui la géographie est utile « *pour localiser d'où viennent les produits* ». Parfois certains élèves se limitent à l'apport de connaissances que leur offrent les cours de géographie et ne perçoivent pas les liens avec leur section, comme pour Mathieu : « *C'est pour de la culture générale, donc pas de trop car en cuisine ça ne sert un peu à rien de savoir que la Chine est à l'est de la France* ». C'est également le cas pour Vincent qui est un élève de 1^{ère} bac pro cuisine et qui est, sur l'ensemble des deux classes du niveau 1^{ère}, l'élève qui obtient les meilleurs résultats à la fois en histoire-géographie et dans l'ensemble des matières. Pour lui la géographie sert « *à apprendre la géopolitique, à voyager, à regarder d'autres peuples, comprendre la situation actuelle, le système actuel* ». Sa réponse est très riche mais elle ne comporte pas de référence à son domaine professionnel, ce qui était pourtant la question posée. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces élèves ont totalement intégré les finalités des disciplines scolaires et que, mêmes s'ils sont évidents, les liens avec leurs domaines professionnels restent, pour eux, ténus et abstraits. Ils séparent fermement, cloisonnent, les éléments relevant du domaine de l'enseignement général et ceux relevant du domaine de l'enseignement professionnel ; la frontière entre les deux est trop hermétique.

c. La géographie dans la vie : à quoi ça sert ?

La deuxième question posée sur l'utilité de la géographie est la suivante : « *Finalement, quand tu y réfléchis, à quoi peut te servir ce que tu apprends en géographie ?* ». A nouveau, c'est dans la catégorie « *Savoir/Culture générale* » que l'on relève le plus grand nombre d'occurrences. Pour Anthony, élève de 2nde Bac Pro Cuisine, les cours de géographie « *peuvent [lui] servir comme culture pour [lui]-même, même si ça ne va pas [lui] servir beaucoup, ça [lui] servira dans [s]a culture personnelle* ». Ces connaissances peuvent avoir d'autres utilités comme pour Djamel pour qui la géographie sert « *pour les jeux TV et la culture générale* ».

Tableau 16 : Occurrences des réponses des élèves à la question :
« Finalement, quand tu y réfléchis, à quoi peut te servir ce que tu
apprends en géographie ? »

| | Classe 1 | Classe 2 | Classe 3 | Classe 4 | Classe 5 | Classe 6 | Totaux |
|---------------------------------------|------------------------|------------------|----------|----------|----------|----------|--------|
| Connaissance du monde | 5 | <u>9</u> | 0 | 2 | 3 | 0 | 19 |
| Savoir/Culture générale | 7 | <u>10</u> | 7 | 8 | 2 | 5 | 39 |
| Se diriger, se repérer, s'orienter | <u>9</u> ¹⁹ | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 13 |
| Localiser/Situer | 2 | <u>6</u> | 3 | 4 | 5 | 1 | 21 |
| Se déplacer, voyager | 4 | 2 | 0 | 1 | <u>7</u> | <u>7</u> | 21 |
| Partir en vacances | <u>2</u> | 0 | 0 | <u>2</u> | 0 | 0 | 4 |
| Outils | <u>4</u> | 3 | 0 | 1 | 0 | 1 | 9 |
| Futur | 1 | 2 | 1 | 2 | <u>4</u> | 2 | 12 |
| Autres | 1 | 2 | <u>4</u> | 1 | 1 | 0 | 9 |
| A rien | 6 | 3 | <u>6</u> | 4 | 4 | <u>6</u> | 29 |

Colin, 2020

Ensuite de nombreux élèves répondent que la géographie ne leur sert à rien dans la vie de tous les jours. (Voir paragraphe suivant). La catégorie « localiser/situer » possède également de nombreuses occurrences, c'est dans la classe 2, celle des électrotechniciens que cette catégorie est la plus développée : « *Où se trouve les pays, leurs cultures, et pour se situer dans un endroit* », selon Clément. Il est d'autant plus étonnant que l'on retrouve en majorité ces occurrences puisque seul un élève avait évoqué la catégorie « localiser/situer » dans sa réponse concernant la géographie dans sa section. Ceci confirme les difficultés éprouvées par les élèves de cette section pour percevoir les finalités de la géographie scolaire ; en revanche dès qu'on les extrait de leur section et qu'on les interroge sur la géographie dans la vie de tous les jours, apparaissent des réponses bien plus variées et qui correspondent davantage aux finalités de l'enseignement de la géographie en lycée professionnel. Les classes de 1^{ère} bac pro hôtellerie (cuisine et CSR), quant à elles, pensent davantage que la géographie leur permet de se déplacer et de voyager. Soukyana est représentative de ses camarades : « *Quand je réfléchis, je dis que la géographie nous aide quand même dans la vie, comme quand on voyage par exemple* » ; de même pour Steven : « *Ça nous permettra de savoir se géolocaliser. En voyage savoir le chemin*

que l'on prend ». D'autres, comme Quentin, évoquent davantage les aspects pratiques de la géographie : « *Se déplacer sans GPS* ». De plus, la catégorie « Se diriger, se repérer, s'orienter » est largement investie par la classe de conducteurs-routiers, qui transposent l'utilité de la géographie dans leur section, dans leur vie de tous les jours : « *A se repérer, si je vais dans d'autres pays je saurais toujours à peu près où je serais* » (Quentin). Contrairement aux élèves de 2nde Electrotechnique, les futurs conducteurs routiers donnent du sens à l'apprentissage de la géographie à l'école, et comme elle fait sens pour eux, elle est naturellement utile et mobilisable dans leurs vies de tous les jours.

Enfin, on peut émettre l'hypothèse que certains ne sont pas persuadés de savoir à quoi peut bien leur servir la géographie dans la vie. Ils ont des difficultés à donner du sens aux savoirs géographiques qu'ils rencontrent dans leur scolarité, ils ne perçoivent pas les savoir-faire en jeu dans l'enseignement de la géographie. Alors, puisque ces élèves ne comprennent pas les finalités de ce qui leur est enseigné, que cela ne leur est pas évident, au lieu de ne pas répondre, ils vont rester très scolaire et évoquer les éléments de la dernière leçon dont ils se souviennent. Ainsi lors de la passation du questionnaire avec ma classe de 2nde électrotechnique nous étions en train de travailler sur le développement inégal, d'où la réponse d'André : « *La géographie m'apprend où est situé mon pays, savoirs les différentes inégalités socio-spatiales dans le monde* ». (E36).

d. La géographie : « ça sert à rien » !

D'une manière générale la catégorie « à rien » est la troisième catégorie la plus citée avec 44 occurrences. Cette catégorie est moins citée dans les réponses à la question « *A ton avis à quoi sert-il d'avoir des cours de géographie dans ta section ?* » (15 occurrences) que dans les réponses à la question « *Finalement, quand tu y réfléchis, à quoi peut te servir ce que tu apprends en géographie ?* » (29 occurrences). Ici encore, affleure un type de cloisonnement : les élèves n'arrivent pas sciemment à concevoir la transposition entre les savoirs scolaires, appris à l'école, et leur utilité en dehors de la sphère scolaire. Les 2ELT illustrent bien cette hypothèse puisque 7 d'entre eux affirment que la géographie ne sert à rien dans leur section, mais ils ne sont plus que 3 à le penser pour ce qui est de leur vie au quotidien ; seul un élève ne voit pas l'intérêt de la géographie, que ce soit dans sa section ou dans sa vie.

Ensuite, parmi ceux qui mettent en avant le fait que la géographie ne sert à rien, deux groupes s'individualisent. Le premier se compose d'élèves catégoriques qui affirment

fermement que la géographie ne leur est pas utile. Lorsqu'elles sont évoquées, leurs justifications sont très variées. Par exemple Sullivan en 2nde Electrotechnique affirme : « *A rien parce que ça ne va pas nous servir pour plus tard* ». Un autre élève de sa classe, Florian, se projette également dans le futur : « *Ce que j'apprends en géographie ne me servira à pas grand-chose car dans quelques années j'aurai oublié les ¾* » ; pour Florian le contenu de l'enseignement de la géographie manque d'utilité pratique car il pense l'oublier par absence de mobilisation. Comme lui, d'autres formulent des réponses qui montrent qu'ils ne saisissent pas les finalités de la géographie et qu'ils la réduisent à une science de la localisation ; c'est le cas d'Adrien en 2nde Conducteurs routiers qui pense que la géographie « *ça sert complètement à rien car maintenant il y a le GPS* », ou encore comme Joffrey pour qui la géographie ne sert « *à rien, car après la troisième on connaît « presque » tous les pays* ». Par ailleurs, l'utilisation d'échelles peut être variée pour justifier leurs réponses : « *A pas grand-chose parce qu'il ne faut pas avoir 300 de QI pour connaître l'Europe* » (Dylan), « *Perso, ça sert à rien, je pense qu'apprendre juste la France c'est bien, après les pays d'à côté je m'en fiche complètement* » (Teddy). Victoria quant à elle pousse au maximum l'échelle autocentrée : « *Pas grand-chose. Le principal c'est que je sais où j'habite* » (Victoria). De plus, certains élèves portent le poids de la discipline scolaire histoire-géographie, car ils confondent les deux disciplines et ramènent la géographie à l'histoire, comme c'est le cas pour Mike : « *La géographie ne sert à rien car c'est du passé* ». Enfin, Hugo ne critique pas la discipline en elle-même mais plutôt les moyens utilisés pour enseigner, ici l'étude de cas : « *Ce qu'on m'apprend en géo est inutile si on fait pas un métier en rapport, plutôt que d'apprendre des choses de « culture générale » on apprend des cas de ville ou de bidonville qui sont trop « ciblés » donc pas assez « général »* ».

Ensuite, le deuxième groupe qui s'individualise sont ceux qui sont davantage modérés : d'abord ils affirment que la géographie ne sert à rien puis ils reviennent sur leurs propos en les nuancant, comme Lucie, élève de CAP Cuisine : « *Pour moi ça sert un peu à rien mais en y réfléchissant c'est très utile pour savoir d'où viennent certains ingrédients ou même certains plats* ». Certains se focalisent sur le seul aspect pratique de la géographie : « *Pour moi à part voyager ça sert pas à grand-chose* » (Christopher). Jenny, élève de 1^{ère} CSR s'attarde sur un aspect plus surprenant : « *Pour moi, elle ne me sert absolument à rien, mais elle vous permet d'avoir des connaissances pour nos enfants plus tard* ». Enfin, un de ces élèves nuancés montre qu'il a bien saisi les codes scolaires et les manières de faire en géographie en problématisant sa réponse : « *A rien mais certaines choses oui, par exemple les pays pauvres pourquoi sont-ils*

moins développés que les pays riches situés au Nord ? » (Anthony). De plus, 10 élèves ont répondu « je ne sais pas » à ces questions et 4 n'ont rien répondu.

Enfin, il paraît nécessaire de s'interroger sur le fait qu'autant d'élèves trouvent que la géographie ne leur sert à rien. Ils soulèvent d'eux même un problème : les liens parfois ténus entre programme de géographie et filière professionnelle, comme pour la section électrotechnique. Par ailleurs, les élèves ont des difficultés à cerner les finalités inhérentes au programme : il faut donc s'interroger sur la conception de ces programmes et la prise en compte des spécificités du public de lycée professionnel.

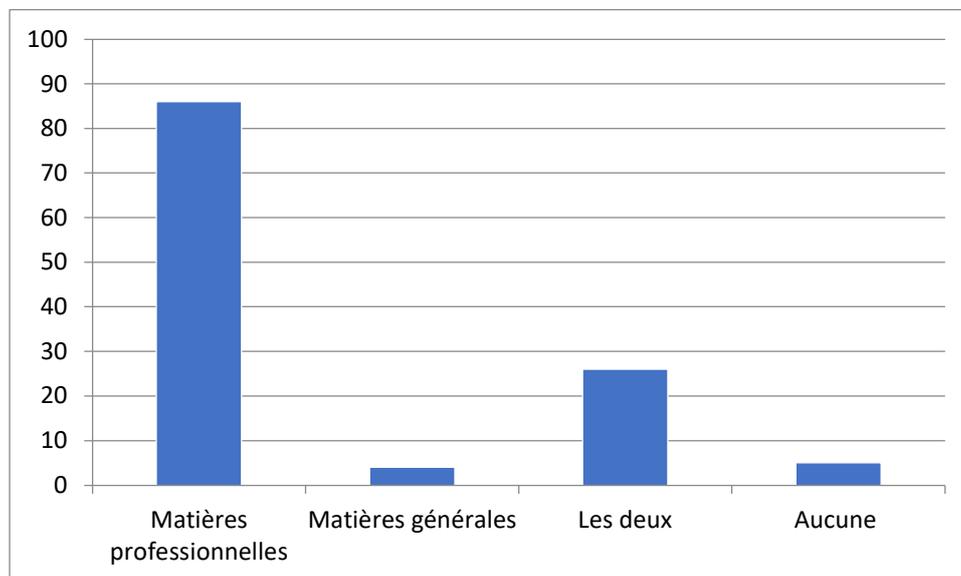
III. Quelles relations les élèves de ce corpus entretiennent-ils avec les « autres » ?

1. Des élèves surtout tournés vers le professionnel.

a. Un rapport aux savoirs tourné vers les savoirs professionnalisants.

Nous l'avons vu au lycée professionnel il existe une dualité entre les savoirs scolaires et les savoirs professionnels. Toutefois il est préférable d'utiliser les termes de « savoirs professionnalisants » pour évoquer les savoirs professionnels que les élèves reçoivent en lycée professionnel. En effet ces savoirs restent dispensés, voire acquis, dans le domaine scolaire. On peut parler de savoirs « professionnels » lorsque les élèves transfèrent ces savoirs professionnalisants dans le milieu professionnel, par exemple lors des périodes de formation en milieu professionnel. Il est alors pertinent d'envisager les rapports que les élèves entretiennent avec cette dualité de savoirs scolaires : savoirs scolaires classiques et savoirs professionnalisants. Pour ce faire lors de l'enquête 1 nous avons posé la question suivante aux élèves : « Que préfères-tu : les matières d'enseignement général ou les matières d'enseignement professionnel ? Justifie ta réponse et explique pourquoi. »

Graphique 10 : Une préférence marquée pour les matières d'enseignement professionnel



Colin, 2020

La réponse est sans ambiguïté. Ils préfèrent largement les enseignements de matières professionnelles. Ainsi 70,5% déclarent préférer l'enseignement professionnel, contre 5% les matières d'enseignement général. Les justifications sont diverses mais elles convergent vers une même affirmation : l'intérêt qu'ils portent à leur métier. Ainsi la réponse « apprendre mon métier, mon avenir » est récurrente.

Cette préférence est également à mettre en lien avec leur histoire scolaire. Pour la majorité, leur scolarité n'a pas été pas linéaire : ils entretiennent un vécu négatif avec les matières d'enseignement général qui les ont mis ou les mettent encore en échec. En effet ils sont nombreux à justifier leur choix en indiquant qu'ils ont de meilleurs résultats en enseignement professionnel et que ces enseignements leur paraissent plus faciles. De même les matières d'enseignement professionnel sont nouvelles pour eux, et de fait plus abordables : « Je comprends plus vite, je comprends mieux ». S'enclenche alors un cercle vertueux : je comprends donc j'ai des bonnes notes, j'ai ce qui me donne une bonne estime de moi et donc je vais continuer à travailler. De plus ils sont également nombreux à préférer l'enseignement professionnel car ils ont l'impression d'être davantage actifs et ne sont pas « assis sur une chaise à écouter ». Ils et elles expriment là une préférence pour un rapport pratique et pragmatique aux savoirs

Une analyse plus fine des justifications permet d'établir trois profils d'élèves. Le premier profil correspond aux élèves ayant les plus grandes difficultés scolaires, pour lesquels la pratique est une occasion de s'investir différemment dans le monde scolaire. Cet aspect pratique ou pragmatique de l'apprentissage participe à leur revalorisation, leur redonne confiance en eux-mêmes, ce qui renvoie aux attentes personnelles de nombreux élèves de lycée professionnel intégrant une voie professionnalisante.

Le second profil correspond à ceux qui sont largement motivés par leur orientation, et qui sont certains de leur choix. Dans leur cas, la réponse de type « j'ai toujours voulu faire ça » est fréquente. Enfin, le dernier profil correspond aux élèves qui se disent passionnés par le métier qu'ils apprennent, ce qui est surtout le cas dans la classe de Conducteurs Routiers, puisque le métier de chauffeur routier apparaît comme un métier passion, phénomène que l'on retrouve également, dans une moindre mesure, dans les sections cuisine.

21,5% disent ne pas avoir de préférence entre ces deux types de matières. On peut dès lors individualiser trois types de justifications : d'abord, beaucoup évoquent le fait que les matières générales leur permettent l'accès à la culture ; ensuite ils pensent que ces matières peuvent leur être « utiles pour plus tard » ; enfin, certains d'entre eux disent que « cela dépend du prof » ce qui nous renvoie à leur histoire scolaire et aux rapports, aux liens qu'ils ont créés lors de leur scolarité passée avec les matières d'enseignement général.

Seulement quatre élèves ont dit préférer les matières d'enseignement général : ce sont des élèves qui ne sont pas satisfaits de leur orientation professionnalisante et qui se réorientent en fin d'année. Enfin, cinq élèves disent n'aimer aucun type d'enseignement, qu'il soit professionnel ou général : il s'agit d'élèves en décrochage scolaire, pris en charge par le Psy-EN⁵⁰.

b. Une ambition limitée.

Nous avons posé la question suivante : « Comment te vois-tu dans cinq ans ? Et comment imagines-tu ta vie dans cinq ans ? » pour tenter de mesurer leur capacité à se projeter et envisager les éléments qu'ils mettent en avant. Nous avons décidé de fixer le délai à 5 ans pour qu'ils restent dans le domaine du tangible et pour que leur scolarité actuelle puisse avoir un impact direct sur notre demande.

⁵⁰ Psy-EN remplace le terme de COP ; Conseiller d'Orientation Psychologue.

D'une manière générale ils ne montrent pas de grande ambition pour leur vie future. Prenons l'exemple de Charles : « *Dans cinq ans je me vois aller au travail, vivre dans un appartement pas très cher en économisant tous les jours et faire tous les jours la même routine : travailler, manger, dormir* ». Ou encore de Dylan qui répond : « *Dans cinq ans, je me vois dans mon camion en train de gueuler et de ramer pour gagner de l'argent* ». Ces deux exemples sont bien entendu des extrêmes, mais ils montrent que certains ont intégré les différentes formes de domination auxquelles ils sont soumis et ne se voient pas maîtriser ces dominations.

Tableau 17 : Grille d'intérêts prospectifs, par ordre décroissant

| Rang | Intérêts |
|------|---------------------------------|
| 1 | Le travail |
| 2 | Avoir un appartement/une maison |
| 3 | Être en couple |
| 4 | Avoir une voiture |
| 5 | Avoir un enfant |
| 6 | Obtenir des diplômes |
| 7 | Pas d'idées |
| 8 | Voyager |
| 9 | Faire des études |
| 10 | S'amuser |
| 11 | S'engager dans l'armée |
| 12 | Posséder sa propre entreprise |
| 13 | Avoir de la stabilité |
| 14 | Travailler ailleurs |
| 15 | Être heureux |
| 16 | Être beau |

Colin, 2020

La projection la plus souvent citée, par 60%, est en relation avec le travail. Ils disent se voir travailler et gagner de l'argent. Et donc 40% n'évoquent pas le travail, cela ne paraît pas important pour eux alors même qu'ils sont en voie de professionnalisation. On peut noter que seulement quatre élèves s'imaginent travailler dans un autre domaine que celui dans lequel ils font des études ; il se trouve que ce sont les mêmes élèves qui disent ne préférer ni l'enseignement général ni l'enseignement professionnel. De plus, posséder un appartement ou une maison revient très fréquemment et montre l'importance qu'ils accordent à leur indépendance, ce que le travail leur procurera sur un plan matériel. Ensuite leur vie sentimentale

semble être importante puisque 40% d'entre eux s'imaginent en couple et certains, même, avoir des enfants. On rappelle que ces enquêtes ont été réalisées auprès d'élèves âgés de 15 à 19 ans, et que ce sont souvent les plus jeunes qui se projettent avec des enfants. Ensuite, le fait de posséder une voiture est souvent cité : on comprend aisément que l'âge du permis approche et qu'ils voient également l'indépendance qu'une voiture leur apporterait. On peut enfin noter que peu d'élèves s'imaginent faisant encore des études alors qu'une projection sur 5 ans, pour les secondes, correspondrait à une sortie de BTS ; ils se projettent dans des études courtes, ce pour quoi ils sont entrés en lycée professionnel.

On peut qualifier les diverses projections envisagées de « pragmatiques ». En effet, elles sont orientées sur le travail, le matériel, le couple et n'évoquent pas d'intentionnalités particulières en matière « d'être-au-monde ». Certains montrent même des signes inquiétants de mal-être qui traduisent une angoisse présente qu'ils transposent dans le futur. Par exemple Lucas : « *Je ne sais pas, je ne vois pas dans l'avenir, je ne serais peut-être plus là* ». (Cet élève a eu son diplôme et a décroché un contrat à durée indéterminée dans une chaîne de restauration rapide). Ou Victoria : « *Je pense que ma vie sera pareille car je n'aime pas la vie* ». Pour finir, et contrairement à la grande majorité, certains élèves sont très ambitieux voir utopistes. En effet, plusieurs s'imaginent chef d'entreprise par exemple et plus encore : « *Dans cinq ans, je me vois travailler ou passer mes épreuves pour pouvoir aller à Top Chef et obtenir mon col bleu, blanc, rouge (meilleur ouvrier de France) puis ouvrir mon restaurant* ». (Alexia). D'autres fantasment leur avenir : « *Je me vois blindé de thune avec une meuf de clip. Je serais riche, j'aurais une grosse Mercedes de fous et j'aurai une maison. Tout est déjà prévu je connais le secret de la richesse* ». (Romain).

2. Les élèves de lycée professionnel et leurs rapports aux autres.

a. Quel est leur rapport à l'altérité ?

L'aspect du rapport aux autres exploré ici concerne leur réaction à la suite de l'attentat perpétré dans les locaux du journal Charlie Hebdo le 7 janvier 2015. Pour connaître de plus près leurs réactions, je me suis concentré sur la classe de 2nde des Conducteurs Routiers et Transport de Marchandises. L'attentat a eu lieu le mercredi en fin de matinée : je n'avais que cette classe lors de cette journée tragique et je les revoyais ensuite le lundi suivant. Lors du

cours de l'après-midi nous avons évoqué rapidement les événements parce que les élèves avaient besoin d'en parler, nous ne l'avons fait que rapidement car j'étais démuni face à cette situation qui était une première pour moi ; il me fallait davantage de temps pour aborder ces événements de manière réfléchie en ne laissant pas mon ressenti dicter ma manière de faire. Pour mes autres classes, j'ai pu m'appuyer sur les conseils de mes collègues et sur les documents mis à disposition par le ministère⁵¹ (qui sont fréquemment étoffés). Avec cette classe de 2CRM j'ai donc disposé de quelques jours de recul supplémentaires pour réfléchir à la manière d'aborder avec eux les événements, d'autant que, deux jours plus tard, le vendredi 9 janvier 2015 l'attentat de l'Hyper Casher de Vincennes faisait cinq victimes supplémentaires. J'ai donc décidé de les laisser s'exprimer librement en menant avec eux un entretien compréhensif collectif. L'objectif premier était de les laisser exprimer leurs ressentis mais aussi de confronter leur position les uns par rapport aux autres. À ce moment j'étais en début de thèse, et mon travail s'orientant sur les questions socialement vives, le recueil de leurs représentations vis-à-vis de ces événements dramatiques m'était apparu comme une opportunité à saisir. Cet entretien s'est articulé autour de plusieurs questions qu'il me semblait pertinent d'aborder avec eux :

- Comment avez-vous vécu-ressenti ces événements ?
- Comment aurions-nous pu éviter cela ?
- Pourquoi y-a-t-il eu autant de manifestations après cet événement ?
- Cet événement a-t-il une résonance historique ?
- Comment comprenez-vous « Je suis Charlie » ? Êtes-vous Charlie ? Pourquoi ?
- Comprenez-vous pourquoi certains jeunes ont refusé de respecter la minute de silence ?

Bien entendu, d'autres questions sont apparues au cours de la discussion. De plus pour libérer la parole et leur permettre de se lancer, l'entretien débutait par le visionnage d'un extrait du Journal Télévisé de France 2 qui résumait les événements.

b. L'analyse du discours d'élèves suite à l'attentat de Charlie Hebdo.

⁵¹ <https://eduscol.education.fr/cid128416/savoir-accueillir-la-parole-des-eleves-apres-un-attentat.html>

À la suite de cet entretien collectif apparaissent trois types de réactions face à l'attentat de Charlie Hebdo. D'abord, s'individualisent les élèves qui sont meurtris par cet attentat ; ils sont en premier lieu choqués par la violence de l'évènement, comme Similien : « *Violent, c'était violent, ils ont fait ça de façon sale, ça a été fait salement. [...] Sans pitié quoi* ». Ces élèves pensent aux victimes et à leurs familles et expriment une réelle empathie. Ils ont également un autre degré de lecture de cet attentat puisqu'ils se projettent dans la symbolique d'attaquer un journal, pour Alexandre : « *C'est mettre un coup dans la liberté d'expression* ». Ils comprennent la volonté de manifester son soutien, et disent adhérer au slogan « Je suis Charlie ». Ces élèves semblent avoir saisi les enjeux d'un tel événement et montrent une certaine prise de recul, visible au cours de l'entretien, puisque c'est souvent eux qui tempéraient les dires des autres groupes d'élèves.

Ensuite, un groupe invectif occupe beaucoup l'espace de parole. Dès le début de l'entretien lorsque je demande de résumer la séquence vidéo que l'on vient de visionner, Dylan me répond : « *Les terroristes qui attaquent un magasin parce qu'ils avaient fait des caricatures de leur prophète à la con, là, Mahomet* ». Ces élèves comprennent également que la liberté d'expression est attaquée et ils envisagent les conséquences de cet attentat, comme Charles :

« *Parce que c'est la liberté d'expression et si on fait ça, ben après ils vont gagner, c'est, ils vont pouvoir nous, ils vont bloquer et on va penser comme eux et c'est fait pour pouvoir embrigader tout le monde [...] C'est pour pouvoir faire peur et pouvoir imposer leur religion aux autres* ».

Par ailleurs ce groupe propose de se venger des terroristes, notamment en opposant l'intolérance à l'ensemble des musulmans ou encore en envoyant une bombe nucléaire dans le pays des terroristes, mais sans être capable d'identifier le pays en question. Ils ne comprennent pas l'intérêt des nombreuses manifestations qui ont eu lieu ; au contraire pour Dylan ces manifestations « *ça a juste servi à les [les terroristes] énerver* ». Et ces élèves ne voient pas l'utilité du slogan « Je suis Charlie », comme Edouard : « *Parce qu'il y a déjà tout le temps des attentats pourquoi ça changerait ? On est habitués. Déjà qu'ils foutent la merde* ». Beaucoup d'interventions de ce groupe revêtent un caractère raciste assumé ce qui crée de vives tensions au sein de la classe, notamment avec le premier groupe.

Enfin le dernier groupe inclut des élèves qui sont peu intéressés par l'évènement et qui affirment ne pas « être Charlie », comme par exemple Anthony qui se justifie : « *Ça ne me concerne pas trop non plus, enfin c'est ma religion mais personnellement ça ne me concerne*

pas moi [...] Oui y'a pas de membre de ma famille qui est décédé, y'a rien ». Ces élèves montrent un rapport aux autres assez égocentrique.

Ces différents groupes ont des visions différentes des moyens à mettre en œuvre pour résoudre le problème terroriste – comme « envoyer une bombe nucléaire » - mais un objet cristallise selon eux les tensions : les frontières. Ainsi pour Charles : « *Il faut remettre les frontières et c'est tout* », ou encore pour Alexandre il faut « *Sécuriser les aéroports et tout* » ou encore pour Thomas : « *Tous ceux qui partent là-bas [faire le Djihad] qu'ils soient surveillés quand ils rentrent* ».

Pour finir, les interactions entre les différents groupes montrent la vivacité des questions soulevées par ce genre d'évènements au sein d'un groupe classe. Malgré le rôle de médiateur que s'est attribué le premier groupe les échanges entre les groupes restent tendus. Par exemple Alexandre qui finit une phrase par « *Rooo je vais le claquer* » en parlant d'un élève qui ne pense pas comme lui. Un élève en particulier se distingue dans les interactions avec ses pairs : Simon. Il prend souvent la parole pour ponctuer les dires de ses camarades mais sans exprimer d'idées et en utilisant un langage grossier, par exemple : « *Ben d'accord si tu dis non et que t'as pas d'arguments t'avances pas* » ou « *Et tu t'en bats les couilles de ton pays ?* » ou encore « *C'est de la merde en branche* » ; de toute évidence la thématique l'intéresse mais sa façon d'y participer ne passe que par le jugement des propos qui ne sont pas conformes à ce qu'il pense. Par ailleurs on peut relever que seulement la moitié des élèves de la classe ont parlé lors de cet entretien collectif et que seulement six élèves occupent la majeure partie du temps de parole.

Dans cette classe, les rapports aux autres aperçus dans le débat et dans la discussion sont ambigus. Le premier groupe d'élèves, montre une certaine ouverture aux autres, ils font un effort de compréhension, ils sont empathiques. Les autres groupes au contraire montrent qu'ils ne sont pas très ouverts aux propos des autres, qu'ils manquent de tolérance et que ce manque de tolérance, ou la difficulté à penser le monde de manière un peu complexe, se traduit par de l'agressivité et des tensions.

Cette difficulté renvoie l'enseignant à ses objectifs disciplinaires premiers : amener les élèves à apprendre progressivement la complexité et leur faire comprendre qu'ils ne peuvent pas se contenter du « *mode de raisonnement spontané qui réduit toute explication à la monocausalité ou à une chaîne de causalités linéaires [mais] est impuissant à donner des clés d'intelligibilité du monde* » (Hertig, 2017, p. 78).

Le domaine de l'éducation conçu à la fois comme lieu d'exercice de la violence symbolique et comme source symbolique d'émancipation, est le terrain par excellence de confrontation des visions du monde (Chateauraynaud, 2015). Les frontières sont à ce titre un objet remarquable pour penser cette complexité.

En définitive, d'une manière générale ils sont peu ouverts aux autres. Cette disposition à l'altérité peut éclairer nos interprétations quant aux manières de percevoir et de traiter une question socialement vive en géographie.

CHAPITRE 3 : Les Questions Socialement Vives en Géographie.

Mes élèves, scolarisés en lycée professionnel, possèdent des caractéristiques propres qui sont à prendre en considération lors du processus didactique et plus particulièrement lorsque l'objet traité est une QSV. Champ de recherche exploitée depuis les années 2000 en France, les QSV ont pour nature d'être pluri voire transdisciplinaires. Alors, qu'est-ce qu'une QSV ? Et quelles sont les questions socialement vives en géographie que l'on rencontre à l'École ? Ce chapitre propose dans un premier temps de s'intéresser au sens de l'expression « question socialement vive », puis dans un second temps de s'arrêter sur la problématique du rapport au savoir inhérent à toute étude de QSV, pour envisager dans un dernier temps les QSV présentes dans le curriculum de géographie de mes élèves.

I. Les questions socialement vives.

1. Controversial issues, questions vives, questions socialement vives : une même réalité ?

a. Une mise en exergue dans le monde anglo-saxon.

La problématique des questions vives enseignées à l'école est d'abord apparue dans le monde anglo-saxon au milieu du XXe siècle, sous le terme de « questions controversées » (Controversial Issues). L'intérêt porté à ces questions controversées prend naissance dans les années 1940-50 à propos du « *positionnement des enseignants sur les grands sujets de société* » (Diemer, Marquat & Rafaitin, 2014). Par la suite, dans la décennie suivante, la focale pour aborder ces questions controversées est toujours placée sur l'enseignant et « *l'accent fut mis sur la liberté donnée aux enseignants d'introduire des questions controversées dans leurs cours* » (ibid.). Dans le sillon de ces réflexions, deux auteurs Kehoe et Stephenson proposent un programme à destination des enseignants sur la manière d'appréhender les controverses à l'école, ils suggèrent notamment que : les questions controversées s'insèrent dans un programme démocratique d'éducation ; l'ensemble des points de vues sur une controverses doivent être présentés ; toutes les solutions à des problèmes doivent être justifiées ; pour éviter la manipulation de l'esprit il est nécessaire de déterminer les valeurs éducatives ; l'enseignant peut avoir des convictions personnelles sur les controverses et se doit de les exprimer ; l'institution scolaire doit favoriser une discussion libre sur les questions controversées. (Kehoe, Stephenson, 1950).

L'ouvrage de Wellington J.J en 1986 : *Controversial Issues in the curriculum*, rend visible et confirme l'intérêt scolaire de ces questions controversées. En effet il plaide pour l'introduction de ces problématiques dans le curriculum scolaire afin d'amener les élèves à développer leur esprit critique et ainsi les rendre capable d'avoir des opinions personnelles raisonnées sur des questions controversées puisque pour lui une question controversée « *impose des jugements de valeurs car elle ne peut être seulement résolue par la preuve des faits ou de l'expérience ; est considérée comme importante par un grand nombre de personnes* » (Wellington, 1986).

En 2003 le rapport « *Teaching controversial issue* » étaye la définition de Wellington en donnant cinq caractéristiques à la question controversée : elle met en concurrence des valeurs

et des intérêts divergents, elle est politiquement sensible ; elle attise les émotions ; elle concerne un sujet complexe ; elle est une question d'actualité.

Enfin, dans les années 2000 dans le monde anglo-saxon, on note un changement de point de vue : alors que jusqu'alors l'enseignant occupait la place centrale dans les préoccupations liées à l'enseignement des questions controversées, il perd désormais cette place au profit de « *l'information et de son traitement qui deviennent les pierres angulaires des controversial issues* » (Diemer, Marquat & Rafaitin, 2014).

b. Une problématique soulevée dans les années 1990 en France.

Le terme de « questions vives » est employé pour la première fois par Yves Chevallard en 1997 dans un colloque intitulé « Défendre et transformer l'école pour tous » à Marseille. Dans son intervention « *Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui* » il affirme que « *le curriculum⁵² de l'école est en crise* » (Chevallard, 1997, p1). Il justifie cette crise notamment en montrant que l'école s'est enfermée dans l'enseignement des savoirs en oubliant les questions auxquelles ces savoirs répondent : « *Les contenus de l'étude scolaire – qui sont aujourd'hui, pour l'essentiel, des savoirs [...] apparaissent tout au contraire, fréquemment, fermés sur eux-mêmes, frappés d'autisme épistémologique, et en particulier devenus muets sur leurs raisons d'être* » (Chevallard, 1997, p.2)).

Pour sortir de la crise du curriculum de l'école, Yves Chevallard propose comme solution « *un pacte national d'instruction* » qui repose sur la redéfinition de la forme et des objets scolaires ; en d'autres termes il préconise de s'appuyer sur une liste de questions – et non de savoirs – grâce à l'introduction de questions vives dans l'enseignement : « *[...] la première étape de la refondation du curriculum de l'Ecole obligatoire aura évidemment pour objet de dégager les questions vives que l'homme non spécialisé – de six ans, de seize ans, etc. – porte en lui* » (Chevallard, 1997, p4).

⁵² « Le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves ». <http://edutechwiki.unige.ch/fr/Curriculum>

c. Les questions socialement vives.

La remise en cause d'Yves Chevallard du curriculum de l'École et surtout la solution préconisée a sans conteste stimulé l'intérêt didactique autour des questions vives. Conséquemment Yves Alpe introduit le terme de « question socialement vive » en 1999. Il y apporte la définition suivante :

« Nous appellerons « question socialement vive » une question qui possède les caractéristiques suivantes :

- Elle interpelle sur les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors l'institution scolaire).*
- Elle renvoie aux représentations de ces acteurs.*
- Elle est considérée par la société (globalement ou dans une de ses composantes) comme importante pour la société.*
- Elle fait l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement, connaissance » (Alpe, 1999).*

On note l'apparition du terme de « socialement » qui précise la source de la vivacité, de même que cette définition place les acteurs au centre de cette définition.

La problématique des questions socialement vives est un domaine de recherche récent qui est pris en compte dans de nombreuses didactiques. Par exemple Alain Beitone, a donné en 2004 une nouvelle définition des questions socialement vives. Selon lui les questions socialement vives, à l'école, sont des questions comportant quatre caractéristiques : débattues dans la société ; adoptées comme point de départ d'une activité d'apprentissage ; leur étude nécessite la mobilisation de savoirs puisés dans une ou plusieurs disciplines ; elles renvoient enfin à des choix éthiques et politiques.

En utilisant ces différents apports et en s'appuyant sur de nombreux travaux de recherche portant sur le champ de recherche des questions socialement vives, Alain Legardez en a donné une définition complète :

« Nous proposons de nommer "question (triple) socialement vive" une question qui prend (ou qui est amenée à prendre) une forme scolaire et qui possède plusieurs caractéristiques.

- Elle est vive dans la société : une telle question interpelle les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de l'institution) et renvoie à leurs représentations sociales et à leurs systèmes de valeurs ; elle est considérée comme un enjeu par la société (globalement ou dans certaines de ses composantes) ; elle fait l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en*

ont, même sommairement, connaissance. Sa production sociale dans la société la rend donc vive dans un premier sens.

– Elle est vive dans les savoirs de référence : il existe des débats (des “controverses”) entre spécialistes des champs disciplinaires ou entre les experts des champs professionnels. [...] De plus, les références sont également souvent à chercher dans des pratiques sociales, culturelles, politiques, éthiques en butte aussi à des débats (souvent des “polémiques”) [...].

– Elle est vive dans les savoirs scolaires : la question est d’autant plus potentiellement vive au niveau des savoirs scolaires qu’elle renvoie à une double vivacité des deux autres niveaux de savoirs. Les élèves y sont alors directement confrontés, ainsi que les enseignants qui se sentent souvent démunis pour aborder un type de questionnement étranger à leur modèle pédagogique de référence.

Les QSV sont donc, selon l’actualité, l’avancement de la recherche, les acteurs impliqués, porteuses d’incertitudes, de divergences, de controverses, de disputes, voire de conflits » (Legardez & Simonneaux, 2006 p. 21-22).

Cette définition est la plus souvent reprise dans les différents travaux traitant des questions socialement vives, d’une part au regard de la pertinence des propos et d’autre part en raison du nombre important de publications des deux équipes de recherche ayant mis au point cette définition : l’équipe « Didactique et anthropologie » de l’UMR ADEF, dont l’une des thématiques de recherche porte sur les « questions socialement vives », conduite par Alain Legardez à l’ESPE d’Aix-Marseille et l’équipe « Didactique des savoirs professionnels, scientifiques et sociaux émergents » de l’École nationale de formation agronomique (ENFA) de Toulouse, dirigée par Laurence Simonneaux.

De même, dans la didactique de l’histoire et de la géographie Nicole Tutiaux-Guillon apporte également des précisions quant à l’acceptation des questions socialement vives. Elle fait ressortir différentes caractéristiques propres à ces questions en histoire et géographie.

« J’entends par « question socialement vive » une question où s’affrontent des valeurs et des intérêts, une question parfois chargée d’émotions, souvent politiquement sensible, intellectuellement complexe, et dont les enjeux sont importants pour le présent et l’avenir commun » (Tutiaux-Guillon, 2006, p119).

2. Éléments pour une définition d'une question socialement vive.

a. Des savoirs incertains.

Aborder une QSV en classe c'est accueillir dans sa classe des savoirs incertains et faire face à de possibles tâtonnements, sources d'inquiétudes. Dans les définitions des différents auteurs des questions socialement vives les termes comme « controversé », « débats », « vif », sont récurrents ce qui montre bien le caractère particulier des types de savoirs qui sont en jeu lorsque l'on confronte les élèves à une QSV. C'est ce caractère incertain qui rend la didactique des questions socialement vives particulière. Or aborder des savoirs incertains c'est se heurter à une réticence institutionnelle qui préfère traiter de savoirs stabilisés qui font consensus. François Audigier l'a remarqué et l'a exposé dans son modèle disciplinaire des 4 R (Audigier, 1993) qui rend compte selon lui des « pratiques disciplinaires » normales en histoire-géographie : « *Ces deux disciplines [l'histoire et la géographie] enseignent des Résultats qui se présentent comme la Réalité, assurent le Refus de ce qui divise et transmettent ainsi un Référent consensuel* ». (Audigier, 2008, p10-11).

On note que ce modèle disciplinaire se heurte à la définition d'une QSV. En effet enseigner des résultats sur des questions socialement vives apparaît désuet : cela reviendrait à minimiser les débats autour de cette question et laisser une partie des acteurs sans voix. De plus refuser le politique, c'est-à-dire effacer tous les conflits entre les acteurs et par conséquent n'enseigner que des consensus, vide de sens une QSV dont la particularité est de ne pas faire consensus. L'opposition à ce modèle est d'autant plus pertinente dans notre étude puisqu'elle s'inscrit dans une didactique disciplinaire en géographie. D'après Alain Beitone (2004), l'étude des questions socialement vives fait partie intégrante de toute recherche en didactique, c'est pourquoi il refuse de leur associer un adjectif supplémentaire pour indiquer la nature de la question, par exemple « question économique socialement vive » ; de fait, par extension, il n'existe pas pour lui de question « géographique » socialement vive. Effectivement chaque didactique disciplinaire va se heurter à des questions socialement vives ; néanmoins il nous semble que chaque didactique peut apporter des approches et des solutions différentes au traitement de ces questions. C'est pourquoi notre recherche repose sur une « question socialement vive en géographie ». L'utilité de préciser la discipline « en géographie » nous permet de considérer la didactique des questions socialement vives en général mais également

d'utiliser les spécificités propres de la didactique de la géographie pour en aborder sa complexité. Bien entendu il ne s'agit pas ici d'un repli disciplinaire - nous avons bien conscience que le croisement des différentes didactiques permet leurs richesses - mais il s'agit plutôt d'une filiation à des contenus et des références disciplinaires. Toutefois nous excluons toute forme de « *vénération de la discipline* » (Chevallard, 2006) et comprenons l'intérêt de la didactique comparée pour affronter une QSV.

Nous travaillons ici sur la question « socialement vive » des frontières : « socialement vive » car les frontières sont un thème transdisciplinaire auquel différentes didactiques peuvent être associées. Toutefois, comme nous étudions ce thème des frontières sous l'angle de la didactique de la géographie qui possèdent ses caractéristiques singulières, les frontières doivent répondre à la définition d'une QSV en géographie

Pour finir avec ces savoirs incertains il est toutefois nécessaire de remarquer la place que l'institution laisse à ces savoirs, qui sont enfermés dans des contenus disciplinaires récents : les « éducations à... ». Par exemple, la QSV du développement durable a trouvé refuge, pour l'institution, dans « l'éducation au développement durable ». En leur donnant une place en dehors des programmes, l'institution reconnaît la particularité d'enseigner ces savoirs incertains.

b. L'élève : une place centrale dans l'étude d'une question socialement vive.

Notre étude s'insère dans une approche socio-constructiviste ou socio-cognitive qui place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage ; le savoir étant construit par l'apprenant, il est donc un sujet actif dans ce processus. De même les différentes interactions avec son environnement lui permettent de construire ses savoirs.

C'est pourquoi en reprenant le triangle didactique : savoir, enseignant, apprenant, on remarque dans les définitions des questions socialement vives que l'apprenant est placé au même niveau que les savoirs et l'enseignant. Étant donné que le biotope d'une QSV est la sphère scolaire, il nous semble délicat de ne pas estimer la pleine valeur de l'apprenant lorsqu'il s'agit de l'enseignement d'une QSV. Yves Chevallard le soulignait déjà lors de sa proposition de « pacte d'instruction national » : « *les questions vives que l'homme non spécialisé – de six ans, de seize ans, etc. – porte en lui* » (Chevallard, 1997).

Ainsi, et bien qu'une question puisse répondre à la définition d'une QSV, si l'élève - même en ayant connaissance des controverses - ne saisit pas le caractère vif de la question, si les débats sur cette question ne font pas sens pour lui, si elle ne revêt pas d'enjeux particuliers, alors cette question ne peut pas être considérée comme une QSV. En effet, dès lors que l'élève considère cette question comme un savoir stabilisé, elle perd toute vivacité et les différentes stratégies didactiques propres aux questions socialement vives mises en place sont vouées à l'échec. De fait, pour qu'une question soit considérée comme socialement vive, il est nécessaire qu'elle soit appréciée comme telle par les élèves.

À l'inverse certaines questions qui sont stabilisées peuvent revêtir un caractère vif chez certains élèves, par exemple la question de « l'habiter ». Il est alors nécessaire d'adopter des stratégies d'apprentissage qui prennent en compte cette spécificité.

c. Une question socialement vive en géographie : définition.

Au regard de l'ensemble des caractéristiques décrites d'une QSV, nous appellerons « question socialement vive en géographie », une question, qui d'ailleurs n'est pas toujours sous la forme interrogative et donc problématisée, qui répond aux caractéristiques suivantes :

- Cette question est traitée par l'école ;
- Elle renvoie à un ou des objets géographiques issus de la géographie scolaire ;
- Cette question met en jeu des savoirs incertains ;
- Elle est « triplement » socialement vive. (Legardez, 2006) ;
- Elle est perçue comme vive par les élèves.
- Elle nécessite et encourage une circulation des savoirs entre savoirs scolaires et savoirs sociaux ;
- Elle reçoit ou elle a reçu un traitement médiatique.

Revenons sur ces caractéristiques. C'est donc une question qui est traitée dans le champ scolaire et qui fait appel à la mobilisation d'objets de la géographie scolaire. En ce sens, ces objets doivent être inscrits dans les instructions officielles, ou tout du moins y faire écho. Je prends comme illustration les attentats de Charlie Hebdo qui ont amené des questions

socialement vives dans les salles de classe et qui ont mis en jeu des objets géographiques traités par l'école : les frontières ou les migrations internationales par exemple.

De plus, une question socialement vive en géographie met en jeu des savoirs incertains, lesquels ne sont pas entièrement légitimés par l'institution et se heurtent au modèle disciplinaire des 4R de François Audigier en histoire-géographie. Ici, le consensus n'est pas enseignable car il n'est pas la vérité.

Le caractère vif de la question l'est triplement pour reprendre la définition d'Alain Legardez. Il est peut-être toutefois nécessaire de relativiser cette vivacité dans les savoirs de références puisqu'il semble que les débats sociaux prennent largement le pas sur les débats scientifiques, de sorte, certaines questions peuvent n'être interrogées que dans les savoirs de référence (Beitone, 2004) et l'inverse est vrai également. Or les élèves, clés de voute de cette définition, sont beaucoup plus attentifs aux débats sociaux qu'aux réflexions scientifiques, les premiers leur étant directement accessibles, grâce à l'accès de plus en plus aisé aux médias et aux réseaux sociaux, tandis que les seconds restent filtrés par l'enseignant par le biais du processus didactique.

C'est pourquoi pour qu'une question soit considérée comme vive il est nécessaire que les élèves perçoivent cette vivacité et qu'ils aient été confrontés à cette question qui trouve des résonnances dans leur sphère familiale, sociale et/ou scolaire.

De même pour qu'une question prenne une dimension « socialement vive » il est nécessaire qu'elle entraîne une circulation des savoirs. Cette question, en prenant une forme scolaire, convoque des savoirs scolaires, et des savoirs sociaux puisqu'elle porte sur un ou des débats sociétaux. Ces deux genres de savoirs doivent entrer en résonance, dans le cas où ils ne s'imbriquent pas l'exploitation par l'élève revient soit à traiter cette question comme n'importe quel savoir stabilisé, soit à la traiter comme un débat à dérives idéologiques. En définitive la circulation des savoirs est intrinsèque au traitement d'une QSV.

Enfin, une question socialement doit avoir subi un traitement médiatique. Les divers médias auxquels les élèves ont accès aujourd'hui relayent de l'information en permanence. Les canaux sont multiples : télévision, radios, réseaux sociaux, ... et les élèves y sont constamment confrontés. Ainsi une question, pour qu'elle soit socialement vive, doit avoir fait l'objet d'un éclairage médiatique particulier.

On peut de fait noter que la vivacité de la question chez les élèves dépendra du degré du traitement de cette dernière par les médias. Par exemple certaines questions reviennent de

manière cyclique sur le devant de la scène, puis sont oubliées, pour revenir avec force quelques temps après. Cette oscillation du traitement médiatique est à prendre en considération lorsque l'on envisage d'aborder en classe une QSV.

II. Le rapport au savoir.

Nous abordons dans cette recherche les questions socialement vives dans un cadre didactique : l'analyse se situe alors par rapport aux savoirs (Legardez, 2006, p.20).

La notion de rapport au savoir est apparue dans les années 1960 dans les domaines de la psychanalyse et de la sociologie. Cette notion a connu, au cours des dernières années, un enthousiasme qui se reflète dans la multiplication des recherches la concernant :

« La notion de rapport au savoir a connu une extension et un usage proliférant, tant dans le domaine de la recherche en éducation que dans ceux de la formation des enseignants et des professionnels du système éducatif, ou du débat social concernant l'école » (Rochex, 2004, p94)

C'est à partir des années 1980 que cette notion a réellement été travaillée et théorisée. Ainsi deux équipes de chercheurs développent des approches différentes pour traiter le rapport au savoir. L'équipe ESCOL (Education Scolarisation) dirigée par Bernard Charlot développe une approche sociologique du rapport au savoir, alors que l'approche par la psychanalyse clinique a été menée par Jacky Beillerot et l'équipe CREF (Centre de Recherche Education Formation). A ces travaux qui ont largement contribué à définir le rapport au savoir, s'ajoute une approche anthropologique soutenue par Yves Chevallard et une approche socio-anthropologique utilisée en didactiques. Ainsi ces différentes approches nous permettent d'exploiter la notion de rapport au savoir dans la sphère didactique.

1. L'approche sociologique.

a. Point de départ de l'utilisation du rapport au savoir.

L'équipe ESCOL s'inscrit dans un courant de pensée sociologique et envisage alors le rapport au savoir en tant que tel. Bernard Charlot rappelle qu'il « [...] ne faut jamais oublier que l'homme est un sujet, indissociablement singulier et social » (Charlot, 1999, p3). Par

ailleurs ce sujet est un être social qui a besoin des autres pour se construire et donc qui est dans l'obligation d'apprendre pour s'intégrer dans le monde qui existait avant lui et qui est peuplé d'autres sujets.

« [...] l'enfant naît inachevé, et, par l'éducation, il va s'approprier une partie de ce que l'espèce humaine a construit au cours de son histoire, et, ainsi, advenir à la fois comme humain, sujet et membre d'une société et d'une culture. En ce sens, « le petit homme est obligé d'apprendre pour être » » (Charlot, 2006, p42).

Le point de départ des travaux du courant sociologique du rapport au savoir est la problématique de l'échec scolaire. En sociologie l'échec scolaire a été étudié à partir des années 1970 par la théorie de la reproduction (Bourdieu, Passeron, 1970). Il existe une corrélation entre la réussite scolaire des enfants et la catégorie socio-professionnelle de ses parents. L'approche d'ESCOL ne réfute pas ces faits mais tente de s'interroger sur les cas marginaux qui mettent à mal la pensée de Bourdieu et Passeron. Ainsi Bernard Charlot ne se satisfait pas de la théorie de la reproduction, car elle n'explique pas les « réussites paradoxales » (Charlot, 2001, p7) : il considère les élèves comme « sujets auteurs de leurs choix » (Bernardin, 2013, p17) et non plus selon leur origine et leur position sociale dans la théorie de la reproduction. Bernard Charlot se penche donc sur les histoires singulières des élèves pour comprendre les raisons de l'échec scolaire.

« On ne peut le comprendre (l'échec scolaire) si l'on ne prend pas en compte la singularité des histoires et si l'on projette sur l'individu des caractéristiques établies par l'analyse d'une catégorie socio-professionnelle, d'une classe sociale, d'un groupe [...]. Certes l'individu se construit dans le social mais il s'y construit comme singulier, à travers une histoire et il n'est pas la simple incarnation du groupe social auquel il appartient » (Charlot, 1992, p121).

Appréhender le rapport au savoir à partir des histoires singulières des élèves c'est également refuser de raisonner en termes de lacunes. Il est nécessaire de passer outre les « idéologies déficitaristes » (Rochex, 2004, p96) et d'opérer une « lecture en positif de la réalité scolaire et sociale » (Charlot & Bautier 1993, p7). Cette lecture en positif doit permettre « d'identifier les processus qui ont structuré et structurent cette histoire et cette situation » (Ibid.). Par ailleurs, cette lecture en positif amène à considérer comme centrale la question du sens au centre de l'étude du rapport au savoir. Il s'agit de comprendre quel sens l'élève donne à l'école ou encore au fait de travailler à l'école. Il semble plus pertinent de s'interroger d'abord sur le sens d'aller à l'école et sur le sens d'apprendre avant de s'interroger sur les capacités ou les compétences manquantes aux enfants des familles populaires pour, par exemple, réussir

pleinement leur scolarité ; la question du sens dépasse donc la recherche des handicaps socio-culturels (Charlot, 1992) et alimente les questions centrales de recherches de l'équipe ESCOL.

« Se demander quels sont les mobiles de l'enfant qui travaille à l'école, c'est s'interroger sur le sens que l'école et le savoir présentent pour lui. Quel sens cela a-t-il pour un enfant d'aller à l'école, d'y travailler, d'y apprendre des choses ? Telle est notre question centrale » (Bautier, Charlot, et Rochex, 1992).

De fait, la question du savoir, et notamment du savoir scolaire est d'abord appréhendée en termes de « sens ».

b. Une définition qui a évolué.

La première utilisation du terme de « rapport au savoir » dans cette équipe de recherche est le fait de Bernard Charlot, en 1982, qui suppose que tout apprentissage engendre un rapport au savoir ; il définit alors le rapport au savoir comme étant : *« l'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même »* (Charlot, 1982, p135-136).

Les lacunes de cette définition, à savoir d'abord la non différenciation entre rapport au savoir et rapport à l'école et ensuite l'utilisation du terme d'« ensemble » qui renvoie à un rapport au savoir figé qui ne peut pas évoluer, incite Bernard Charlot et son équipe à redéfinir le rapport au savoir en insistant sur l'idée de relation (Bernardin, 2013, p21). Le rapport au savoir est alors considéré comme étant : *« la relation de sens, et donc de valeur, entre un individu et le savoir comme produit ou processus »*. (Bautier et Charlot, 1993, p.7). On retrouve ici la question du sens qui est primordiale dans les recherches sur le rapport au savoir de l'approche sociologique. Cette définition est étayée par Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex qui considèrent le rapport au savoir comme :

« Rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des situations d'apprentissage et à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux). Il est relation de sens et relation de valeur : l'individu valorise ou dévalorise les savoirs en fonction du sens qu'il leur confère » (Bautier et Rochex, 1998, p.34).

Le travail de théorisation du rapport au savoir a amené la définition à davantage évoluer, notamment à travers les travaux de Bernard Charlot. Ainsi il définit le rapport au savoir comme étant :

« L'ensemble (organisé) de relations qu'un sujet humain (donc singulier et social) entretient avec tout ce qui relève de « l'apprendre » et du savoir : objet, « contenu de pensée », activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir » (Charlot, 1999, p3).

Il affirme que le rapport au savoir est un rapport au monde, à l'autre, et à soi moi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre car l'homme, comme nous l'avons vu, doit s'éduquer, c'est-à-dire s'approprier le monde existant à travers les rapports sociaux. (Charlot, 1997, p.90) C'est en ce sens que la géographie semble bien placée pour étudier ce rapport. Dans cette optique, cette approche cherche à comprendre les déterminants de la rencontre entre le savoir et le sujet. De fait le rapport au savoir est défini selon trois composantes : des processus qui correspondent à l'acte d'apprendre ; des produits qui sont les savoirs ; et les situations d'apprentissages. (Bautier, Charlot & Rochex, 2000, p.180). Enfin, cette approche insiste sur l'ancrage des sujets dans des situations sociales concrètes qui en font des sujets concrets et non pas dénués d'histoires ou de particularités. Jean-Yves Rochex insiste sur cette dimension en regrettant « la cécité sociologique » (Rochex, 2004, p.99) de certaines recherches en didactique des disciplines. Il rappelle l'importance, pour tenter d'appréhender le rapport au savoir, de la notion de relation, base de la définition du rapport au savoir :

« Le rapport au savoir doit alors être pensé et étudié, dans une approche relationnelle, comme le produit d'une histoire et de la confrontation entre modes de socialisation et univers de pratiques de nature nécessairement différente » (Rochex, 2004, p.100).

c. Les trois dimensions du rapport au savoir.

L'ensemble de ces éléments de définition mettent à jour trois dimensions du rapport au savoir. D'une part le rapport identitaire au savoir qui interroge le sens que prend le savoir pour le sujet : puisqu'apprendre engage l'individu et son identité, le sujet apprend selon ce qu'il est. S'intéresser au rapport identitaire du savoir revient à se poser la question : pourquoi apprendre ?

« Ce qui s'exprime dans le rapport au savoir, c'est l'identité même de l'individu. Mais cette identité n'est pas seulement exprimée dans le rapport au savoir, elle y est en jeu : être confronté à un apprentissage, à un savoir, à l'école, c'est y engager son identité et la mettre à l'épreuve » (Bautier, Charlot & Rochex, 1992).

De fait « apprendre » pour un sujet va faire sens en référence à son histoire, à ses repères, ses attentes, ses rapports aux autres. Comme il est indiqué dans la définition, le rapport au savoir

est un rapport à soi-même, la construction de soi y est toujours en jeu. D'autre part le rapport épistémique au savoir s'intéresse à la nature de l'activité qui permet d'apprendre : c'est un rapport avec un savoir-objet. Apprendre c'est passer de la non-possession à la possession, à une appropriation réelle du savoir (Charlot, 1997). Le rapport épistémique au savoir comporte trois éléments. Le premier est « l'objectivation-dénomination » c'est-à-dire la conscience d'un sujet de s'être approprié un savoir ; le second est « l'imbrication du je dans la situation » qui consiste en la maîtrise d'une activité engagée dans le monde ; le troisième, la « distanciation-régulation », comprend la régulation des relations créées par la maîtrise d'un savoir-objet, relations à soi et aux autres, de soi à travers les autres. (Charlot, 1997). Par ailleurs Bernard Charlot considère davantage le rapport au savoir comme un rapport à l'apprendre. Enfin le rapport social au savoir traverse les dimensions identitaires et épistémiques. Le sujet n'occupe pas qu'une position sociale : il a une histoire, il s'inscrit dans une société qui est structurée et hiérarchisée, et qui elle aussi a une histoire. Le rapport au savoir d'un sujet s'inscrit dans l'espace social, alors, c'est ce rapport social au savoir qui donne une forme particulière aux dimensions identitaire et épistémique du rapport au savoir.

En outre, le rapport au savoir ici est considéré comme dynamique et évolutif : toute sa vie un sujet entretient avec le savoir des relations qui vont évoluer selon les attentes, les besoins et les projets du sujet.

2. D'autres approches qui nourrissent la réflexion autour du rapport au savoir.

a. L'approche psychanalytique.

L'objet de l'intérêt du rapport au savoir dans l'approche psychanalytique est de comprendre les difficultés liées à l'apprentissage. Étudier le rapport au savoir c'est étudier les pratiques de savoir en situation, selon les conditions sociales, les façons de dire, les façons de faire pour penser et agir (Beillerot, 1996).

Dans cette approche le rapport au savoir est un rapport au désir de savoir. Ces chercheurs postulent que le développement d'un sujet se réalise à l'articulation du biologique et de l'inscription du sujet dans une histoire familiale et dans une sphère sociale. « *C'est cette*

articulation qui produit un champ nouveau, celui du psychique » (Mosconi, 2003, p.32). Alors que ce psychisme se crée, un désir de savoir fondateur du rapport au savoir se développe.

« Ce désir de savoir devient rapport au savoir quand le sujet rencontre à l'école les savoirs communs que la société lui propose et lui impose et doit pour se les approprier se défaire de son attachement à ce « savoir privé » premier » (Ibid.).

Le rapport au savoir est la résultante d'une double trajectoire en ce qu'il est considéré ici comme un produit et un processus : d'abord, le rapport au savoir est un produit résultant de facteurs conscients et inconscients relatifs à l'histoire de l'individu et à son ancrage dans une famille : *« Il nous semble évident que le rapport au savoir s'élabore avant tout dans la famille »* (Hatchuel, 2005, p.15). Dans cette approche *« c'est la construction de la personnalité psychofamiliale qui est la clé du rapport au savoir »* (Charlot, 2006, p.42). Le rapport au savoir est alors ancré dans l'histoire personnelle du sujet. C'est pourquoi, d'ailleurs, l'étude du rapport au savoir passe par *« l'étude des différentes histoires singulières »* (Hatchuel, 2005, p.15). Ensuite le rapport au savoir est également un processus, défini ici de la manière suivante : *« Processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers qui lui permettent de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social ».* (Beillerot et al, 2000, p.51).

Cette définition rend le rapport au savoir dynamique, d'autant plus que Jacky Beillerot rappelle que le rapport au savoir n'est jamais figé et qu'il évolue tout au long de la vie du sujet, selon les savoirs acquis ou non et selon la position du sujet face à ces savoirs. (Beillerot et al, 1989). L'équipe CREF n'oublie pas pour autant l'aspect social du rapport au savoir, et rappelle que ce processus s'inscrit dans le même temps dans une « grammaire sociale » qui fixe les règles et les codes de ce processus. (Mosconi, 2003, p.32) De même *« le rapport au savoir de chaque individu s'élabore dans un contexte social que l'on ne peut oublier »* (Hatchuel, 2005, p.15).

En résumé l'idée centrale de cette approche est le désir de savoir qui va déterminer le rapport au savoir et par ailleurs ce désir est obligatoirement à considérer lorsque l'on veut approcher le rapport au savoir d'un sujet. *« Toute étude qui prendra le rapport au savoir comme question centrale ne pourra s'affranchir du soubassement psychanalytique ; non que cela interdise d'autres approches [...] il n'y a de sens que de désir. »* (Beillerot et al, 1996, p.73)

b. L'approche anthropologique.

Pour envisager le rapport au savoir d'un point de vue anthropologique Chevallard met en avant quatre « *notions fondamentales* » (Chevallard, 2003, p1).

La première est celle de l'objet, qui est défini comme étant une entité matérielle et immatérielle, c'est-à-dire que tout est objet à partir du moment où cet objet existe pour au moins un individu. En ce sens le rapport au savoir est un rapport à un objet particulier.

La seconde notion fondamentale est celle du rapport personnel d'un individu à un objet, avec la prise en compte de l'ensemble des interactions entre l'objet et l'individu.

La notion suivante est la « personne ». Il s'agit du couple formé par un individu et le système de ses rapports personnels à un objet, à un moment donné de l'histoire de l'individu. Pour Yves Chevallard, le système de rapport personnel de l'individu peut changer au cours du temps mais l'individu, lui, reste invariant ; lorsque le système de rapport évolue c'est la personne qui change.

Enfin la dernière notion fondamentale mise en avant est celle d'institution, au sens non bureaucratique du terme, puisque cette institution est un « dispositif social « total » » et qui peut avoir une extension très réduite dans l'espace social. (Chevallard, 1991). Ces multiples institutions peuvent être : la classe, l'établissement, le système éducatif ou encore la famille ou le langage.

De plus, dans cette approche anthropologique, l'individu devient une personne, par assujettissement à une multitude d'institutions, c'est-à-dire qu'il est soumis et soutenu par ces institutions dont il est le sujet. Il entretient des rapports avec des institutions - les rapports institutionnels - qui vont remodeler ses rapports personnels par assujettissement. « *D'une manière générale, nos rapports « personnels » sont ainsi le fruit de l'histoire de nos assujettissements institutionnels passés et présents* ». (Chevallard, 2003, p.3).

Pour Yves Chevallard il existe alors deux types de rapport au savoir : le rapport personnel et le rapport institutionnel. Ainsi le rapport au savoir dans l'approche anthropologique s'intéresse à la prise en compte des relations qu'entretient un sujet avec un objet de savoir et avec les institutions auxquelles il est assujetti. Par ailleurs certains assujettissements peuvent ralentir ou bloquer les apprentissages scolaires car quand l'école tente de modifier les rapports de la personne à un objet par l'enseignement, les assujettissements de cette personne peuvent empêcher la modification de ce rapport.

c. L'approche socio-anthropologique.

L'approche socio-anthropologique apparaît dans le champ de la didactique et nous intéresse particulièrement car elle transpose les travaux de l'équipe Escol en didactique des disciplines. Ainsi cette approche a été adoptée par les didactiques de sciences expérimentales dans les années 2000. (Cappiello et Venturini, 2001, p237).

Le point de départ de l'intérêt porté au rapport au savoir est le constat selon lequel les élèves sont peu intéressés par les disciplines scientifiques. Étant donné que le rapport au savoir concerne la mobilisation à apprendre, son étude permettrait de comprendre la mobilisation des élèves face à ses savoirs. En effet dans les travaux des didacticiens des sciences « *ce sont les savoirs disciplinaires qui restent centraux* » (Cappiello et Venturini, 2011, p. 243). Ces chercheurs s'intéressent à la mobilisation à apprendre mais également au sens et à la valeur que confèrent les élèves aux savoirs disciplinaires.

Les travaux d'ESCOL en sciences de l'éducation ont largement guidé les didacticiens en sciences pour aborder le rapport au savoir d'un point de vue disciplinaire, et les outils créés par ESCOL ont été adaptés au besoin de la didactique de la discipline.

Toutefois en transposant un concept globalisant à une didactique particulière qui utilise ce concept à travers des savoirs disciplinaires, est apparue une limite épistémologique. En effet le rapport au savoir est un « rapport à l'apprendre » mais lorsque l'on traite de savoirs disciplinaires qui sont enseignés apparaît une autre dimension : le rapport à l'enseigner (Cappiello et Venturini, 2011, p.244), et il n'existe pas de cadre théorique précis permettant de le traiter efficacement.

3. Le rapport au savoir dans le contexte de cette recherche.

Envisager une QSV d'un point de vue didactique revient à situer l'analyse par rapport aux savoirs (Legardez et Simonneaux, 2006, p.20). C'est pourquoi Alain Legardez a basé son étude sur la distinction et sur les relations entre trois genres de savoirs : de références, sociaux et scolaires.

En prenant en compte une partie de la définition de Charlot sur le rapport au savoir - le rapport au savoir est un rapport au monde – la géographie semble bien placée pour étudier ce

rapport. Ainsi dans une démarche disciplinaire Jean-François Thémimes définit le rapport géographique au monde dans la géographie scolaire :

« L'appropriation par un élève, des composantes de la géographie scolaire (finalités, contenus, exercices, modalités d'évaluations, identification au/du professeur) aux questions qu'il peut se poser, en tant que sujet, à propos du monde et de sa place actuelle et future du monde » (Thémimes, 2004, p.246)

Cette définition est utile lorsque l'on s'intéresse au rapport d'un élève quant au savoir scolaire, ce qui est le cas dans cette étude. Le type de rapport au savoir défini par Jean-François Thémimes répond à la définition du rapport épistémique du savoir, un des composants du rapport au savoir. Par ailleurs, le rapport au savoir identitaire et social, deux autres composants du rapport au savoir selon Bernard Charlot, semblent pertinents pour la recherche de l'identification du rapport au savoir sur une question socialement vive en géographie. Ainsi le rapport identitaire au savoir va permettre de tenter de comprendre le degré d'implication de l'élève sur la question. De plus le rapport social au savoir est pertinent à dégager puisque l'élève s'inscrit dans un espace social par lequel il est influencé et structuré. L'apport de la psychanalyse clinique pour cette recherche est de considérer le rapport au savoir comme un processus, dans lequel l'élève produit de nouveaux savoirs à partir de savoirs déjà acquis. Ainsi ce processus permet d'envisager les relations existantes entre les différents savoirs rentrant en compte dans la construction du savoir d'un élève et par là même de son rapport au savoir. Dans cette optique, l'apport de l'approche anthropologique est pertinent pour envisager le rapport que l'élève entretient personnellement avec la question mais également avec son rapport institutionnel (notamment avec l'école, la famille, les médias) et les assujettissements qui peuvent en découler. Enfin l'approche socio-anthropologique, notamment développée en didactique des sciences, nous permet de nous intéresser spécifiquement à des savoirs disciplinaires en géographie. De même ces travaux justifient la nécessaire adaptation des outils créés notamment par ESCOL aux besoins spécifiques de la didactique de la géographie.

En résumé, notre travail s'intéresse au rapport au savoir en articulant les apports des différentes approches car elles vont permettre chacune d'amener des éléments que l'on cherche à identifier. C'est pourquoi, dans ce travail de recherche, nous considérons que le rapport au savoir est un rapport au monde, à soi, aux autres ; un processus où s'articule les différents genres de savoir ; l'expression des relations personnelles de l'élève avec la question traitée et avec les institutions qui lui apportent du savoir et qui peuvent lui créer des assujettissements à ce sujet.

Cette recherche s'appuie donc sur la perception des élèves d'une QSV et sur leurs rapports au savoir en lien avec cette question.

III. Les questions socialement vives en géographie scolaire.

Après avoir défini une QSV et le rapport au savoir que l'étude d'une telle question met en jeu, il nous semble pertinent d'interroger les instructions officielles pour rechercher les QSV que traite l'école. Ainsi nous avons décidé de considérer les niveaux primaires, le collège et le lycée professionnel. Cette étude va nous permettre de connaître le curricula des élèves composant nos populations d'enquêtes. Pour ces mêmes raisons cette étude se fera sous l'angle historique pour permettre d'appréhender les évolutions des programmes face à ces questions socialement vives en géographie. Comme nous l'avons vu, en France la problématique des QSV enseignées à l'école est apparue à la fin des années 1990 et surtout dans les années 2000, c'est pourquoi nous partirons de l'étude des programmes des années 1990 pour envisager ce qui se faisait avant que les sciences de l'éducation et les didacticiens n'abordent ces QSV dans leurs recherches.

Une QSV peut être amenée dans la sphère scolaire de différentes manières. L'inscription de questions socialement vives dans le champ scolaire peut se faire par trois biais : parfois l'actualité amène ces questions dans la classe, comme ce fut le cas récemment avec les différents attentats qui ont touché la France ; parfois il s'agit de répondre à la demande sociale qui souhaite que l'école prenne en charge un problème sociétal, ou encore par le biais de l'institution, qui porte ces questions dans le cadre scolaire, notamment avec la mise en place des « éducations à... ». De plus ces QSV ne revêtent pas toujours une forme scolaire problématisée :

« Il s'agit le plus souvent d'objets scolaires qui renvoient à des questions vives dans les références et/ou dans les savoirs sociaux, mais qui ne se présentent pas sous une forme scolaire problématisée. Les processus de didactisation ont pu leur faire perdre l'apparence d'une question sociale pour qu'ils deviennent des objets d'enseignement scolaire « neutralisés » » (Legardez & Simonneaux, 2006, p23).

Pour rendre intelligible la lecture des programmes, et des documents d'accompagnement, à la lumière des questions socialement vives en géographie, nous avons

créé une grille de lecture de ces programmes pour nous permettre d'envisager les relations que ces derniers entretiennent avec les questions socialement vives en géographie.

Ainsi nous avons déterminé cinq postures différentes face à une question socialement vive en géographie :

- L'occultation : la QSV n'est en aucun cas mentionnée.
- L'évocation masquée : la QSV est implicite, à la lecture des propos on comprend nettement les débats que sous-tendent la question mais elle n'est pas clairement identifiée.
- L'évocation détournée : la SV est implicite car ses enjeux apparaissent comme limités en raison du vocabulaire utilisé pour l'évoquer.
- L'identification : la QSV est explicitement caractérisée.
- Le traitement : d'une part la QSV est clairement caractérisée et d'autre part elle est traitée comme telle, avec une didactique particulière.

1. A l'école primaire⁵³.

a. Les questions socialement vives en géographie au programme à l'école primaire.

Tableau 18 : Les Questions Socialement Vives en géographie traitées à l'école primaire

| | QSV en géographie abordées en Cycle 2 | QSV en géographie abordées en Cycle 3 |
|--------------------------|--|--|
| 1995⁵⁴ | Néant | Néant |
| 2002⁵⁵ | Education à l'environnement | Mondialisation |
| 2007⁵⁶ | Néant | Néant |
| 2015⁵⁷ | Néant | Développement durable |

Colin, 2020

⁵³ Les programmes analysés ici pour l'École primaire sont ceux de 2015, les programmes de 2020 n'ont pas apporté de changements significatifs pour notre étude.

⁵⁴ BO spécial n°5 du 9 mars 1995

⁵⁵ BO n°1 du 14 février 2002 hors-séries

⁵⁶ BO n°5 du 12 avril 2007 hors-séries

⁵⁷BO spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Ce tableau nous permet de constater que peu de questions socialement vives en géographie sont abordées à l'école. Nous pouvons toutefois remarquer la présence de trois QSV dans les programmes.

Dans le cycle 2 apparaît dans le programme de 2002 « l'éducation à l'environnement ». On peut se questionner sur l'absence de cette « éducation à l'environnement » au cycle 3. Au cycle 2 il n'y a pas encore de découpage disciplinaire distinct, de sorte que la géographie est incluse dans « Découverte du monde » (1995), « *Découvrir le monde* » (2002, 2007) ou « *Questionner le monde* » (2015) ; on remarque alors que dans le cycle 3, où le découpage disciplinaire apparaît, « l'éducation à l'environnement » n'est pas donnée à traiter par la géographie mais par les sciences expérimentales et la technologie. On ne peut qu'être perplexe quant à ce découpage disciplinaire qui ôte à la géographie un de ses champs. Par ailleurs, ces programmes vont, jusqu'en 2007, ajouter les termes de « développement durable » à « l'éducation à l'environnement » et ce toujours dans la discipline scolaire Sciences expérimentales et technologie.

Dans le cycle 3, il y a deux entrées des programmes qui renvoient à une question socialement vive en géographie. D'abord la mondialisation qui fait son apparition en 2002, et on peut s'étonner de sa disparition dans les programmes suivants. Ensuite dans les nouveaux programmes de 2015, le développement durable apparaît comme le fil directeur des prescriptions du programme de géographie pour ce cycle. À partir de 2015 les cycles ont évolué : ainsi le cycle 3 regroupe désormais les classes de CM1, CM2 et 6^{ème}, « *dans un souci renforcé de continuité pédagogique et de cohérence des apprentissages au service de l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture*⁵⁸ ». Ce changement est important d'un point de vue didactique car l'enseignement de la géographie dans le cycle est scindé en deux avec d'une part deux années où la géographie est enseignée par des professeurs des écoles, largement non spécialistes et une année où la géographie est enseignée par des titulaires du CAPES d'histoire-géographie qui, eux, sont des spécialistes, quoique très largement historiens de formation (La situation est assez stable : environ 80% ont suivi des études d'histoire et 13% des études de géographie). Concernant le développement durable, on note que ce ne sont plus les « sciences et technologie » qui sont en charge de son enseignement, mais la géographie, ce qui induit un changement de traitement didactique.

⁵⁸ BO spécial n°11 du 26 novembre 2015.

b. La manière dont les instructions officielles appréhendent les questions socialement vives en géographie à l'école primaire.

Nous l'avons vu, il y a peu de questions socialement vives en géographie qui apparaissent dans les programmes de l'école primaire. On peut justifier cette absence du fait du jeune âge des élèves ; toutefois, il nous semble qu'un élève de cycle 2 et de cycle 3 possède les capacités cognitives pour comprendre les enjeux d'une telle question, d'autant plus que cet élève est inséré dans un monde social qui traite en permanence de questions socialement vives, et qu'il peut donc avoir accès, dans une certaine mesure, aux débats suscités par ces questions.

Dès la maternelle les élèves sont sensibilisés aux problèmes liés à l'environnement, thème qui est grandement porteur de controverses. On remarque l'utilisation du terme « problème » qui justifie en partie la vivacité de la question, et qui est alors une évocation détournée de la QSV sous-jacente. Il s'agit ici, bien sûr, d'une « *sensibilisation* », qu'on retrouve dans les programmes sous le terme de « *découverte* ».

L'apparition dans les programmes de 2002 du cycle 2 de « *l'éducation à l'environnement* ». Cette éducation est abordée dans le thème « découvrir le monde » et le sous-thème n°4 : « *Le monde est le vivant* ». Il s'agit ici « *d'aborder* » l'éducation à l'environnement. Là encore cette éducation est reliée au terme de « *découverte* » ; alors même que le caractère vif de la question est éludé, on constate néanmoins qu'il s'agit d'une évocation masquée de la question socialement vive en géographie. De même il est bien précisé que ce n'est qu'une initiation qui est prescrite ; le programme précise que « *l'éducation à l'environnement* » se fera de manière plus systématique au cycle 3. Toutefois, pour le cycle 3, c'est aux « sciences expérimentales et technologie » de prendre en charge cette éducation. Le programme rappelle cependant que « *l'éducation à l'environnement est transdisciplinaire* » ; il propose de faire la liaison entre sciences et éducation civique pour mener à bien les prescriptions, le rôle de la géographie n'étant pas précisé.

Au cycle 3, toujours dans les programmes de 2002, apparaît la QSV de la mondialisation. Ce thème apparaît dans le thème 4 : « *La France à l'heure de la mondialisation* ». On constate que ce thème est abordé comme un savoir stabilisé qui ne fait pas débat. Il y a donc une occultation claire de la QSV. Aucune prescription particulière ne permet à l'enseignant et encore moins aux élèves de saisir les enjeux de la question. Toutefois dans les « *points forts* » de ce thème il est demandé à l'enseignant de « *prendre des exemples* »

en relation avec l'actualité ». On peut alors penser que l'enseignant risque de se retrouver en difficulté dans sa classe quand l'actualité relayée par les élèves va soulever des débats liés à ce thème. Ainsi, de manière très paradoxale, si le programme reconnaît de manière sous-jacente le caractère vif de la question en sollicitant l'actualité pour traiter ce thème, aucune prescription ne met en avant les enjeux de la mondialisation.

Enfin la dernière QSV que nous avons identifiée dans les prescriptions pour l'école primaire est le développement durable, qui apparaît au cycle 3 dans les nouveaux programmes de 2015. Ce thème se présente dans la continuité des autres programmes qui traitaient de la « *sensibilisation aux problèmes de l'environnement* » ou encore de « *l'éducation à l'environnement* ». Ces instructions doivent répondre aux exigences du socle commun de compétences, lequel est subdivisé en cinq domaines dans lesquels la responsabilité de l'enseignement du développement durable est dévouée à la géographie. Ainsi, on peut lire dans la description des contributions des « *enseignements* » au socle commun, dans le domaine 4 : « *Les systèmes naturels et les systèmes techniques* », que « *la géographie amène également les élèves à comprendre l'impératif d'un développement durable de l'habitation humaine de la Terre* ». La notion « d'habiter » est centrale dans le programme de géographie du cycle 3, et c'est en ce sens que le développement durable doit y être abordé.

C'est pourquoi dans les trois classes du cycle le développement durable, QSV, doit être abordé. En classe de CM1, dans le thème « *Consommer en France* » le programme invite à aborder les deux sous-thèmes : « *Satisfaire les besoins en énergie, en eau* » et « *Satisfaire les besoins alimentaires* » à partir d'étude de cas qui doivent permettre « *d'aborder des enjeux liés au développement durable des territoires* ». La présence du terme d'« *enjeux* » nous montre que la QSV du développement durable est évoquée de manière détournée dans ces programmes puisqu'il conviendra de confronter les élèves à ces « *enjeux* », bien qu'aucune précision ne soit donnée quant à la manière de les appréhender en classe. L'ensemble du caractère vif de la question reste implicite et l'on peut croire qu'un enseignant non familiarisé avec les questions socialement vives ne saisisse pas cet implicite. De même le sous-thème « *Aborder les besoins alimentaires* » met en exergue une autre QSV qui est ici occultée : la question alimentaire mondiale.⁵⁹ Enfin dans les ressources nommées « *S'approprier les différents thèmes du*

⁵⁹ Pierre Colin, 2014, Mémoire de Master Didactique des Disciplines, Université Paris 7 : « Rapport au savoir des élèves de lycée professionnel sur le thème « Nourrir les hommes » ».

programme au cycle 3 », la QSV du développement durable est traitée comme un savoir stabilisé.

En classe de CM2 le développement durable reste au cœur de l'enseignement de la géographie mais on le retrouve plus particulièrement dans le Thème 3 : « *Mieux habiter* ». Le programme rappelle que l'ensemble du thème permet de « *réfléchir aux choix des acteurs dans les politiques de développement durable* ». On retrouve ici, non plus une évocation détournée de cette QSV comme en classe de CM1, mais une évocation masquée. Devoir s'interroger sur les choix des acteurs et les politiques de développement durable sous-tend de nombreuses controverses, qui ne sont pourtant pas spécifiées dans le programme. Néanmoins, la QSV du développement durable est à nouveau évoquée de manière détournée dans les ressources qui, à plusieurs reprises, appellent à une réflexion sur les enjeux du développement durable.

Pour ce qui est de l'école primaire, on remarque que les questions socialement vives en géographie - et plus particulièrement de celle du développement durable - prennent une place de plus en plus importante au fil des programmes. Néanmoins, même si les programmes progressent dans leurs relations avec ces questions, puisque nous sommes passés de l'occultation à l'évocation, ils ne les traitent toujours selon leurs particularités propres.

Les élèves constituant notre population d'enquêtes sont nés entre 1997 et 2001, certains ont donc été confrontés aux programmes de 2002 alors que d'autres, les plus jeunes, ont été confrontés aux programmes de 2007.

2. Au collège.

a. Les questions socialement vives en géographie au programme au collège.

Tableau 19 : Les Questions Socialement Vives en géographie traitées au collège

| | 6 ^{ème} | 5 ^{ème} | 4 ^{ème} | 3 ^{ème} |
|--------------------|------------------|---|---|-----------------------------------|
| 1995 ⁶⁰ | Néant | Néant | Néant | Frontières Union Européenne |
| 2008 ⁶¹ | Néant | Développement durable La question des ressources alimentaires | Mondialisation | Néant |
| 2015 ⁶² | Néant. | Energie Question alimentaire mondial Changement global | Mondialisation Migrations internationales | Néant |

Colin, 2020

Au collège, et contrairement à l'école primaire, quelques questions socialement vives en géographie apparaissent dans les programmes. Ce tableau nous montre une réelle évolution entre les programmes de 1995 et les derniers programmes de 2015.

En 6^{ème}, aucune question socialement vive en géographie n'est inscrite aux programmes depuis 1996. Il est toutefois fait mention des « *problèmes de l'environnement* » dans l'étude des « *grands types de paysages* ».

Dans ces programmes de 1996, seule la classe de 3^{ème} voit émerger des QSV : ainsi dans la partie du programme « *Elaboration et organisation du monde aujourd'hui* », plus précisément dans « *Géographie du monde aujourd'hui* », apparait la QSV des frontières. Dans le thème « Les puissances économiques majeures », ce sont des questions socialement vives inhérentes à l'Union Européenne qui font leur apparition.

⁶⁰ BO spécial n°11 du 26 novembre 2015.

⁶¹ BO spécial n°06 du 28 août 2008.

⁶² BO spécial n°11 du 26 novembre 2015.

À partir des programmes de 2008, les questions socialement vives en géographie inscrites aux programmes se concentrent dans le cycle central 5^{ème}-4^{ème}. On peut émettre différentes hypothèses quant à ce constat ; d'abord le jeune âge des élèves de 6^{ème} alors peu enclins à saisir les particularités des questions socialement vives. Cependant cette hypothèse est mise à mal par la présence de questions socialement vives en cycle 3 et par la capacité des élèves de cycle 3 à saisir le caractère vif de certaines questions. Ensuite, cette absence en classe de 3^{ème} peut s'expliquer quant aux difficultés inhérentes de cette classe (préparation du DNB et orientation), lesquelles sont suffisamment prégnantes pour qu'on ne veuille pas rajouter de difficultés supplémentaires. Dans ce cycle central en 2008, une QSV est à traiter par niveau : en 5^{ème} ce sont les questions inhérentes au développement durable, dont la question alimentaire mondiale, et en 4^{ème} celles concernant la mondialisation.

C'est dans les nouveaux programmes de 2015 que de nouvelles questions socialement vives en géographie apparaissent. Ainsi, on retrouve trois de ces questions dans le programme de 5^{ème} : l'énergie, la question alimentaire mondiale et le changement global. En 4^{ème}, apparaissent la mondialisation et les migrations internationales. Dans ces nouveaux programmes on peut noter l'absence de question socialement vive en géographie pour les classes de 6^{ème} et de 3^{ème}.

b. La manière dont les instructions officielles appréhendent les questions socialement vives au collège.

Dans le programme de 1995, seule la classe de 3^{ème} s'intéressait aux questions socialement vives. Ainsi, les frontières sont abordées en géographie pour expliquer la géographie politique du monde. Elles doivent même servir de « *fil conducteur* » à cette étude. Ce programme individualise deux types de frontières : politique et culturelle. Les accompagnements de programmes justifient l'emploi des frontières comme clés de lecture du monde. Toutefois, pour ces programmes, les frontières ne demandent pas de traitement particulier puisqu'ici elles sont traitées comme tout autre savoir stabilisé : il y a donc une occultation du caractère vif de la question des frontières. À la lecture des accompagnements de programmes concernant les frontières, on remarque qu'une autre QSV apparaît : la mondialisation dont la présence est légitime au regard du thème B du programme « *Elaboration et organisation du monde*

aujourd'hui ». Or à aucun moment le terme de « mondialisation » n'apparaît dans les programmes ; il n'est utilisé qu'à deux reprises dans les accompagnements, lesquels ne sont pas prescriptifs. En outre, cette mondialisation est également abordée comme un savoir stabilisé, avec occultation du caractère vif de cette question géographique.

Dans ces mêmes programmes, en classe de 6^{ème}, il n'y a pas de QSV présente en tant que telle mais, dans l'explication du 2^{ème} thème - « *Les grands types de paysages* » - il est préconisé « *d'évoquer les problèmes de l'environnement* » qui sont liés à l'action des hommes. Il s'agit de fait d'une évocation détournée de la QSV avec l'utilisation du terme de « *problèmes* », qui ne doivent pas donner lieu à un traitement particulier puisqu'il s'agit uniquement de les « *évoquer* ». En outre, et à plusieurs reprises, ce programme de 6^{ème} insiste sur la nécessaire interdisciplinarité que sous-tend la gestion didactique des « *problèmes de l'environnement* », notamment dans la coopération entre la géographie et les sciences et vie de la Terre.

En apposant notre grille de lecture aux programmes de 2008, on constate qu'ils sont surprenants à plusieurs égards. D'abord, le développement durable est abordé, ici, par l'éducation civique. On peut aisément le comprendre car l'enseignement d'une QSV possède une forte dimension civique ; néanmoins il y a ici une occultation du caractère vif de la question, le développement durable est neutralisé, il ne s'agit pas de s'appuyer sur les controverses inhérentes aux questions que regroupe le développement durable.

Ensuite, le thème central du programme de géographie de la classe de 5^{ème} est « Humanité et développement durable ». L'introduction du programme de cette classe insiste sur la légitimité et l'intérêt de la géographie pour enseigner ce thème :

« L'apport majeur de la géographie dans l'approche du développement durable repose, outre sa dimension humaine et sociale, sur la prise en compte des échelles. C'est à travers leur maniement que les élèves perçoivent, du local au mondial, l'interdépendance des sociétés comme des territoires⁶³ ».

L'interdisciplinarité de l'enseignement du développement durable ne disparaît néanmoins pas dans ces programmes puisque les sciences ont également une partie de leur programme consacré à cette question. Dans le programme de géographie, la vivacité des questions inhérentes au développement durable est évoquée de manière détournée puisqu'elle est réduite au terme d'« enjeux ». Toutefois, ces « enjeux » occupent une place importante dans le programme car ils correspondent au premier thème de la première partie : « *La question du*

⁶³ BO spécial n°06 du 28 août 2008

développement durable », et sont, par ailleurs, au centre de la capacité à travailler avec les élèves lors de ce thème : « *Identifier les principaux enjeux du développement durable* ». Le verbe qui centralise la capacité à travailler, « *Identifier* », amplifie le traitement classique des « *enjeux* » du développement durable, puisque sa vivacité est entièrement neutralisée et traitée comme un savoir stabilisé qui fait consensus. On retrouve le même traitement de ces « *enjeux du développement durable* » dans le thème concernant les dynamiques de la population.

Puis, dans le programme de 5^{ème}, apparaît une autre question socialement vive en géographie : celle de la problématique alimentaire mondiale. Il y a, ici, une occultation complète du caractère vif de la question.

Ensuite, les programmes de géographie de 6^{ème} et de 5^{ème} ont la particularité de laisser une grande autonomie à l'enseignant pour traiter le dernier thème au programme qui s'intitule « *Une question au choix* ». Il est précisé que « *le choix est laissé au professeur de développer un des thèmes au programme ou de répondre aux questions que l'actualité peut susciter de la part des élèves* ». On va donc demander aux élèves de faire rentrer dans la salle de classe l'actualité et surtout les questions qu'elle soulève chez eux. On se trouve alors bien dans la définition d'une QSV. Or, aucune démarche n'est précisée, aucun cadre n'est donné. Il nous semble que cette « *question au choix* » a pu être problématique pour les enseignants qui se sont mis en danger didactique en répondant aux prescriptions.

Enfin, le plus surprenant dans ces programmes de 2008 est à lire dans les prescriptions pour la classe de 4^{ème}. Ainsi la QSV à traiter est la mondialisation, le thème général est « *Approches de la mondialisation* ». Dès l'introduction du programme on constate une identification claire de la QSV : « *Une place est faite, dans le programme, aux débats que suscite la mondialisation* ». C'est la seule fois, à la lecture des programmes étudiés, qu'il existe une franche identification d'une question socialement vive en géographie dans des instructions officielles. Ce programme de 4^{ème} met en exergue le caractère vif de la question en consacrant un thème entier sur la vivacité de la question. Ainsi dans le III du programme : « *Questions sur la mondialisation* » le thème 2 aborde « *La mondialisation et ses contestations* », où il est prescrit d'apporter comme connaissance aux élèves que les effets de la mondialisation font l'objet de débats contradictoires. Ce programme semble assumer la prescription d'une QSV puisque dans les démarches à associer à l'étude de ce thème, il est demandé aux enseignants d'utiliser le débat, lequel est, comme nous le verrons, une des démarches le plus souvent mises en place dans la didactique des questions socialement vives. Il est, alors, prescrit la mise en

œuvre d'un débat à enjeu spatial fort. Cette prescription, d'enseigner une QSV, n'est pas poursuivie en classe de 3^{ème} puisqu'aucune de ces questions n'apparaissent au programme.

Par ailleurs, les élèves constituant notre population d'enquête ont été confrontés à ce programme de 2008 durant leur scolarité au collège.

Pour en terminer avec l'étude des programmes du collège, il nous faut désormais nous intéresser aux programmes de 2015, en vigueur aujourd'hui. On l'a vu précédemment, ce nouveau programme a permis la refonte des cycles en intégrant la classe de 6^{ème} au cycle 3. Néanmoins, si nous avons vu qu'au cycle 3 la question du développement durable apparaissait dans les programmes, il s'avère que la classe de 6^{ème} n'est que très peu concernée. On constate de fait que, comme dans les programmes précédents, les classes d'entrée et de sortie de collège ne possèdent pas de QSV prescrites, lesquelles se concentrent, encore, sur les classes de 5^{ème} et 4^{ème}.

Le programme du cycle 4 repose sur deux questions socialement vives en géographie : le développement durable et la mondialisation. Dès l'introduction du programme sont évoqués des « *problèmes* » liés au changement global ; l'utilisation de ce terme est une évocation détournée de la QSV. Dans les « *Démarches et contenus d'enseignement* », tout au long de la prescription des trois thèmes de la classe de 5^{ème}, c'est cette évocation détournée qui domine, puisqu'aux « *problèmes* » s'ajoutent des « *enjeux* » ou encore des « *questions* ». Les enseignants devront aborder des questions telles que les ressources, la question alimentaire, le changement global mais en neutralisant les savoirs que ces questions impliquent ; ils seront donc amenés à les traiter en tant que savoirs stabilisés. Les mêmes remarques s'appliquent aux thèmes du programme de 4^{ème} où l'on peut lire, par exemple, au sujet de la mondialisation : « *Il s'agit de sensibiliser les élèves aux nouvelles formes d'organisation des espaces et des territoires que cette mondialisation provoque et d'aborder avec eux quelques-uns des problèmes qu'elle pose*⁶⁴ ». Cette prescription montre bien à quel point le programme lisse la question de la mondialisation et la neutralise entièrement. Il ne s'agit, ici, que d'« *aborder* » les « *problèmes* » et non pas de les traiter.

Toutefois, dans le thème n°2 - « *Les mobilités humaines transnationales : un monde de migrants* », le programme fait référence à l'actualité en indiquant que « *les migrations transnationales sont souvent au centre de l'actualité* » ; on remarque alors ici l'évocation

⁶⁴ BO spécial n°11 du 26 novembre 2015.

masquée de la question des migrations transnationales. En évoquant l'actualité, on sous-entend que les élèves auront déjà entendu parler de ce thème et qu'ils pourraient, alors, avoir des choses à dire à ce sujet. Néanmoins dans la suite des préconisations il n'y a aucune démarche particulière à adopter. De même les ressources d'accompagnement traitent ces questions de la même manière.

À la lecture de ces nouveaux programmes on peut légitimement se questionner sur la disparition d'identification et de traitement de QSV comme cela était le cas dans les programmes de 2008.

Pour conclure sur le collègue, on constate à la fois une multiplication des QSV au fil des différents programmes mais aussi une régression dans leur traitement avec, à nouveau, une assimilation à des savoirs stabilisés dans les nouveaux programmes et la déproblématisation de ces questions, voire parfois une dénaturation.

3. Au lycée professionnel.

a. Les questions socialement vives en géographie au programme au lycée professionnel.

Tableau 20 : Les Questions Socialement Vives en Géographie traitées au lycée professionnel

| | CAP | 2 ^{nde} BEP | Tal BEP | 2 ^{nde} BAC PRO | 1 ^{ère} BAC PRO | Tal BAC PRO |
|---|---|----------------------|----------------|---|--|--|
| 1992 ⁶⁵ | | Néant | Mondialisation | | | |
| 1995 ⁶⁶ | | | | | Frontière Migration | Mondialisation Frontière |
| 2002 ⁶⁷ | Mondialisation | | | | | |
| 2009 ⁶⁸ (2013 ⁶⁹) | | | | Développement durable Question alimentaire mondiale Energie | Mondialisation Migrations internationales | L'Union Européenne Les frontières de l'Union Européenne |
| 2010 ⁷⁰ | Question alimentaire mondiale Mondialisation | | | | | |

Colin, 2020

Tout d'abord, il est utile de préciser quelques données sur l'évolution de l'organisation des diplômes préparés en lycée professionnel. Jusqu'en 2009, le lycée professionnel préparait, dans deux cursus différents, au diplôme de niveau V, le Brevet d'Études Professionnelles, et au diplôme de niveau IV du Baccalauréat Professionnel. Les élèves à la sortie de 3^{ème} effectuaient deux années en classe de 2^{nde} et de terminale BEP pour ensuite, s'ils le souhaitaient, poursuivre deux années en classe de 1^{ère} de Terminale baccalauréat professionnel. Parallèlement le lycée professionnel préparait également à un autre diplôme de niveau V : le Certificat d'aptitude Professionnel, qui autorisait également de préparer par la suite un baccalauréat professionnel

⁶⁵ BO n°31 du 30 juillet 1992.

⁶⁶ BO n°11 du 15 juin 1995.

⁶⁷ JO du 5 juillet 2002.

⁶⁸ BO spécial n°2 du 19 février 2009.

⁶⁹ BO n°42 du 14 novembre 2013.

⁷⁰ BO n°8 du 25 février 2010

en deux ans. En 2009 le baccalauréat professionnel est réformé et s'aligne avec le fonctionnement du lycée général avec les classes de 2^{nde}, 1^{ère} et Terminale professionnelle. Par ailleurs les classes de BEP disparaissent, tandis que demeurent celles de CAP. Néanmoins les élèves préparant un baccalauréat professionnel en 3 ans, depuis 2009, préparent également un BEP ou un CAP, selon la filière professionnelle, lors de leur cursus en fin de 1^{ère} : c'est la certification intermédiaire.

Ensuite, en ce qui concerne les questions socialement vives en géographie enseignées au lycée professionnel, on constate qu'elles sont relativement nombreuses et qu'elles sont présentes dès les années 1990. Ainsi dans les programmes de BEP de 1992, la mondialisation est à traiter en terminale professionnelle.

Pour les programmes de baccalauréat professionnel, avant la réforme de 2009, le programme était réparti sur deux ans, et chacune des années avaient des QSV à traiter. En 1^{ère} professionnelle, les questions des frontières et des migrations étaient prescrites ; alors qu'en Terminale professionnelle, il s'agissait de la mondialisation et une fois encore des frontières.

Dans les programmes de 2009, on retrouve comme prescriptions d'enseigner des QSV dans chacun des trois niveaux. Ainsi, en 2^{nde}, le développement durable, la question alimentaire mondiale et l'énergie sont inscrits au programme ; en 1^{ère} il s'agit de la mondialisation et des migrations internationales et en classe de Terminale on retrouve l'Union Européenne d'une part et les frontières de l'Union Européenne d'autre part. Pour les classes de CAP, deux QSV s'individualisent dans les différents programmes : d'abord la mondialisation, déjà présente dans les programmes de 2002 et ensuite la question alimentaire mondiale qui fait son apparition avec les nouveaux programmes de 2010. Notre étude des programmes de CAP débute en 2002 puisqu'avant cette date la géographie, comme l'histoire, n'était pas enseignée dans les classes de CAP.

Enfin, dans les nouveaux programmes de 2019, malgré la diminution du nombre de thèmes à étudier durant les années de formation, plusieurs QSV peuvent être identifiées. Deux sont particulièrement présentes, le développement durable et les mobilités, que l'on retrouve dans les programmes des trois niveaux. Pour les classes de 1^{ère} et de Terminale ce sont les deux seules questions socialement vives que l'on retrouve. En Seconde, outre ces deux questions, les frontières, les migrations et la mondialisation sont à traiter durant l'année. Dans les programmes de CAP, apparait également une QSV, les migrations. Toutefois, l'enseignement de l'histoire-

géographie en CAP est devenu tellement anecdotique (0,5 heures par semaine), qu'il apparaît presque désuet d'aborder le programme par l'angle des QSV.

b. La manière dont les instructions officielles appréhendent les questions socialement vives en géographie au lycée professionnel.

Les questions socialement vives en géographie inscrites aux programmes du lycée professionnel sont sensiblement les mêmes que celles inscrites aux programmes du collège.

Ainsi dès 1992 et les programmes de BEP on retrouve la QSV de la mondialisation qui est à traiter dans le thème « *Le monde aujourd'hui* ». Bien que cette question apparaisse comme une notion clé de ce thème, il n'y a pas d'explications accompagnant le programme, et les thèmes à traiter sont simplement associés à des notions. Ici la vivacité de la question est occultée car elle est associée aux sous-thèmes des échanges : on comprend alors que la « *notion* » mondialisation n'est utilisée que pour caractériser les échanges mondiaux. Tous les différents points controversés de la mondialisation sont délaissés par ce programme.

Tout d'abord les programmes du baccalauréat professionnel. Dès 1995, QSV sont inscrites aux programmes. Ce programme est réparti en « *Sujets d'études* », lesquels sont associés à des « *notions* ». Dans les objectifs du programme on peut lire que cette entrée par les notions favorise d'une part l'analyse de situations géographiques diverses et d'autre part respecte la liberté pédagogique des enseignants. Dès le premier sujet d'étude de la classe de première apparaît la QSV au cœur de notre étude : les frontières. Elles sont alors une notion à aborder dans le sujet : « *Le territoire français* ». La lecture du commentaire accompagnant le titre du sujet d'étude nous fait comprendre qu'il y a ici une occultation complète de la vivacité de la question. Les frontières sont évoquées comme un savoir stabilisé qui délimite le territoire et toutes les controverses qui y sont rattachées sont évincées. L'autre QSV inscrite dans le programme de 1^{ère}, les migrations, reçoit le même traitement : elle est entièrement refroidie et ne vient qu'agrémenter la « *notion* » centrale du thème « *La population et la société* », à savoir « *la distribution de la population* ».

Le thème central du programme de 1995 pour la géographie en terminale concerne « *Le monde aujourd'hui* ». C'est dans le premier sujet d'étude, servant d'introduction au thème central, qu'apparaît la mondialisation, « *notion* » centrale de ce sujet d'étude. Or il s'agit ici de

faire une typologie des grandes unités géopolitiques et culturelles du monde ; de fait la vivacité de la question, du fait de son traitement par le programme, est entièrement éludée. QSV des frontières est également présente dans ce programme de terminale dans le sujet d'étude consacré aux Etats-Unis : le terme de « *frontière* » y est employé au singulier et écrit entre guillemets. Ceci nous laisse figurer qu'au regard du sujet d'étude dans lequel le terme s'inscrit, il fait référence aux fronts pionniers américains ; ici encore il y a une occultation du caractère vif de la question, comme dans l'ensemble du programme de 1995.

Le programme de baccalauréat professionnel 2009 est celui de la réforme qui propose désormais de préparer un baccalauréat professionnel en 3 ans. C'est une QSV qui constitue le centre du programme de seconde en géographie : il s'agit du développement durable. Ainsi le programme de 2^{nde} s'intitule : « *Sociétés et développement durable* ». L'introduction à ce programme nous informe qu'il « *met l'accent sur quelques enjeux fondamentaux pour les sociétés* », manière détournée de souligner la vivacité de l'objet d'étude car associé à la notion d'« enjeux ». Le premier sujet d'étude de la classe de 2^{nde} est « *Nourrir les hommes* », c'est-à-dire la question alimentaire mondiale. « *Dans les orientations et mots clés* » aucune indication ne montre que la QSV n'est identifiée, ni même traitée. Les programmes occultent cette question. Dans les « *ressources pour la voie professionnelle* », qui ne sont pas prescriptives, on qualifie tout de même la question alimentaire « *d'enjeu alimentaire* » : on évoque alors de manière détournée la vivacité de la question. L'énergie, autre question socialement vive en géographie est fortement liée au thème central du programme, le développement durable, et lui confère une grande partie de sa vivacité. Dès le titre donné au sujet d'étude « *L'enjeu énergétique* », on comprend que la question est évoquée de manière détournée ; ainsi rien dans l'explication donnée du sujet d'étude nous laisse penser que le sujet est porteur de controverses. Dans les « *ressources pour la voie professionnelle* » il est expliqué que le terme « *d'enjeux* » pose la question des « *défis* » que suppose la question. Avec ce nouveau terme l'évocation est toujours détournée mais elle se veut originale ; cependant la QSV n'est toujours pas clairement identifiée.

A l'égal du programme de 2^{nde}, une autre QSV est au cœur du programme de 1^{ère} : il s'agit de la mondialisation avec pour thème « *Des territoires dans la mondialisation* ». Le même constat est à effectuer, à savoir qu'elle est occultée. Aucune indication ne suppose le caractère vif de la question. Les différents sujets d'études sont tous à enseigner comme des savoirs stabilisés ne faisant pas débats. Cependant, dans les ressources, la mondialisation

comme QSV est clairement identifiée, puisqu'on peut lire : « *La mondialisation [...] c'est aussi un objet géographique complexe et multiforme qui fait débat et qui suscite des points de vue contradictoires* ». La démarche proposée pour étudier la mondialisation est alors « *une démarche géographique ancrée sur les territoires* ». Il y a donc une déproblématisation de la question vive même si cette dernière est identifiée. De même, dans ce programme de 1^{ère}, une question en particulier s'individualise comme étant une question socialement vive en géographie : les migrations internationales. Ce thème est à traiter comme une situation, c'est-à-dire une étude de cas, et l'enseignant a le choix entre trois situations en 2009, puis entre deux en 2013 après l'aménagement des programmes de 1^{ère} et Terminale Bac Pro. Une seule situation peut être traitée parmi celles proposées : ainsi son caractère facultatif enlève encore plus de crédibilité à la question. Aucune indication n'est prescrite dans les programmes pour traiter ces migrations internationales, cela qui laisse penser que la QSV est occultée. Les ressources confirment ce constat, malgré la présence du terme « *enjeux* » dans l'introduction du traitement des situations.

Pour finir avec les programmes de baccalauréat professionnel de 2009, la classe de terminale renferme deux QSV qui sont liées : l'Union Européenne, et les frontières de l'Union Européenne. Ici l'Union Européenne peut être considérée comme une QSV car le programme invite à envisager certains de ses aspects controversés. Le programme et les ressources nous permettent d'en identifier cinq : la question de l'élargissement, les débats autour de l'euro, la question identitaire, la gestion des flux des migrants, et les finalités des aides de l'Union Européenne. Dans le Bulletin Officiel de 2009, les QSV inhérentes à l'Union Européenne sont clairement identifiées puisque dans la rubrique « *Orientations et mots clés* » il est préconisé d'« *évoqu[er] les grands débats qui le traversent [cet espace]* ». Il n'est toutefois pas proposé de démarche particulière pour les gérer. De même, dans les ressources, aucune démarche n'est précisée alors même que plusieurs questions socialement vives inhérentes à l'Union Européenne sont clairement identifiées. Le terme de « *débats* » apparaît à plusieurs reprises lorsque ces ressources évoquent la question de l'élargissement, des objectifs de l'euro ou encore sur celles des aides communautaires. Étonnamment, dans la modification des programmes de 2013, la dernière phrase citée a disparu des préconisations. L'Union Européenne et les débats qu'elle soulève disparaissent au profit de savoirs stabilisés. On peut néanmoins s'interroger sur la place des ressources car ces dernières, après les modifications de 2013, n'ont pas été modifiées. On peut mettre en corrélation ce changement avec celui du collège entre les programmes de 2008 qui traitaient pleinement la question de la mondialisation

en proposant même une démarche particulière alors que les programmes suivants, ceux de 2015, ont abandonné cela.

Les nouveaux programmes 2019 contiennent un nombre bien plus restreint de questions socialement vives dans le programme de géographie. Pour la classe de Seconde, il apparaît clairement que la posture adoptée est celle de l'évocation détournée : dès l'introduction les QSV ne sont pas clairement identifiées mais implicites : « *Il s'agit d'un enseignement émancipateur et porteur de citoyenneté qui éclaire les grands défis du XXI^e siècle en particulier les défis liés à l'environnement et aux objectifs de développement durable* ». De même, cette évocation détournée se retrouve dans la présentation des deux thèmes de l'année où, là encore, le vocabulaire utilisé limite la portée de la QSV. Ainsi on retrouve l'expression « *remettre en cause* » lorsque l'on aborde la question du développement durable ou encore le terme « *d'enjeux* ». Le constat est presque identique pour le programme de 1^{ère}, les questions socialement vives y sont encore davantage dissimulées. Enfin pour le programme de Terminale l'évocation, est comme pour la Seconde, masquée. Les termes de « *défis* », utilisé trois fois dans le même paragraphe, et « *d'enjeux* » sont utilisés pour faire mention d'une QSV. Il est certain que cette faible reconnaissance par l'institution des QSV provoque des difficultés pour enseigner ces thèmes. La faiblesse du nombre de QSV au programme, le nombre restreint de thèmes et d'heures pour les mettre en œuvre, les sujets choisis, les compétences visées montrent bien l'appauvrissement de la géographie au sein du lycée professionnel.

Enfin, programmes de géographie de CAP de 2010 renferment des QSV avec la question alimentaire mondiale et la mondialisation, qui reçoivent le même traitement qu'en baccalauréat professionnel, car ces programmes de CAP de 2010 sont très largement inspirés des programmes de baccalauréat professionnel de 2009. Dans les programmes de CAP de 2002, la mondialisation était au programme et cette question était totalement occultée, à tel point que le terme de « *mondialisation* » n'apparaissait pas dans le programme. Pour les nouveaux programmes de 2019, la QSV des mobilités apparaissent dans le thème « *Transport et mobilités* » et la posture a évolué. Selon notre typologie, cette QSV est traitée dans ces programmes en évocation masquée. Par exemple :

« Les motifs de déplacement des personnes à l'échelle mondiale sont divers : travail, conflits, contraintes économiques, politiques ou environnementales, études, tourisme. Ces déplacements ont de nombreuses conséquences sur les territoires et leurs habitants, notamment environnementales⁷¹ ».

⁷¹ Bulletin officiel spécial n°5 du 11 avril 2019.

La QSV est implicite, elle est sous-jacente au discours, les débats ne sont pas identifiés. De même, dans l'introduction au programme lors de la présentation des thèmes ils sont évoqués de la même manière que tout autre savoir stabilisé à tel point que ce programme semble être purement descriptif.

Les programmes du lycée professionnel ont une approche hétéroclite des QSV, la posture dominante est celle de l'évocation masquée, qui identifie implicitement la QSV mais qui ne prend pas en compte ses spécificités didactiques.

CHAPITRE 4 : La géographicité des élèves au centre des enjeux d'une question socialement vive en géographie.

Les élèves, à l' cole ou dans la société, sont sans cesse confrontés à des questions qui répondent à la définition de « QSV ». Ces questions particulières mettent en jeu les rapports aux savoirs des élèves. En situant notre analyse en géographie nous nous intéressons plus particulièrement aux rapports au monde inhérents aux rapports aux savoir mobilisés dans l'étude d'une QSV. Le concept de géographicité semble être éclairant afin de comprendre les rapports entre les élèves et l'espace, leurs rapports au monde pouvant être modifiés lors du traitement d'une QSV à l' cole. Ce chapitre s'attache tout d'abord à définir les contours de la géographicité et propose ensuite un outil permettant d'aborder la géographicité des élèves.

I. La géographicité : un outil d'analyse des rapports au monde des élèves.

Avant toute chose, précisons que le terme de géographicité sera ici employé dans son sens ontologique et non dans son acception épistémologique, en l'occurrence ce que définit le contenu de la géographie (Robic & Rosemberg, 2016), qui ne revêt pas les mêmes enjeux.

1. La géographicité : quelle définition ?

a. De la nécessité de la géographicité.

C'est  ric Dardel en 1952 dans « L'homme et la Terre » qui propose le premier une définition ontologique du terme de « géographicité » qui renvoie explicitement à celui « d'historicité » (Robic, 2005) : il s'agit de fait du « *modèle de scientificité auquel doit être rapport  la géographie* ». (Besse, 1989 p.44). De même Claude Raffestin précise que la géographicité est un modèle d'action, « *qui s'enracine dans un modèle de connaissance qui est l'historicité* ». (Raffestin, 1989, p. 29). La géographicité d' ric Dardel s'inscrit dans une géographie qui prend appui sur la phénoménologie, « *science qui traite de la relation qu'entretient et/ou que construit l'homme avec ce (choses) et ceux ( tres) qui l'entourent* » (Hoyaux, 2009). Pour lui, « *la géographie est plus qu'une science [...] c'est la dimension fondamentale, originale, de l'existence humaine* » (Besse, 1990). Par ailleurs, la géographie lie intimement la Terre et l'homme : « *Il faut donc comprendre la géographie [...] comme le moyen par lequel l'homme réalise son existence, en tant que la Terre est une possibilité essentielle de son destin* ». (Dardel, 1952, p.124). Totalement avant-gardiste,  ric Dardel va à contre-courant de ses contemporains positivistes, et « L'homme et la Terre » est « *pratiquement ignoré lors de sa publication* » (Robic, 2016, p12) avant d'être redécouvert à partir des années 1970 lorsque des géographes humanistes ou phénoménologiques critiquent la géographie positiviste (Ibid.). Cette acceptation s'inscrit également dans une géographie herméneutique :

« [...] pour Dardel le problème géographique est ontologique avant d'être scientifique, et plus précisément que c'est dans le cadre d'une ontologie herméneutique que la géographie doit pouvoir être envisagée, où elle peut alors requérir l'ensemble des discours humains sur la terre » (Besse, 1989, p46).

Claude Raffestin affirme l'importance de la prise en considération de l'ontologie en géographie : « *Une science de l'homme qui coupe ses amarres avec la philosophie ne contrôle plus sa dérive* ». (Raffestin, 1989, p.28). Il rappelle que cet oubli est pourtant nécessaire à la discipline et retrace la nécessité ontologique de la géographie et donc la nécessité de la géographicité : « *Dardel incite à une méditation qui devrait déboucher sur l'identification des fondements : la géographicité de l'homme...* ». (Raffestin, 1989, p29).

b. Définition de la géographicité.

Le sens ontologique donné par  ric Dardel au terme de « géographicité » se lit dès les premières pages de son ouvrage : « *Amour du sol natal ou recherche de dépaysement, une relation concrète se noue entre l'homme et la Terre, une géographicité de l'homme comme mode de son existence* » (Dardel, 1990, p.2). Il s'agit pour le sujet de prendre en compte l'étendue terrestre et de se l'approprier ;  ric Dardel nomme cette opération la spatialisation, qui est faite par le sujet qui organise l'étendue terrestre au contact de son corps et en fonction de ses besoins : c'est l'espace géographique concret. (Dardel, 1990, p.17). Il utilise également le terme de réalité géographique pour décrire l'espace approprié par le sujet : « *La réalité géographique, pour l'homme, c'est d'abord là où il est, les lieux de son enfance, l'environnement qui le convoque à sa présence* » (Dardel, 1990, p.46). La géographicité peut alors être considérée comme l'expression du rapport au monde du sujet, ce monde étant l'espace vécu, approprié par le sujet mais également l'espace faisant sens pour lui. En d'autres termes il s'agit des relations existantes entre le sujet, être vivant sur la Terre, et cette même terre.

« *La réalité géographique est orientée, et elle est porteuse de sens, parce qu'elle est l'extériorisation d'une relation, celle de l'homme et de la terre, dans laquelle l'être humain s'explique avec lui-même en même temps qu'il se réalise. Sous la réalité géographique, il y a donc une autre instance qui est celle de cette relation homme/terre, et qui est l'instance propre de la géographicité* » (Besse, 2009, p.290).

Par ailleurs la réalité géographique peut revêtir deux valeurs différentes. Une valeur « *ustensile* » (Dardel, 1990, p.11) qui définit l'espace comme objet de savoir : savoir s'orienter, se reconnaitre, se déplacer, accéder à une ressource (Thémines, 2006) ; et une « *valeur affective* » (Dardel, 1990, p.15) qui définit l'espace comme lieu où l'humain vit. Avec ses valeurs, la géographicité est bien une manière de vivre l'espace en insistant sur les pratiques et « *la conscience singulière de la nature et de l'espace* ». (Dupont, 2008, p63). De plus la réalité

géographique, puisque selon Éric Dardel « *la géographie autorise une phénoménologie de l'espace* » (Dardel, 1952, p.35), se compose de cinq types d'espaces, tous attachés à des valeurs : « *l'espace matériel* » qui est caractérisé par « des valeurs de l'éloignement et du rapprochement, et par celles qui sont attachées à la direction » (Besse, 1990, p.142) ; « *l'espace tellurique* » porté par des valeurs de profondeur, de solidité et de plasticité ; « *l'espace aquatique* » où l'on retrouve les valeurs de la vie et de mouvement du temps ; « *l'espace aérien* » qui revêt une dimension affective particulière car il « *enveloppe l'existence* » (Ibid.) et « *l'espace construit* » qui donne du sens à la réalité géographique du sujet, qui lui permet de s'ancrer et de se repérer.

a. L'utilité de la prise en compte de la géographicité dans cette recherche.

Lorsque, en géographie, l'on s'intéresse aux questions socialement vives le concept de géographicité apparait comme éclairant. En effet, nous l'avons vu, envisager QSV, c'est placer l'étude autour du rapport au savoir, or pour Bernard Charlot, « *Tout rapport au savoir est aussi un rapport au monde* » (Charlot, 2001, p.22). En ce sens un sujet né et vivant dans une société est inséré à la fois dans une histoire et une culture, et occupe, à ce titre, une certaine place dans cette société. Néanmoins les rapports qu'il entretient avec le monde sont ceux qui sont liés à ses activités, ses interactions avec les autres sujets, propres à son histoire personnelle. En effet le sujet, l'élève, s'approprie une partie du monde : celui dans lequel il vit.

« Il existe pour le sujet des objets, des situations, des personnes, des formes d'activités, des formes relationnelles (relation aux autres mais aussi à soi-même) qui pour lui, sont plus importantes, sont plus intéressantes, ont plus de valeurs que d'autres, correspondant mieux à ce qu'il est, à ce qu'il veut et peut être, et donc qui méritent davantage d'être apprises » (Charlot, 2001, p.22).

Ainsi ce sont les choix du sujet dans ce qui revêt davantage d'importance pour lui qui constituent son rapport au monde. En prenant donc en compte une partie de la définition du rapport au savoir de Bernard Charlot, on peut définir le rapport au savoir comme un rapport au monde et de ce fait la géographie semble bien placée pour étudier ce rapport. Alors, le concept de géographicité permet d'envisager le(s) rapport(s) au(x) monde des élèves et peut être envisagé dans le sens où l'homme, le sujet, est un être vivant dans une espace géographique - la géographicité étant les rapports que ce sujet entretient avec cet espace.

De même aborder en classe une QSV c'est mettre à l'épreuve la géographicité des élèves : au regard des caractéristiques d'une QSV l'élève va puiser dans sa géographicité, sa

manière d'appréhender ses réalités géographiques, pour traiter ce type de question. Il va d'abord envisager cette question selon ses réalités géographiques, notamment celles construites en dehors de l'espace scolaire mais va également avoir recours aux rapports au monde que les cours de géographie antérieurs ont pu modifier voire créer. Pour envisager ces rapports au monde, Jean-François Thémines a élaboré le concept de « rapport géographique au monde » qu'il définit comme suit :

« Un processus de structuration des rapports individuels à la réalité, dans leur dimension de spatialisation ; structuration par des références (des représentations du monde) collectivement élaborées, dans des situations de classe reconnues comme propices à cette élaboration, et grâce à des ensembles d'outils intellectuels spécifiques de l'approche géographique du monde » (Thémines, 2004, p251).

Il est toutefois nécessaire de relativiser l'importance des « situations de classe » dans le cadre de l'étude d'une QSV, c'est pourquoi la géographicité des élèves est pensée selon son sens premier : la spatialisation, la structuration des réalités géographiques propres à chaque élève où la subjectivité de chacun est à prendre en considération ; il s'agit ici de tenter d'aborder « leur » monde, d'envisager les valeurs que les élèves donnent aux différents espaces qui structurent leur monde. En effet notre recherche vise à comprendre la géographicité des élèves déjà existantes et à envisager dans quelles mesures le traitement en classe d'une QSV modifie cette géographicité.

2. Quels appuis spatiaux pour la géographicité ?

Dans la mesure où la géographicité possède un fort ancrage spatial, il convient de s'appuyer sur trois catégories spatiales élémentaires pour nous permettre d'analyser ces rapports au monde – « l'ici », « l'ailleurs » et les « confins » - pour reprendre les catégorisations de Jean-François Thémines (2006) ainsi que sur quatre notions permettant au sujet de s'approprier l'espace terrestre et de donner sens à ses réalités géographiques : la distance, la direction, la limite et la situation.

a. Trois catégories spatiales élémentaires qui structurent la géographicité.

L'étude des trois catégories spatiales que sont « l'ici », « l'ailleurs » et les « confins » permettent d'appréhender la géographicité d'un sujet : « *Dans un contexte, une circonstance et pour un acteur donné, les contenus donnés à l'ici, à l'ailleurs et aux confins, manifestent donc ce rapport à l'espace terrestre que nous appelons géographicité* » (Thémines, 2006). Éric Dardel se fonde sur l'existence d'une structure base-horizon qui est l'expression de la relation fondamentale de l'homme avec la terre :

« La Terre, en tant que base, est l'avènement même du sujet, fondement de toute conscience s' veillant à elle-même ; antérieure à toute objectivation, elle se mêle à toute prise de conscience, elle est pour l'homme ce dont il surgit dans l'être, ce sur quoi il érige toutes ses œuvres, le sol de son habitat, les matériaux de sa maison, l'objet de sa peine, ce à quoi il adapte son souci de construire et d'ériger » (Dardel, 1990, p.57).

La base définit alors la position de l'existence du sujet, le lieu d'origine, « l'ici » fondamental (Besse, 2009, p.291). L'horizon quant à lui est une ouverture sur l'espace (Ibid.) qui permet l'ouverture du champ des possibles spatialisations. Les réalités géographiques dépendent alors des tensions que le sujet crée entre la base (l'ici) et l'horizon (là-bas) et c'est « *cette structure Ici/Là-bas qui est à l'origine de toute réalité géographique* » (Besse 2009, p.292).

« Plus encore, la notion de géographicité humaine correspond à l'existence de cette structure, et aux diverses manieres de l'éprouver et de la vivre, que Dardel nomme « interprétations » » (Besse, 2009, p.290).

La base chez Dardel est reprise par « l'ici » ; et l'horizon est géré par « l'ailleurs » et les « confins » : le là-bas et le là-où. Pour Denis Retaillé : « *ici, l'ailleurs, sont les deux premiers repères de la géographie spontanée, le second exprimant la conscience que la distance sépare et différencie alors qu'ici est la preuve « vivante » de l'existence.* » (Retaille, 1997, p.41). Ce sont les différentes façons que les hommes ont de se référer à cette structure base/horizon qui définissent les différentes réalités géographiques possibles. Enfin les confins pour Marie-Claire Robic sont : « *là où les choses sont différentes, là où s'opère la transition vers l'ailleurs ou vers l'autre* ». (Robic, 2000, p.95). Ainsi les trois catégories spatiales élémentaires, « l'ici », « l'ailleurs » et les « confins », permettent de rechercher l'expression chez les élèves de l'ici, là-bas et là où. De fait pour comprendre la géographicité d'un sujet il est nécessaire de chercher

quels sont les contenus donnés à « l'ici », à « l'ailleurs » et aux « confins » dans la mesure où ces trois catégories manifestent le rapport à l'espace terrestre entretenu par le sujet.

Dans l'étude de la QSV des frontières il convient de s'intéresser à ces confins qui s'apparentent à des discontinuités, des limites. De même Jean-Marc Besse rappelle l'importance de la structure Base/Horizon et de la tension existante entre les deux qui est génératrice d'espace : « *La géographicité est d'abord l'expérience de la différence des lieux, de leur séparation* » (Besse, 2009, p295).

b. Le lieu.

La base définie par  ric Dardel est au centre de la géographicité, et peut être reprise par le concept de lieu. Le lieu étant prédominant dans la géographicité puisqu'il permet d'inscrire le sujet, de plus la géographicité permet d'envisager les relations que le sujet entretient avec les lieux où il n'est pas : ceci reprend la tension entre la base et l'horizon, la séparation entre les deux étant génératrice de réalités géographiques. A l'instar de la géographicité, le lieu est à envisager dans son acceptation ontologique et l'étude des lieux fait partie intégrante de la géographicité : « *Selon la perspective humaniste, l'étude des lieux s'inscrit dans une réflexion sur la géographicité* ». (Clerc, 2004). Le lieu est alors une relation étroite entre un sujet et une partie de l'écorce terrestre.

« Le lieu et l'homme se fondent mutuellement ; le lieu participe de l'identité de celui qui en est - chacun se définit, et définit son environnement, notamment par son appartenance spatiale - et les individus donnent une identité, et même plus fondamentalement une existence, au lieu » (Ibid.).

De plus, dans la géographie humaniste que l'on convoque, le lieu est porteur de valeurs car il a un sens, « *il signifie* » (Ibid.). Alors, l'étude de la géographicité doit s'intéresser aux lieux qui font sens pour le sujet.

c. Distance, direction, limite et situation.

Le rapport au monde du sujet, c'est-à-dire son appropriation de l'espace terrestre, doit également s'appuyer sur des notions définies par  ric Dardel - pour envisager la géographicité d'un sujet - et reprises par Jean-François Thémines - pour donner des clés de compréhension de l'appropriation du monde.

Tous deux s'appuient sur quatre notions à rechercher dans le discours des élèves. D'abord la notion de distance, qui est définie par Jacques Lévy comme étant l' « *attribut de la relation entre deux ou plusieurs réalités, caractérisant leur degré de séparation (écart), par différence avec l'état de contact* ». (Lévy, 2013). La distance est ce qui sépare des autres, d'autres lieux. Ces distances sont mesurables par l'éloignement (près de, loin de) (Thémines, 2006). Néanmoins l'éloignement peut être relatif et il est nécessaire de prendre en considération les obstacles qui participent à créer de la distance : « *L'éloignement réel, le seul qui soit géographiquement valable, dépend donc des obstacles à surmonter, du degré d'aisance avec lequel l'homme peut mettre un lieu à sa portée* » (Dardel, 1990, p13). De plus, une autre notion pertinente est la direction, laquelle est étroitement liée à la notion de distance :

« *En même temps qu'il cherche à mettre les choses à proximité, l'homme a besoin de se diriger, à la fois pour se reconnaître dans le monde environnant, pour s'y retrouver, et pour maintenir droite sa marche et d'abrèger les distances* » (Dardel, 1990, p.14).

La direction permet de s'orienter pour franchir les distances que constitue l'éloignement. Cette notion de direction permet également « *d'identifier les contrées, des régions au-delà de l'horizon* » (Thémines, 2006). Ensuite, la notion de limite, pouvant être définie comme « *point, ligne ou aire qui sépare ce qui est facilement accessible de ce qui ne l'est pas facilement, ou pas du tout, qui sépare le connu de l'inconnu, ce qui est recherché de ce qui est rejeté* ». (Thémines 2006). Enfin, la limite et la direction fixent la situation, qui constitue la dernière notion : « *la situation d'un homme suppose un « espace » où il se « meut » ; un ensemble de relations et d'échanges ; des directions et des distances qui fixent en quelque sorte le lieu de son existence* » (Dardel, 1990, p.19).

Ces quatre notions permettant de définir la géographicité peuvent-être complétées par des « *universaux* » (Besse, 2009, p295). Ainsi Jean-Marc Besse isole *quelques* « *données méta-géographiques* » (Besse, 2009, p296) permettant de comprendre la géographicité : la « *séparation* » : qui prend appui sur la structure Base/Horizon et qui cherche à mesurer les écarts entre Ici et Là-bas. Une attention particulière est à porter sur les différentes formes prises par la séparation ; ensuite l'« *orientation* » qui est régie par des « *valences organisatrices de l'expérience spatiale* » (Ibid.) ; puis l'« *inclusion* » pour signifier que s'insérer dans un espace revient à s'inscrire dans un « *ici* » et non ailleurs, c'est aussi être à l'intérieur de quelque chose et par conséquent à l'extérieur d'autre chose, on retrouve également ici la dialectique « *du fermé et de l'ouvert* » (Ibid.) ; enfin la « *dimension* » qui correspond à la dimension de l'espace

incluant sa taille, sa grandeur et son échelle. Cette dimension s'apprécie également qualitativement ce qui permet de différencier les expériences spatiales, les réalités géographiques.

d. Trois manières de penser le monde en géographie.

D'après Jean-François Thémines l'appropriation de l'espace terrestre peut prendre appui sur des discours géographiques. (Thémines, 2006). La géographicité apparait alors comme adaptée à « *l'interprétation des discours de géographie scolaire* » (Ibid.) notamment en raison d'une des finalités de la géographie scolaire, à savoir transmettre une identité collective et des valeurs aux élèves, construction à laquelle peut participer la géographicité.   partir des travaux de Denis R taill , Jean-François Thémines propose « trois manières de penser le monde en géographie » grâce à des « *idéal-types* » (Ibid.) des discours géographiques.

Tableau 21 : Les trois manières de penser le monde

| | «manière 1» | «manière 2» | «manière 3» |
|--|--|--|---|
| 1) Objets (construits) de la connaissance géographique | Des «pays», des terroirs, des contrées, la nature héritée et les aménagements | Des ordres spatiaux , des positions relatives, des règles de localisation | Des systèmes d'intelligibilité qui rendent compte, à la fois, de relations «verticales» (ancrages matériels) et de relations «horizontales» (la co-présence de sociétés dans l'espace terrestre) |
| 2) Conceptions de l'espace géographique | Espace matériel : espace concret, parcouru, façonné. <i>«le monde est d'abord une chose ou un être dont on nomme les parties et que l'on décrit (un habitat)»</i> | Espace référentiel , espace méthodologique de mise en ordre. L'ensemble des lieux et des sociétés est placé sur la même surface représentée. Le monde est <i>«une dimension que l'on mesure et que l'on ordonne (un support)»</i> | Espace idéal : espace conceptualisé. Le monde est <i>«un phénomène dont on explore le sens et la fin (un horizon)»</i> |
| 3) Opérations de connaissance géographique | Nomination Mise en tableau Description arrêtée de lieu en lieu | Mesure de positions, de distances Distribution statistique, distribution spatiale Mise en ordre | Signification : production de concepts, de modèles généraux |
| 4) Catégories de textes | Récit Tableau descriptif | Cartes thématiques Modèles spatiaux | Modélisations |

N.B. En italique: citations de Denis Retaillé (2000).

Thémis, 2004

Dans ces trois manières de penser le monde en géographie on note l'importance des catégories spatiales et des « universaux » que nous avons déterminés à l'aide de la définition de la géographicité. Ainsi « l'ici », « l'ailleurs » et les « confins » sont plus ou moins associés à chacune des manières de penser le monde en géographie. La première manière, qui n'inclut qu'une gestion de « l'ici » et la séparation avec « l'ailleurs » (l'horizon), est vectrice de réalités géographiques, et marque une rupture vers la différence. La deuxième manière prend en considération « l'ici » comme « l'ailleurs » mais les « confins » sont associés «   l'idée de discontinuité » (Ibid.). Enfin la troisième manière prend davantage en considération la catégorie de « confins » avec les prises de décisions des acteurs qui choisissent de rechercher ou d'éviter les contacts entre eux.

Dans notre étude le recours à ces trois manières de penser le monde en géographie est pertinent pour envisager la manière dont les élèves envisagent le contenu des enseignements en classe de géographie. Dans l'analyse des résultats de l'enquête qui va suivre, les élèves ne sont pas en situation de classe mais nous avons cherché à faire émerger leurs géographicités en dehors de toute activité de la géographie scolaire car la géographicité se constitue également et surtout en dehors de l'école.

3. De quelles manières aborder la géographicité des élèves ?

a. Les points d'appuis multiples.

L'ensemble de la définition de la géographicité ainsi que les éléments qui s'y rapportent nous ont permis de mettre au point un outil d'analyse de mise en relation permettant d'envisager la géographicité d'un sujet. Nous l'avons réalisé en fonction de notre enquête mais nous verrons que cet outil peut être transposable notamment pour envisager la géographicité qui se dégage des préconisations officielles.

Nous reprenons alors les éléments qui doivent être envisagés pour tenter de dégager les rapports au monde. Cet outil doit d'abord s'appuyer sur le lieu, base de l'existence humaine et alors base de l'ancrage spatial d'un sujet. Il est donc nécessaire de s'appuyer sur la distinction entre les trois catégories spatiales élémentaires que sont : « l'ici », « l'ailleurs » et les « confins », pour déterminer les spatialisations. Ensuite, la question des valeurs accordées aux espaces est primordiale pour envisager la géographicité ; par conséquent un intérêt particulier est porté aux valeurs données aux espaces évoqués, notamment la distinction entre valeur « ustensile » et valeur « affective ». Ces valeurs sont également à rechercher dans les cinq dimensions des réalités géographiques définies par Éric Dardel : l'espace matériel, l'espace tellurique, l'espace aquatique, l'espace aérien et l'espace construit. Ces dimensions permettent de situer la spatialisation d'un sujet ou d'un discours et de la hiérarchiser. Par la même il convient de s'intéresser aux quatre notions spatiales définies précédemment : distance, direction, limite, et situation qui permettent de comprendre la manière dont est structurée la géographicité d'un sujet. Ces notions peuvent servir de cadre à la géographicité en tentant de délimiter les réalités géographiques évoquées. Enfin, pour cerner au mieux la géographicité, il

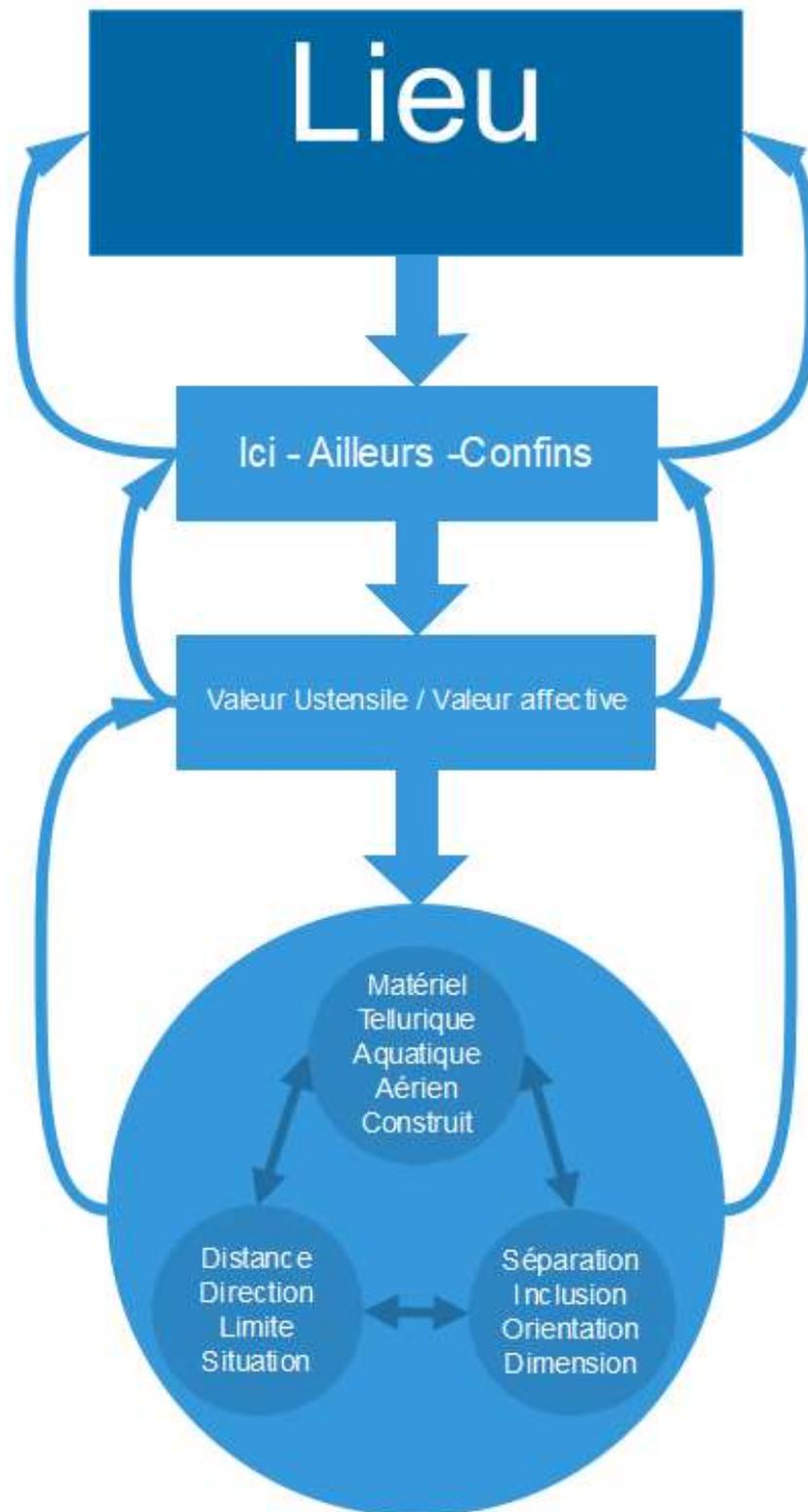
nous semble opportun de saisir les données méta-géographiques envisagées par Jean-Marc Besse lorsqu'il s'est intéressé aux éléments qui constituent l'expérience spatiale. Ainsi nous pouvons envisager la séparation, l'orientation, l'inclusion et la dimension comme des données nécessaires à notre tentative de cerner la géographicité.

Avec l'ensemble de ces éléments mis en relation nous pouvons espérer approcher les géographicités des élèves. L'intérêt se porte ici sur la géographicité car, comme nous l'avons déjà dit, connaître même succinctement les géographicités des élèves nous permet de mieux les cerner et d'avoir une réponse didactique adaptée à leur besoin et à nos besoins d'enseignements.

b. Proposition d'une grille de lecture de la géographicité.

Il s'agit d'une grille de lecture de mise en relation des éléments constituant la géographicité et qui a pour base le lieu. Ce lieu est celui évoqué dans le discours des élèves lorsqu'on les interroge sur leurs spatialisations. Quand un élève évoque un lieu, de part notre connaissance du corpus, nous pouvons déterminer à quelles catégories spatiales élémentaires (« l'ici », « l'ailleurs » ou les « confins ») il appartient pour l'élève. Il est ensuite nécessaire d'envisager quelle(s) valeur(s) l'élève attribue à ce lieu en fonction de la catégorie spatiale dans laquelle il insère ce lieu. Pour affiner cette géographicité le lieu doit être analysé par le prisme de trois catégories : les dimensions de l'espace individualisé par  ric Dardel (espace matériel, espace tellurique, espace aquatique, espace aérien et espace construit) ; des notions impliquant l'appropriation de l'espace terrestre (distance, direction, limite situation) ; et des données « méta-géographiques » (séparation, inclusion, orientation, dimension). Pour que l'analyse soit davantage pertinente il convient ensuite d'interroger ces catégories au regard des valeurs que les élèves y accordent. Enfin, il est nécessaire de mettre en relation « l'ici », « l'ailleurs » et les « confins » avec les trois catégories citées plus haut tout en confrontant les valeurs accordées à chaque élément de cette grille de lecture.

Figure 8 : Grille de lecture de la géographicité



II. La géographicité de mes élèves : quels rapports au monde possèdent-ils ?

Pour tenter d'inventorier ce qui participe de la géographicité des élèves, nous avons mis en place une enquête par questionnaire sur 121 élèves de lycée professionnel. La géographicité envisagée ici est une géographicité que l'on peut qualifier de « spontanée » ou de « quotidienne » dans le sens où, nous cherchons à y faire apparaître les rapports au monde des élèves en dehors de toute situation d'enseignement pour cerner au mieux leurs géographicités. Pour ce faire nous avons posé quatre questions aux élèves :

- Quels sont les lieux que tu fréquentes quand tu n'es pas au lycée ou chez toi ?
- D'une manière générale, quels sont les endroits dans lesquels tu aimes être ? Peux-tu détailler et expliquer pourquoi ?
- Quels autres lieux aimerais-tu fréquenter si tu en avais la possibilité ?
- Où aimerais-tu vivre plus tard, quand tu seras adulte ? Pourquoi ?

Les deux premières questions, que nous traiterons ensemble, visent à situer spatialement les élèves et à relever les réalités géographiques qui ont le plus de sens pour eux, puisque ces dernières s'inscrivent socialement et qui donc structurent leurs rapports au monde. La troisième question permet d'aborder les spatialisations potentielles des élèves et nous renseigne ainsi sur les réalités géographiques probables, que les élèves sont capables d'imaginer et qui, alors, font partie intégrante de leurs réalités géographiques et elle permet de révéler les barrières sociales, culturelles, genrées ou autres qui peuvent limiter leurs spatialisations. La quatrième question est prospective permet d'envisager les autres lieux faisant sens pour les élèves et donc qui structurent leurs géographicités.

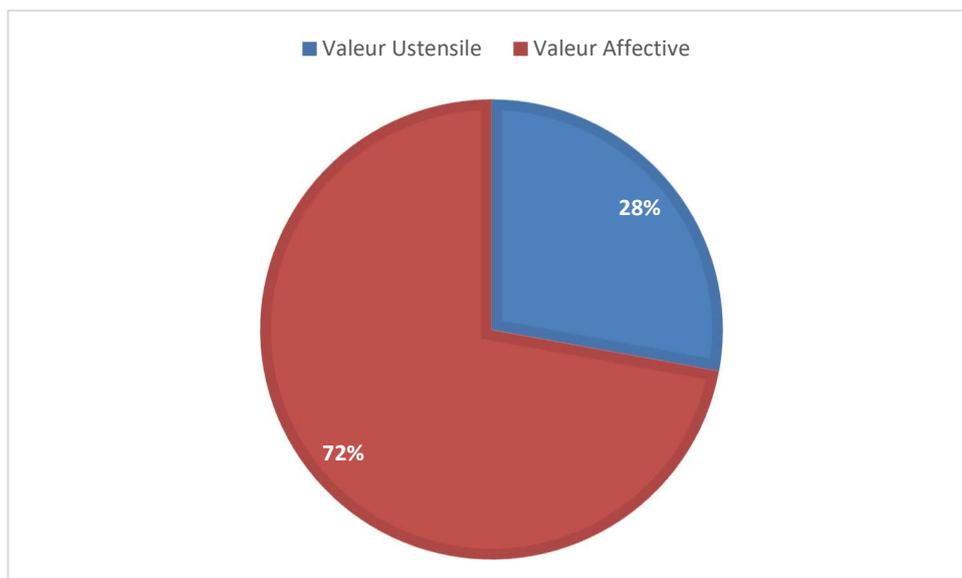
Les réponses à ce questionnaire ont été traitées en utilisant la modélisation de la géographicité présentée en amont. Il s'agit d'appliquer cette modélisation à l'ensemble des lieux cités par les élèves. Nous portons une attention particulière aux mentions par les élèves de l'ici, de l'ailleurs et des confins qui permettent d'ancrer spatialement l'élève, ainsi que la valeur accordée à ces trois catégories spatiales : valeur ustensile ou valeur affective. Nous confrontons ensuite ces évocations de « l'ici », de « l'ailleurs » et des « confins » aux autres éléments constituant la géographicité. C'est cette mise en relation de ces différents éléments cités par les qui nous permettent d'envisager leurs rapports au monde.

1. Une géographicité fortement ancrée dans le « ici ».

a. Un « ici » largement lié à l'affect.

A l'aide des réponses aux deux premières questions nous voyons se dessiner des géographicités particulières. Nous avons décidé de traiter ces deux questions ensemble car aucun élève n'a indiqué des lieux qu'il n'aimait pas dans ceux qu'il fréquentait, on peut émettre l'hypothèse qu'ils ont compris « fréquentation de leur plein gré ». Les élèves font largement référence à « l'ici », au moins une fois dans leurs réponses, avec 269 occurrences. Leurs réalités géographiques dépendent bien de leurs bases, ils possèdent un ancrage spatial fort. Néanmoins certains fréquentent et aiment des lieux qui relèvent de « l'ailleurs », lesquels sont marqués par une différenciation nette avec leur « ici ». Par exemple Samuel indique : « *Je suis chez ma copine   Vertus* » ; en précisant le lieu il marque la différence avec son « ici » fondamental. Bien entendu aucun élève n'évoque les « confins » qui ne sont pas des lieux que l'on fréquente. De plus, s'interroger sur les valeurs associées aux réalités géographiques décrites par l'utilisation forte de « l'ici » et, dans une moindre mesure de « l'ailleurs », est éclairant pour envisager le sens à donner aux spatialisations par les élèves.

Graphique 11 : Les valeurs associées par les élèves à « l'ici » et à « l'ailleurs »



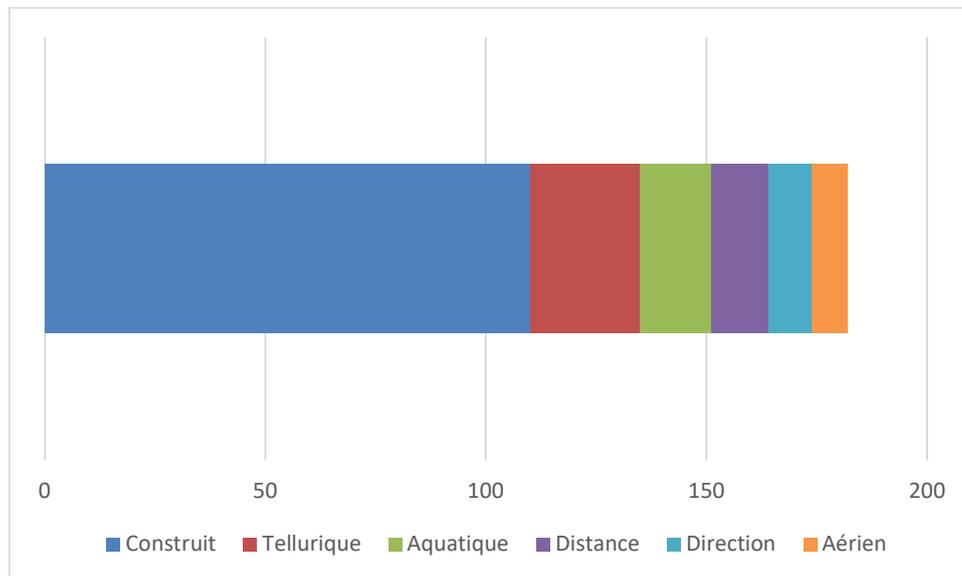
Colin, 2020

Les valeurs affectives dominant largement. Ces lieux marqués par les valeurs affectives sont très souvent associés aux autres : il semble que les élèves aient besoin des autres pour exister pleinement puisqu'ils associent leurs amis ou leurs familles à des lieux qu'ils affectionnent, les autres participent ainsi à leurs spatialisations. Sylvie Joublot-Ferré (2020) a bien montré comment les élèves produisaient eux-mêmes un savoir et des compétences géographiques, à partir de leurs pratiques et de leurs expériences spatiales et, comment celles-ci se trouvaient ensuite impliquées dans leur rapport au monde. De même ces lieux sont souvent associés à des sentiments forts de bien-être, par exemple, pour Vincent lorsqu'il évoque la forêt proche de chez lui : « *C'est un endroit apaisant, tranquille où le temps ne s'écoule pas* ». De même d'autres évoquent leur chambre comme un « ici » portant une forte valeur affective : il s'agit d'un espace fondamental, une réalité géographique de référence qui leur permet de trouver une référence spatiale, un lieu premier de l'existence. D'autres références spatiales sont visibles dans le discours des élèves qui accompagnent la valeur ustensile de leurs réalités géographiques. Cette valeur ustensile se remarque essentiellement dans leur volonté d'accéder à une ressource. Ainsi ils citent fréquemment les magasins ou encore les différents espaces de loisirs. Les spatialisations des élèves sont dépendantes la fonction de l'espace où ils se positionnent.

b. Quel ancrage pour l'expression de leur « ici » ?

Nous avons analysé le discours des élèves en recherchant l'ensemble des éléments décrits dans notre grille de lecture présenter plus haut. Il apparaît clairement que les occurrences les plus fréquentes le sont pour l'espace construit.

Graphique 12 : Occurrences des composantes de la géographicité des lieux fréquents



Colin, 2020

Les réalités géographiques des élèves sont largement fixées par l'espace construit, en mettant en relation avec les très nombreuses occurrences à « l'ici » on peut donc penser que leurs spatialisations dépendent de ce que les humains ont b t . Ces espaces construits fixent alors la « base » des élèves.

Ensuite, la seconde occurrence la plus fréquente concerne l'espace tellurique, puisque les élèves évoquent fréquemment la nature, les forêts, la montagne comme bases de leurs spatialisations. On renoue ici avec la relation concrète à la Terre à laquelle fait référence  ric Dardel en définissant la géographicité : ils sont attachés, ancrés à une parcelle de l'étendue terrestre. Ensuite l'espace aquatique est également mentionné par les élèves. Cet espace fait partie de leurs spatialisations : « *Les lieux que je fréquente quand je ne suis pas chez moi sont les étangs car la pêche est ma passion* » (Dylan). Les autres élèves évoquent les lacs ou encore les rivières qu'ils fréquentent assidument. Les notions qui marquent l'appropriation de l'espace terrestre, sont quant à elles, relativement peu citées. Ils évoquent ici la distance et la direction, qui différencient « ici » et « là-bas », et marquent une différence entre les deux en montrant qu'ils ont conscience de la distance qui sépare leur « ici » immédiat des lieux qu'ils fréquentent parfois : « *J'aime bien être chez mon copain car c'est à une heure de chez moi* » (Jennifer) On relève dans la réponse de Jennifer l'évocation de la séparation, autre composante de la

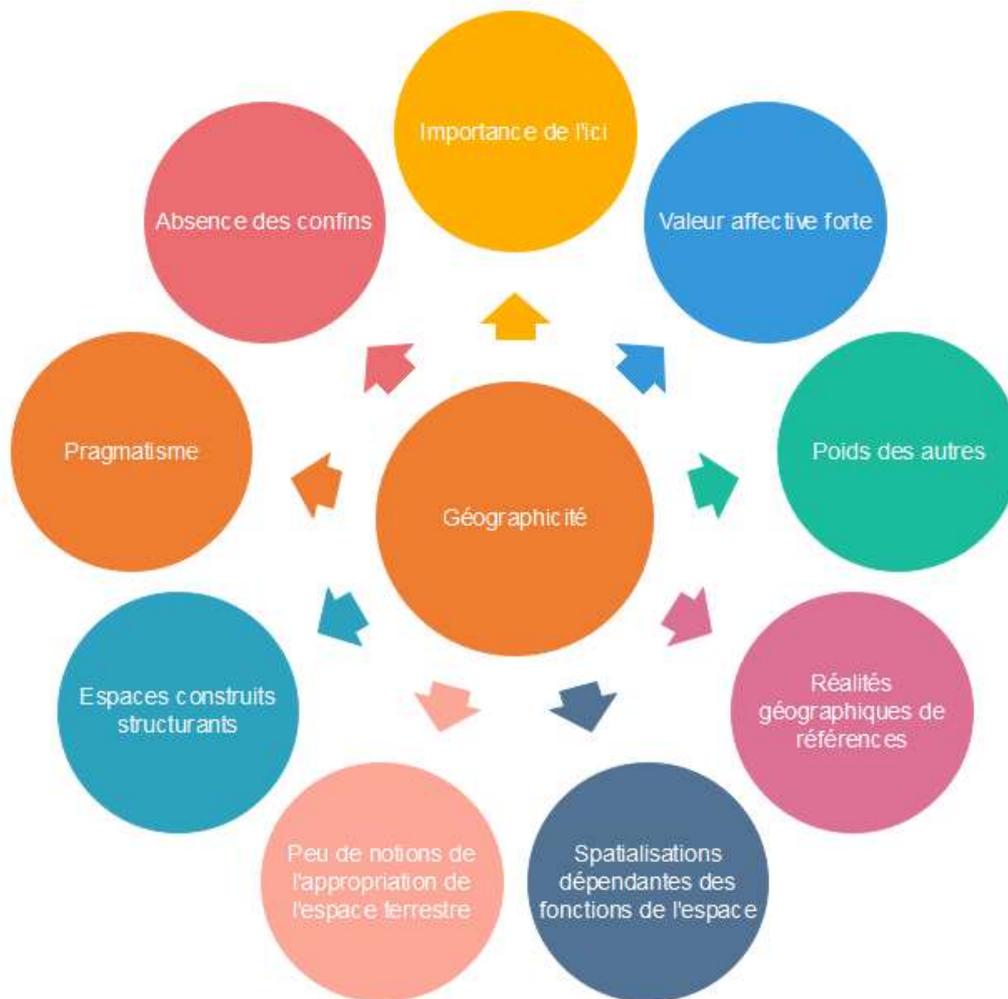
géographicité, c'est un conflit avec ses parents qui l'éloignent de son « ici » et son rapport aux autres modifient alors son rapport au monde.

Contrairement à « l'ici », « l'ailleurs » et les « confins », les valeurs accordées aux différents éléments sont davantage équilibrées entre les valeurs ustensiles et les valeurs affectives. Ainsi, l'espace construit est associé à une valeur ustensile. En effet cette valeur sert à se reconnaître dans l'espace, à se déplacer ou encore à accéder à une ressource. Cette association marque fortement leurs réalités géographiques puisque l'espace construit donne du sens à l'espace auquel est confronté l'élève ; cet espace construit combiné à cette valeur ustensile est alors structurant de leur géographicité. Toutefois, même si cette valeur ustensile est fréquente dans leurs réponses, la valeur affective garde une place de choix, ce qui confirme que les réalités géographiques dépendent de leur attachement émotionnel à l'espace.

c. Quelles géographicités émergent des lieux qu'ils fréquentent ?

En s'intéressant aux lieux que les élèves fréquentent et qu'ils aiment, nous avons pu mettre à jour différents éléments qui participent à leur rapport au monde et qui font partie intégrante de leurs géographicités.

Figure 9 : Géographicités inhérentes aux lieux aimés par les élèves



Colin, 2020

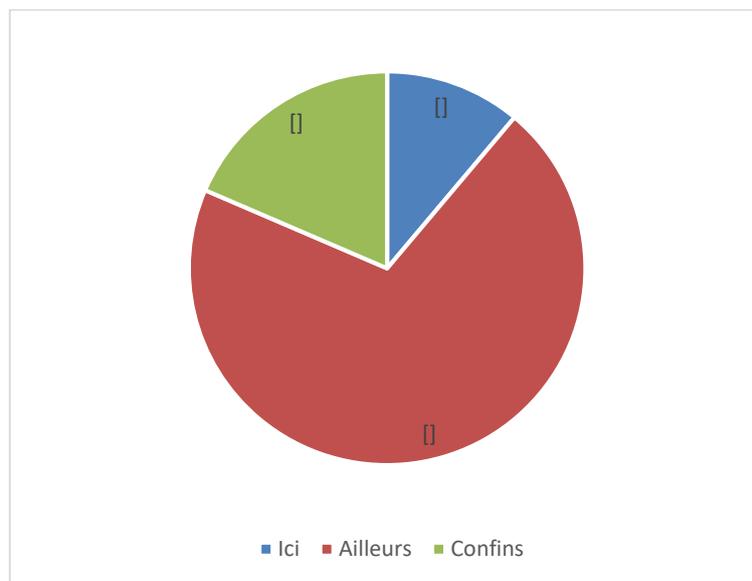
2. Quelles géographicités probables les élèves montrent-ils ?

a. Les élèves se projettent aisément vers « l'ailleurs ».

Interroger les lieux que les élèves fréquentent et aiment n'est pas suffisant pour établir leurs géographicités. En effet, cela nous amènerait à nous heurter à une simple réalité physique : le contact de leur corps avec l'étendue terrestre, ce qui fixe leur base. Or, comme nous l'avons définie, la géographicités est aussi la tension entre la base et l'horizon créatrice de réalités

géographiques. En utilisant la polysémie du mot « horizon » il convient de s'interroger sur les lieux potentiels auxquels ils veulent accéder. Par le fait, ces « horizons » sont des « ici » probables qui constituent alors des réalités géographiques, puisqu'imaginables. C'est pourquoi nous avons posé la question suivante aux élèves : « Quels autres lieux aimerais-tu fréquenter si tu en avais la possibilité ? »

Graphique 13 : Part de « l'ici », « l'ailleurs » et les « confins » des lieux potentiels des élèves



Colin, 2020

Contrairement aux lieux qu'ils fréquentent, dans les lieux potentiels qu'ils évoquent « l'ailleurs » est largement représenté. C'est assez logique puisqu'on leur demande de se projeter dans des lieux où ils ne sont pas. Toutefois, 11% se projettent dans des lieux que l'on peut attribuer à leur « ici ». La possibilité d'atteindre ces lieux n'est pas un problème spatial mais revêt d'autres réalités, parfois économiques : « *J'aimerais fréquenter les terrains de motocross si je pouvais mais mes parents n'ont pas les moyens* » (Steven) ou parfois légales : « *Aller à des stands de tir mais je ne peux pas je n'ai pas encore 18 ans* » (Victoria), ces lieux évoqués ne sont pas « régionalisés » mais ils décrivent des lieux ludiques où au final la localisation importe peu. « L'ailleurs » est très évoqué mais il y a également les « confins » qui apparaissent dans 1/3 des réponses. Ces allusions aux « confins » montrent les potentielles ouvertures des spatialisations et l'attrait pour des lieux différents de ce qu'ils rencontrent habituellement ; elles montrent également une ouverture vers l'altérité. Il y a cependant une forte dichotomie entre des élèves qui ne veulent pas restreindre leurs spatialisations en n'évoquant pas de lieu :

« *Partout pour changer d'air* » (Félicia), et des élèves qui restreignent au maximum leurs spatialisations, c'est-à-dire à leur « ici » fondamental et qui ne ressentent pas le besoin d'étendre leurs spatialisations : « *Aucun, je suis bien comme ça* » (Donovan) ; « *Je vais déjà là où je veux être* » (Célia).

Pour les valeurs, comme pour la question 1, ils attachent une importance fondamentale aux valeurs affectives. Ainsi, seulement 20% donnent une valeur ustensile à leurs spatialisations potentielles, essentiellement pour accéder à une ressource. Les 80% restants donnent une valeur affective à leurs réalités géographiques. Certains évoquent la beauté des « ailleurs » qu'ils envisagent : « *Les ports, pour aller voir les camions sur les conteneurs car souvent ce sont les plus beaux, surtout en Hollande* » répond Édouard qui a pleinement choisi son orientation dans la filière Conducteur Routier nous montrant ainsi que ses spatialisations sont également ancrées professionnellement. D'autres envisagent ces lieux en relation avec des personnes : ils veulent rejoindre leur famille installée dans un autre pays ou encore rompre avec leur « ici » accompagnés de la personne qu'ils aiment ; il y a par ailleurs de très fréquentes évocations de leurs « copains », « copines » dans leurs réalités géographiques. Une forte dimension sentimentale est accordée à leurs spatialisations. On retrouve ce que l'on a constaté avec la question 1, à savoir que la géographicité des élèves est dépendante des autres, et que ce sont ces autres qui structurent leurs rapports au monde. Enfin, aucun n'associe les « confins » à une valeur ustensile, ils l'associent tous à une valeur affective. Beaucoup sont curieux et veulent découvrir d'autres cultures, mais la plupart ne donnent pas d'indications précises de leurs spatialisations comme André : « *Si j'en avais la possibilité, j'irais sur une  le déserte contempler le lever et le coucher du soleil, loin de toute vie* ».

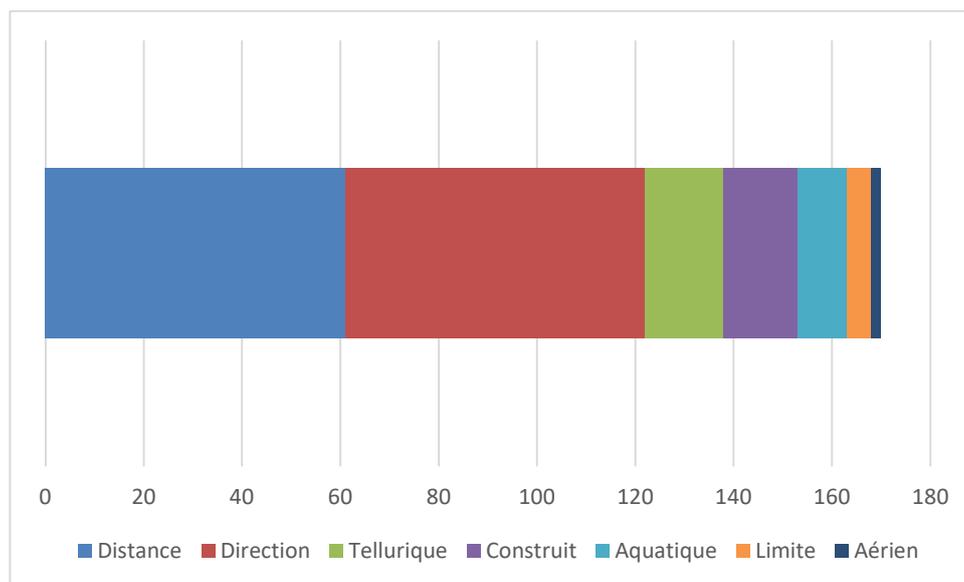
b.   quelles notions les élèves associent-ils

« l'ailleurs » ?

Les autres éléments constituant la géographicité des élèves sont différents de la question 1, ce qui est à mettre en relation avec la prédominance de « l'ailleurs » et l'apparition des « confins » dans la question 2. Ainsi les notions de distance et de direction sont les plus largement citées par les élèves. On comprend que ces notions soient nécessaires pour donner des informations sur la position prise sur l'étendue terrestre. En effet leurs spatialisations apparaissant dans cette question nécessitent des informations complémentaires d'une part pour que l'élève puisse formaliser les réalités géographiques qu'il veut faire apparaître et d'autre part

pour que le lecteur puisse identifier ces réalités géographiques. En quittant leur « ici » pour se diriger vers « l'ailleurs » et les « confins », l'élève délaisse quelque peu sa subjectivité qui est inhérente à la géographicité. Par exemple ils sont nombreux à décrire leur « ici » avec la seule mention « chez moi » ou « dans mon village » parce qu'il est clair pour eux que ces mentions font sens et lui permettent de se spatialiser et de s'ancrer, c'est un lieu qu'il maîtrise. Lorsque « l'ailleurs » et les « confins » sont envisagés la spatialisation devient moins maîtrisée et la nécessité de se repérer, de se diriger dans l'espace apparait et cela justifie l'utilisation de la notion de direction. Parfois, même, comme Marine : « *Les autres lieux que j'aimerais fréquenter sont les pays étrangers* », la notion de direction est l'unique mention pour décrire sa réalité géographique. Ainsi en intégrant ses réalités géographiques dans « l'ailleurs » ou les « confins » Marine et les autres ont pris conscience des différences entre des réalités géographiques, ils mesurent le degré de séparation, d'où l'utilisation de la notion de distance.

Graphique 14 : Occurrences des composantes de la géographicité des lieux potentiels



Colin, 2020

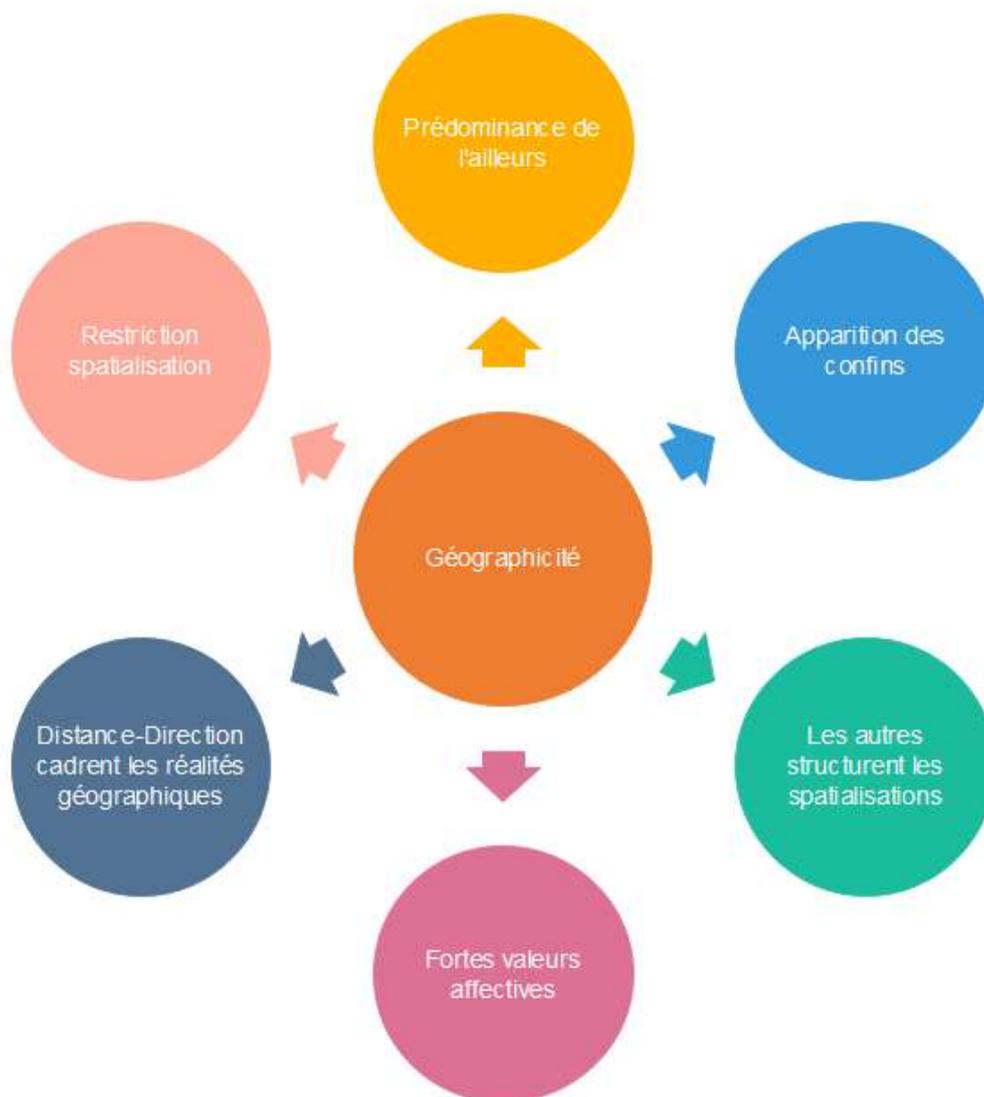
Contrairement à la question 1, les dimensions des réalités géographiques ne sont pas largement citées ; néanmoins on en retrouve trois. L'espace tellurique est cité uniquement pour un aspect de cet espace : la plage. De plus, la notion de limite apparait dans les réponses des élèves, ce qui est à mettre en relation avec l'évocation de « l'ailleurs » couplé à la notion de distance : la limite montre l'éloignement avec ce qui est difficilement accessible. En ce qui concerne les valeurs, plus de la moitié des réponses n'en fait pas mention. Seules 30% des

réponses contiennent des valeurs affectives qui sont associées à des éléments du graphique ci-dessus et 18% contiennent des valeurs ustensiles. Les valeurs affectives reprennent en majorité le même cadre que les valeurs associées à « l'ici », « l'ailleurs » et les « confins », alors que les valeurs ustensiles qui sont associées aux réponses montrent une volonté d'accéder à des ressources dont les élèves ne disposent pas et ces ressources ont surtout des fonctions de loisirs. (Stade de football, parcs d'attractions).

c. Quelles géographicités apparaissent dans leurs volontés d'ailleurs ?

En s'intéressant aux lieux envisager comme probables nous avons pu mettre à jour différents éléments qui participent de leur rapport au monde et qui font partie intégrante de leurs géographicités.

Figure 10 : Géographicités inhérentes aux volontés d'ailleurs des élèves



Colin, 2020

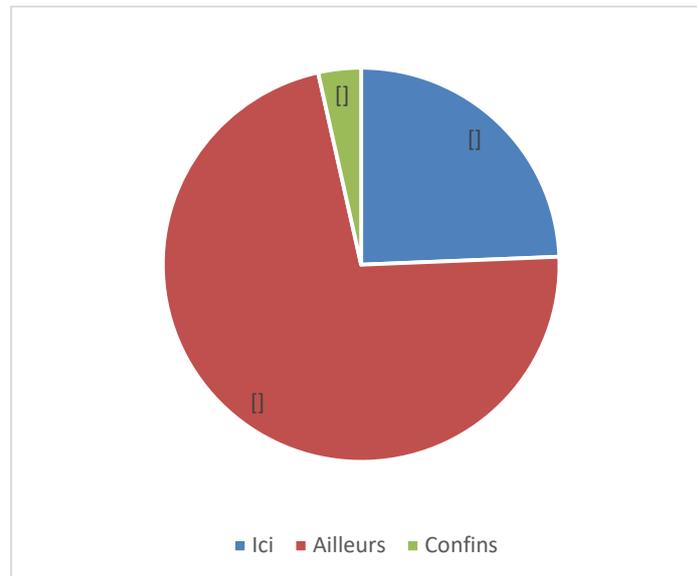
3. Des géographicités « prospectives » structurantes de leurs rapports au monde ?

a. Un futur teinté « d'ailleurs ».

Pour compléter notre analyse de la géographicité des élèves nous leur avons demandé de se projeter dans l'avenir, nous leur avons donc posé la question suivante : « - Où aimerais-tu vivre plus tard, quand tu seras adulte ? Pourquoi ? ». Nous tentons alors d'établir leur géographicité

prospective. Tout comme les lieux potentiels que les élèves citent, les lieux dans lesquels ils se spatialisent dans l'avenir font partie intégrante de leur rapport au monde.

Graphique 15 : Part de « l'ici », « l'ailleurs » et les « confins » des lieux futurs des élèves



Colin, 2020

Le premier constat est que plus des 3/4 des élèves se spatialisent dans l'avenir vers « l'ailleurs ». Les élèves n'apparaissent donc pas satisfaits de leurs réalités géographiques liées à leur « ici » actuel et ambitionnent de se déplacer. Cet attrait vers l'ailleurs montre également leurs capacités à faire leur d'autres parties de l'étendue terrestre que celles qui sont parties intégrantes de leurs espaces vécus. Toutefois 1/4 envisagent de rester dans leur « ici » ; ceux-ci montrent une spatialisation restreinte et un rapport au monde introverti. Ils ne considèrent ni l'ailleurs ni les confins comme des réalités géographiques envisageables et possèdent alors une spatialisation « ici-centrée ». Par exemple Nassim souhaite : « *Rester habiter dans mon quartier* ». Cette aptitude à se projeter dans le futur dans le même « ici » qu'actuellement montre le profond attachement de ces élèves à leurs réalités géographiques. Il y a un lien très fort qui les unit à leurs espaces vécus, c'est la preuve de la relation concrète qui les attache à l'étendue terrestre. Toutefois, certains élèves se spatialisent dans le futur vers « l'ailleurs » pour échapper à leur « ici » : « *N'importe où mais pas ici, trop d'histoires à Châlons, des gens qui tapent l'embrouille ça sert à rien* » (Chris). Enfin, la volonté des élèves à envisager « l'ailleurs » comme futures réalités géographiques ainsi que leur attachement à leur « ici » est

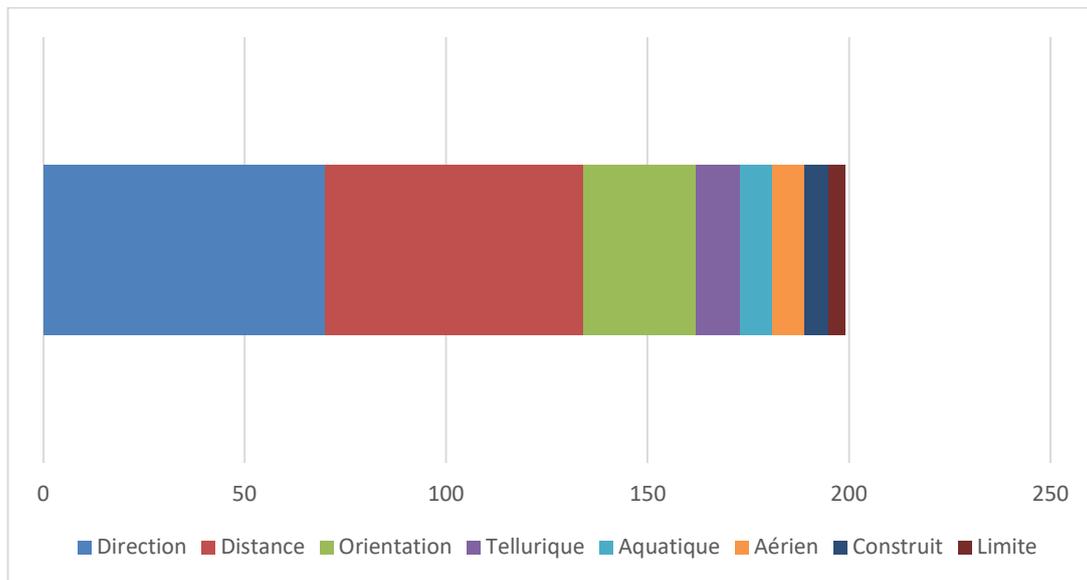
à mettre en parallèle avec les propos d'Éric Dardel lorsqu'il qualifie la géographicité d'« *Amour du sol natal ou recherche de dépaysement, une relation concrète se noue entre l'homme et la Terre, une géographicité de l'homme comme mode de son existence et de son destin* ». (Dardel, 1990, p2).

Certains élèves ne se spatialisent pas dans le futur selon « ici », « ailleurs » ou « confins » mais selon une valeur accordée à l'espace. Ainsi la valeur ustensile de l'espace qui permet d'accéder à une ressource suffit pour certains à se projeter : « *Là je n'aurai pas le choix  a dépendra de mon métier* » (Naby) ; ou alors Alexis qui m le valeur ustensile et valeur affective à ses réalités géographiques futures : « *J'aimerais vivre paisiblement, l'endroit où c'est je m'en fiche tant que je gagne bien ma vie* ». Par ailleurs le travail apparait comme un critère de spatialisation future, ainsi des élèves choisissent les lieux dans lesquels ils veulent vivre en fonction des opportunités professionnelles probables : « *J'aimerais vivre dans le sud car il y a du travail pour les routiers* » (Simon), « *En Suisse ou en Allemagne car je rêve de travailler à l'étranger car les étrangers aiment beaucoup la cuisine française et car on y est bien payé* » (Kylian). Ils font ainsi preuve d'opportunisme spatial en tentant de valoriser leurs compétences. Les valeurs affectives restent dominantes dans les réalités géographiques prospectives, puisque 69% d'entre eux y font. Encore une fois les autres semblent être un point d'ancrage important pour les élèves et notamment pour ceux qui se projettent « ici » dans le futur. Certains ne veulent pas se séparer de leur famille ou de leurs amis et souhaitent rester là où ils se trouvent déjà : « *  Châlons en Champagne pour le début car la plupart de mes amis habitent là-bas* ». (Florian) Le même constat est à effectuer concernant « l'ailleurs » : « *J'aimerais vivre à Chaumont car je verrai un peu plus ma mère* » (Manon).   l'égal des élèves qui se spatialisent uniquement à travers le travail, certains ne le font que par rapport aux autres, ainsi pour André l'ancrage de ses réalités géographiques se révèle être ses parents : « *Concrètement je n'ai pas d'endroits précis. Mais dans tous les cas à moins d'une heure de route de mes parents* ». Enfin quelques élèves n'attribuent pas de valeur à leurs spatialisations futures : « *Dans un appartement, maison peu importe un logement est un logement* » (Anthony).

b. Distance et direction structurent leurs projections d'avenir.

Pour les autres éléments constituant la géographicité, les réponses se rapprochent de la question 2 sur les lieux potentiels.

Graphique 16 : Occurrences des composantes de la géographicité des lieux futurs



Colin, 2020

Les notions de direction et de distance sont largement utilisées. Comme nous l'avons vu, ces deux notions permettent de marquer la différence avec leur « ici », puisqu'ils se spatialisent dans le futur largement dans « l'ailleurs » et ces notions leur permettent également de se situer dans l'espace, ils les utilisent pour donner du sens à leur « ailleurs ». Parfois ces notions sont dissociées et seule la notion de direction est évoquée, ils n'utilisent pas la notion de distance ce qui rend leurs spatialisations davantage génériques et notamment en opérant la distinction entre rural et urbain : « *Plus tard quand je serais adulte je veux vivre à la campagne car il y a moins de circulation et c'est plus calme* » (Corentin) ; « *Plus tard j'aimerais habiter dans une grande ville* » (Bastien). Ensuite l'orientation apparait comme un facteur important de leurs réalités géographiques futures. Cette orientation apparait comme un degré supérieur à la direction et à la distance puisque les élèves s'orientent précisément sur l'étendue terrestre. Ils utilisent essentiellement les points cardinaux pour se spatialiser, et surtout le « sud » qui semble les attirer dans un fort effet d'h liotropisme. L'utilisation de la dimension « construit » de l'espace est à mettre en lien avec la distinction entre rural et urbain ; apparait ici, avec l'espace construit, les élèves qui font référence aux villes comme lieux de spatialisation futures : « *Dans une ville où il y a beaucoup de commerces et d'activités à faire car c'est mieux que de vivre à la campagne* » (Anthony).

Une nouvelle fois les valeurs affectives ont la primauté dans les réponses, attachant ainsi à nouveau une dimension sentimentale à leurs spatialisations. De nombreux élèves se projettent dans des lieux qui leur permettront de faire revivre des souvenirs heureux : « *Près de la mer, dans la Manche pour me rappeler les vacances avec ma grand-mère* » (Mathieu). De même ces valeurs affectives sont souvent associées à des personnes : l'importance des autres dans leurs spatialisations est là aussi visible. Les valeurs ustensiles des lieux sont également perceptibles, notamment celles qui permettent d'accéder à une ressource. Outre les lieux de loisirs, ils se spatialisent en fonction de la valeur professionnelle qu'ils donnent aux lieux en les associant à la direction, à la distance et à l'orientation : « *J'aimerais vivre dans le sud ou à l'étranger car il y a beaucoup de restaurant qui recrute* » (Lucie). Enfin ¼ des élèves n'associent pas de valeurs aux éléments qui composent leurs géographicités : ils nomment des lieux, des espaces mais n'y associent ni de valeurs ustensiles, ni de valeurs affectives.

c. Quelles géographicités apparaissent dans leurs projections d'avenir ?

En s'intéressant aux lieux que les élèves envisagent dans le futur nous avons pu mettre à jour différents éléments qui participent à leur rapport au monde et qui font partie intégrante de leurs géographicités.

Figure 11 : Géographicités inhérentes aux projections d'avenir des élèves



Colin, 2020

4. Proposition d'une typologie relative aux géographicités exprimées dans cette enquête.

a. Quelles géographicités recensées ici ?

En analysant les réponses des élèves à travers le prisme de notre grille de lecture de la géographicités nous pouvons faire plusieurs constats. D'abord les élèves sont fortement attachés à leur « ici ». Ils possèdent un ancrage fort à la base décrite par Éric Dardel. On peut parler de réalités géographiques de référence, de « l'ici » fondamental. Ils ont tellement intégré cet « ici » auquel ils se raccrochent en permanence qu'ils ne pensent pas nécessaire de donner des

indications qui permettraient de le repérer spatialement, de manière claire ; preuve que la subjectivité est partie intégrante de la géographicité. Cet ancrage à l'ici est par ailleurs remarquable, même dans leurs spatialisations potentielles et futures, on peut parler de spatialisations restreintes. A l'inverse lorsque les élèves évoquent « l'ailleurs » et dans une moindre mesure les « confins » ils utilisent davantage de repères spatiaux permettant de se repérer. Ainsi « l'ailleurs » est souvent associé aux notions de distance et de direction, contrairement à « l'ici », où les élèves ne ressentent pas le besoin de se repérer. Ils font le plus référence à l'espace construit qui montre la manière dont est structuré leur rapport au monde. Leurs points de repères sont les espaces construits par l'homme qui ont une utilité pour eux : ce sont des consommateurs de l'espace. De même le fort rapport que les hommes entretiennent avec la Terre est visible dans la deuxième dimension la plus citée : la dimension tellurique. De plus, alors que l'association des notions de distance et de direction pour évoquer « l'ailleurs » et les « confins » est inévitable, certains n'utilisent que la notion de direction ce qui donne alors des réalités géographiques génériques, par exemple : la campagne, la mer, l'étranger.

Ensuite, les élèves associent des valeurs, le plus souvent affectives, aux lieux qu'ils évoquent. Ils possèdent des réalités géographiques sentimentales et les lieux qu'ils évoquent sont associés à des émotions ou des sentiments, lesquels donnent du sens à leurs spatialisations. De même, dans la mise en avant des valeurs affectives qui structurent leur géographicité, on remarque l'importance de leurs relations avec les autres êtres humains, afin d'organiser leurs spatialisations : on peut alors parler de réalités géographiques h t rocentriques. Pour certains élèves, cette importance est si forte qu'ils ne se spatialisent qu'en fonction des autres sans donner d'autres dimensions à l'espace. Nous avons évoqué les réalités géographiques de référence qui permettent de fixer « l'ici » fondamental des élèves ; or il apparait que la prise en considération de la spatialisation des êtres qui leur sont chers puisse être apparent e à une réalité géographique de référence : pour certains ce sont les autres qui fixent les lieux de leurs existences.   l'inverse d'autres ne définissent leur position sur l'espace terrestre que par rapport à des valeurs ustensiles. Ils utilisent l'espace pour ce qu'il peut leur apporter. L'ensemble des élèves évoque des ressources disponibles dans l'espace terrestre et pour la grande majorité des ressources anthropiques. Affleurent alors des réalités géographiques pratiques, leurs spatialisations dépendant de la manière dont ils peuvent utiliser l'espace. Toutefois, des élèves n'associent pas de valeurs aux lieux qu'ils évoquent : ils donnent des indications factuelles sans aucune indication sur le sens à donner aux espaces concernés ; ils possèdent donc des spatialisations pragmatiques.

Enfin, certains ne donnent que peu d'indications sur les éléments constituant notre grille de lecture de la géographicité. Ces élèves nous rappellent que la géographicité d'un sujet est complexe et fortement subjective. Comme nous l'avons dit certains élèves ne voient pas l'intérêt de donner des indications sur leurs spatialisations puisqu'ils n'en ont pas forcément conscience. Les réalités géographiques sont tellement intégrées et font tellement partie d'eux qu'ils n'ont pas conscience d'être spatialisés dans ces lieux qu'ils évoquent. De même, certains éléments de notre grille n'apparaissent que très peu dans les réponses. Certains éléments ne sont clairement pas cités ou très peu, comme c'est le cas pour la « dimension » ou « l'inclusion » ; et certains éléments sont fortement liés à d'autres. Par exemple la notion de situation est inhérente à la spatialisation : les élèves y font donc en permanence référence ; la dimension matérielle de l'espace est quant à elle peu citée mais elle est porteuse des valeurs d'éloignement et est donc intégrée aux notions de distance et de direction.

b. Une typologie des géographicités des élèves.

Au regard de l'analyse que nous venons de porter nous proposons une typologie des géographicités des élèves. Cette typologie n'est pas exhaustive de la géographicité en général, mais représente celle des élèves de ce panel. Elle tente en outre de proposer des composantes de la géographicité qu'il convient de croiser pour obtenir celle d'un élève. Il s'agit ici, d'après le terme employé par  ric Dardel, de proposer les « interprétations » des diverses manières qu'un individu a de vivre sa relation à l'étendue terrestre.

Tableau 22 : Typologie des géographicités des élèves

| Géographicités | Caractéristiques |
|-------------------------------|---|
| Géographicité spontanée | Les « confins » ne sont pas considérés, « l'ici » et « l'ailleurs » définissent l'ensemble des spatialisations. « <i>Ici et ailleurs sont les deux premiers repères de la géographie spontanée, le second exprimant la conscience que la distance sépare et différencie alors qu'ici est la preuve « vivante » de l'existence</i> ». (Retailé, 1997, p.41) |
| Géographicité égocentrée | Seul « l'ici » est considéré. L'élève n'envisage pas d'avoir des réalités géographiques vers « l'ailleurs » ou les « confins ». Cette géographicité est régit par la règle de centralité « <i>selon laquelle tout ce qui est proche est plus important de ce qui est loin</i> ». (Robic, 2016, p.18). L'élève s'attache fortement à son « ici » fondamental, soutenu par des réalités géographiques de référence. |
| Géographicité pratique | L'élève définit ses spatialisations par ses utilités. L'espace est pratique, l'élève est un consommateur d'espace, il n'octroie que peu ou pas de valeurs affectives à ses spatialisations. Il utilise l'espace et se repère essentiellement par rapport à ses besoins qui fixent son appropriation de l'espace terrestre. |
| Géographicité sentimentale | Les réalités géographiques de l'élève dépendent des sentiments et des émotions qu'il éprouve par rapport à ces lieux. Il associe ces lieux à une valeur affective forte sans distinction entre « ici », « ailleurs » et les « confins ». Cette sentimentalité peut être si forte qu'elle peut être le seul moteur de son appropriation de l'espace. |
| Géographicité hétérocentrique | Les autres êtres humains définissent les spatialisations de l'élève. Son appropriation de l'étendue terrestre n'est motivée que par les autres, de plus elle est même régie par les autres. Ce qui peut expliquer un fort attachement à « ici » et également une volonté « d'ailleurs ». |
| Géographicité pragmatique | Les lieux décrits par l'élève ne connotent aucune valeur. |
| Géographicité générique | L'appropriation de l'espace terrestre se fait sans la notion de distance tout en insistant sur celle de direction. |
| Géographicité nébuleuse | Les spatialisations de l'élève sont floues. La subjectivité de l'élève dans les lieux évoqués est si forte qu'il ne ressent pas le besoin d'exprimer des éléments composants de la géographicité permettant d'interpréter les lieux évoqués. |

Colin, 2020

PARTIE 2 : Les frontières appréhendées comme une Question Socialement Vive en Géographie.

La première partie de ce travail nous a permis de présenter les bases de notre recherche : des élèves de deux lycées professionnels que l'on confronte à une QSV mettant en jeu leurs rapports au monde. Fort de ces appuis, la partie suivante s'intéresse quant à elle à l'objet géographique au centre de notre étude : les frontières. Nous nous demanderons d'abord dans quelles mesures les frontières sont à apprécier comme une QSV. Puis, nous centrerons notre étude sur les élèves de notre corpus pour envisager le sens qu'ils donnent au terme de « frontière » et pour interroger les savoirs qu'ils détiennent sur cette question. Enfin, le dernier chapitre de cette partie aura pour principal objectif de se demander dans quelles mesures les élèves estiment les frontières comme une QSV.

CHAPITRE 5 : Peut-on considérer les frontières comme une question socialement vive en géographie ?

Ce chapitre met en avant un objet géographique particulier au centre de notre étude : les frontières. Qu'entend-on par frontières ? Quels sens ce terme revêt-il ? Ce nom polysémique recouvre des réalités multiples. D'abord, objet politique et géostratégique, les rapports de pouvoirs et de force entre les États étant le centre des études de géographie ; les frontières sont considérées aujourd'hui comme un objet complexe où s'intéresser aux populations frontalières est nécessaire pour tenter de saisir les divers mécanismes des frontières. Après avoir axé notre intérêt sur une des fonctions principales des frontières, la limite, nous envisagerons l'évolution des acceptations du terme de « frontière » pour arriver aux frontières protéiformes que nous connaissons aujourd'hui.

I. Quels attributs pour définir une frontière ?

La frontière est souvent associée à sa fonction de limite et à sa linéarité. Mais pouvons-nous résumer un terme si polysémique à deux caractères ?

1. Les frontières sont d'abord des limites.

a. Une limite : ça sépare.

Bien qu'elles soient multiples, les différentes définitions des frontières s'accordent sur l'idée de séparation ; nous verrons cependant que cet attribut de séparation peut s'échelonner selon différents degrés. En outre, les frontières permettent de mettre en lumière un « dedans » et un « dehors », et définissent donc les limites de plusieurs entités : « *La limite est ce qui permet de circonscrire un ensemble spatial donné* » (Renard, 2003, p40). Par exemple, les frontières nationales de la France définissent ce qui est à l'intérieur de la France et ce qui se trouve à l'extérieur ; de la même façon la porte d'une pièce admet la limite de ce qui est à l'intérieur, un espace réservé et intime, et la limite de ce qui est à l'extérieur de la chambre, espace qui est susceptible d'être davantage partagé.

Ce rôle primaire de limite de la frontière justifie sa proximité sémantique avec le terme de « barrière » : « *Les barrières constituent un aspect majeur de l'étude des frontières dans le monde contemporain* » (Moullé, 2017, p.15). Les frontières constituent donc des barrières face à ce qui se situe « dehors » ; l'ensemble de ces barrières enveloppe alors le « dedans » : « *Les frontières sont d'abord l'enveloppe continue d'un ensemble spatial* » (Foucher, 2005-1997, p39). La frontière comme limite marque la différenciation entre deux espaces, ce qui a provoqué une « *Utopie de la frontière [...] pour s'approcher concrètement de ligne de séparation absolue* » (Levy, 2013, p414).

Cette ligne-limite est porteuse d'ambiguïtés et de contradictions. Comme l'a souligné Claude Raffestin, la frontière peut avoir ce rôle de couture mais également de coupure. Cette idée est reprise par Anne-Laure Amilhat Szary avec la métaphore de la « *cicatrice* » (Amilhat Szary, 2015, p63) qui illustre bien cette ambivalence de la frontière. En effet une cicatrice sert à joindre deux parties l'une à l'autre : la couture ; mais elle peut également se rompre et séparer les deux parties : la coupure. La frontière sépare par une ligne deux états, Michel Foucher

propose le terme de dyade pour décrire : « *une frontière commune à deux Etats* » (Foucher, 2005, p.40).

Il est toutefois nécessaire de préciser que l'ensemble des limites ne répondent pas à la définition d'une frontière :

« Mais toutes les limites ne sont pas des frontières : celles-ci correspondent à une limite franche entre deux territoires, mais il y a aussi des limites floues (comme les « marches » et les confins des pays ou d'aires culturelles, ou même le passage d'un quartier à l'autre d'une ville). [...] Enfin, il y a des espaces qui ne sont pas « limités » par d'autres car ils ne sont pas juxtaposés mais « inclus » les uns dans les autres (emboîtement) ou « superposés » (cospatialité) » (Levy, 2014, p3).

b. À quoi une frontière sert-elle ?

L'objet frontière est multiple et l'ensemble des frontières ne relève pas des mêmes réalités et des mêmes caractéristiques : « *Toute frontière se définit par une combinaison de propriétés* » (Groupe Frontière, 2004, p.9). Pour tenter de les appréhender, de nombreux géographes en ont relevé les attributs et ont déterminé les différents marqueurs qui fondent leur multiplicité.

En premier lieu, nous pouvons opérer une différenciation historique des frontières. En effet, elles ne possèdent pas les mêmes caractéristiques selon leurs époques d'apparition. Par exemple en 1974 Paul Guichonnet et Claude Raffestin mettaient en avant cinq types de frontières dans l'Histoire : les frontières des « civilisations primitives » (les Aborigènes d'Australie par exemple), les limites de civilisation avec l'exemple de l'Empire Romain et Chinois, les frontières « naturelles », la frontière limite d'Empire (colonial) et la frontière négociée ou contractuelle :

« Le principe de frontière contractuelle s'oppose à celui de la frontière impérialiste en ce sens que la délimitation fait l'objet d'une discussion bilatérale dans laquelle aucune des deux parties en cause ne recourt à des moyens de pression pour faire prévaloir son point de vue » (Guichonnet et Raffestin, 1974, p.24).

Revenons sur les frontières dites « naturelles » qui sont encore aujourd'hui utilisées dans le langage courant pour définir une frontière qui prend appui sur un élément physique : un relief ou un cours d'eau par exemple. Il est pourtant certain que ces frontières « naturelles » (Sgard, 2006) relèvent d'une instrumentalisation des réalités géographiques, et que toute frontière est une construction de l'humain :

« Il a été abondamment prouvé que la théorie des frontières naturelles est une construction politique et intellectuelle, élaborée à partir de considérations militaires locales et de la lecture de cartes qui surreprésentaient les rivières et des « chaînes » de montagnes parfois imaginaires » (Théry, 2002, p.227).

Ensuite, nous pouvons distinguer les frontières selon leurs fonctions. Il est communément admis que les frontières remplissent au moins trois fonctions : une fonction légale, une fonction fiscale et une fonction de contrôle. La frontière délimite un territoire de droit où des lois sont applicables : c'est la fonction légale. Cette fonction légale peut être complétée par l'aspect politique important que revêt la frontière : « *Une frontière est un lieu privilégié d'affirmation et de reconnaissance de pouvoirs politiques* » (Groupe frontière, 2004, p.8). La fonction fiscale tend peu à peu à disparaître avec la libéralisation des échanges, mais a pour objectif de : « *défendre le marché national en prélevant des taxes sur les produits étrangers* » (Guichonnet et Raffestin, 1974, p.50). Enfin, la frontière a pour but la surveillance des biens et des personnes qui la franchissent ou qui veulent la franchir : cette fonction de contrôle place de manière récurrente les frontières au cœur de l'actualité. La pandémie du COVID-19 et les mesures sanitaires prises dans le monde pour tenter d'éviter la propagation du virus a assuré une sorte de retour en grâce de la notion de frontière. Dans le concert international des fermetures de frontières, celles de certains membres de l'Union européenne ont été particulièrement évoquées et commentées, par les médias notamment. En effet, après des années de libre circulation, le renforcement des contrôles ou la fermeture ont pu paraître surprenants. Ce retour de la frontière avait commencé avant la pandémie, avec la crise économique de la fin des années 2000 et la crise migratoire. Plus récemment, en août 2021, les frontières se sont retrouvées au centre de l'attention lors de l'exil forcé des Afghans après la prise de pouvoir des Talibans. Les frontières peuvent également remplir d'autres fonctions, qu'elles soient militaires ou idéologiques, la meilleure illustration étant le « Rideau de fer » durant la guerre Froide. Elles peuvent également avoir le rôle d'une synapse : « *ruptures, passages, relais* » (Théry, 2002, p.227). D'autres effets spatiaux de la frontière sont : ceux de barrière, d'interface et de territoire. La barrière est la « *raison d'être* » (Levy, 2013, p. 415) de la frontière, l'interface « *ne fait que filtrer et canaliser des relations entre espace qui existeraient de manière plus diffuse sans elle* » (Ibid.) et la frontière crée un territoire frontalier de chaque côté de la frontière et qui sont « *des confins d'un genre particulier* ». (Ibid.)

En outre, la frontière possède une fonction identitaire forte : les notions d'inclusion et d'exclusion sont essentielles dans l'objet frontière, car la séparation entre l'inclus et l'exclus

met face à l'altérité : « *Une frontière institue une distinction par l'appartenance matérielle et symbolique une entité territoriale dont elle est l'expression. [...] la frontière est le vecteur d'une identité territoriale* » (Groupe frontière, 2004, p.8).

Enfin, par surcroît Michel Foucher distingue trois registres propres aux frontières : celui du réel, du symbolique et de l'imaginaire.

« *La fonction de réalité, c'est la limite spatiale de l'exercice d'une souveraineté dans ses modalités propres : ligne ouverte, entrouverte ou fermée. Le symbolique renvoie à l'appartenance à une communauté scientifique qui est le sien ; il a trait à l'identité. L'imaginaire connote le rapport à l'Autre, voisin, ami ou ennemi, donc la relation à soi-même, à sa propre histoire et à ses mythes fondateurs, ou destructeurs* » (Foucher, 1997, p.38).

Ces trois registres donnent corps à la frontière, qui n'est pas seulement une limite politique ou de contrôle, mais qui marque une limite pour l'humain qui se confronte à des changements, des différences dans divers domaines : légal, fiscal, mais aussi culturel ou encore linguistique.

c. La ligne : forme privilégiée de la frontière ?

La forme dominante de la frontière est la « ligne », puisque ce terme apparaît dans de nombreuses définitions de « frontière ». Les frontières trouvent leur forme linéaire dans leurs origines. Ainsi, Anne-Laure Amilhat Szary rappelle que « *la ligne constitue la forme dominante des représentations frontalières* » (Amilhat Szary, 2015, p18) et que cette linéarité est consécutive des possibilités techniques lors du traité de Westphalie en 1648 qui fixe les frontières européennes. En effet pour fixer les différents rapports de force entre les États, les ambassadeurs des Rois ont pris appui sur des cartes. C'est l'existence de cartes et leurs utilisations qui ont décidé de la forme linéaire des frontières, ; il semblerait que la cartographie soit à l'origine des frontières politiques :

« *On peut même aller plus loin en affirmant que la carte est la condition d'existence de la convention politique. Poser la limite sur la carte la fait advenir, dans une interaction existentielle étonnante (Pas de carte, pas de frontière) [...] Les frontières sont nées de cette condition visuelle* » (Amilhat Szary, 2015, p19).

On peut toutefois nuancer cette réflexion en pensant que c'est la linéarité de la frontière qui est née de la cartographie : « *cette linéarité plus apparente que réelle sera davantage le fruit d'un progrès scientifique que celui d'un changement radical de conception* » (Guichonnet et Raffestin, 1974, p.18).

Néanmoins, si la linéarité est inscrite dans la symbolique de la frontière, cette linéarité n'est qu'une illusion : « *La ligne-frontière, affirmée par la carte, est ancrée dans l'imaginaire individuel et collectif ; elle stimule l'imagination alors qu'elle est illusoire* » (Renard, 2007, 75). Cette illusion de la linéarité absolue de la frontière se retrouve dans le vocabulaire de la langue anglaise qui utilise deux termes pour aborder une frontière : « boundary » pour la linéarité et « frontier » pour la zonalité de la frontière. De plus, si elle peut être une ligne sur une carte, matérialisée physiquement par des frontières, des bornes ou des murs (qui renforcent cette impression de linéarité), dès lors que l'on prend en considération les acteurs, et notamment les populations frontalières, la frontière cesse d'être une ligne pour devenir une aire :

« *En fait, il est plus logique de définir la frontière par un ensemble de formes spatiales comprenant des aires (extension bidimensionnelle), une ligne symbolique, des points ou nœuds, des synapses, des axes, parfois des angles morts* » (Renard, 2003, p.57).

Le tracé des frontières aériennes et maritimes montre les limites de la frontière-ligne et l'existence d'autres formes de frontières. En effet, prenons l'exemple des frontières maritimes qui délimitent en surface : une bande territoriale de 12 miles et une zone économique exclusive de 200 miles ; mais également ces frontières maritimes définissent les frontières en profondeur ce qui donne à la limite plusieurs dimensions qui ne peut pas être représenté par un lieu. La matérialisation de la frontière maritime est donc compliquée voire impossible, c'est le cas également des frontières aériennes. Par ailleurs, ces deux types de frontières cristallisent des tensions pour ce qui est de leur délimitation.

La ligne n'a pas toujours été dominante dans le tracé des frontières : « *Initialement déjà, les frontières ne sont pas linéaires. Elles sont constituées par un espace de no man's land qui a une certaine profondeur, souvent aux contours plus ou moins flous* » (Wackermann, 2003, p.17). Aujourd'hui, la frontière s'insère dans un système spatial, qui comprend les espaces frontaliers mais aussi les axes, nœuds de communication, les ruptures également, et la ligne-frontière s'insère dans ce système spatial, mais souvent la ligne-frontière occulte les autres composantes de ce système spatial. Toutefois, que ce soit une ligne, une zone, un espace, trois dimensions, la frontière peut être considérée comme une véritable discontinuité dans l'espace et créatrice de paysages singuliers (Sgard, 2017).

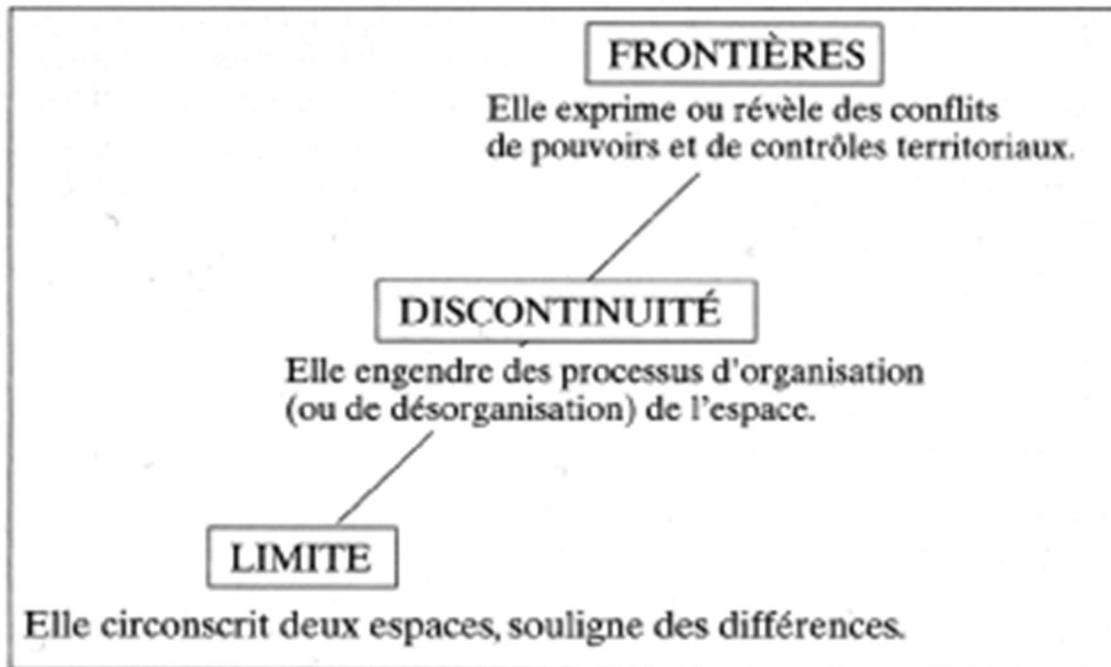
2. Des frontières aux discontinuités.

Nous avons vu plus haut qu'une frontière était une limite qui sépare ; cette définition semble posséder des points communs avec celle de discontinuité : « *Une discontinuité est une rupture nette, parfois brutale, affectant l'espace et permettant de mettre en évidence des formes géographiques plus ou moins stables* » (Di Méo & Veyret, 2003, p.5). En effet la frontière renvoie à la notion de limite avec la « séparation » induite par la frontière et à la notion de « rupture » créée par la discontinuité, elle-même générée par la frontière. Ainsi nous pouvons nous demander en quoi les frontières sont-elles des discontinuités ?

a. Les frontières et discontinuités : des liens étroits.

Une discontinuité, dans sa forme élémentaire, est une absence de continuité. La frontière apparaît alors comme une discontinuité car elle rompt une continuité spatiale : « *Les frontières sont en effet des discontinuités majeures, une rupture dans l'organisation de l'espace* » (Baud et al, 2013, p198). Effectivement le terme de discontinuité renvoie à l'analyse spatiale : « *La discontinuité semble davantage relever du vocabulaire et des outils de l'analyse spatiale. [...] la discontinuité constitue une structure élémentaire de l'organisation des systèmes spatiaux* » (Renard, 2003, p42). Considérer la frontière comme une discontinuité c'est prendre en considération les effets de la frontière sur l'organisation de l'espace. Le schéma de Jean-Pierre Renard permet d'éclairer les termes de limite, discontinuités et frontières.

Figure 12 : Frontières, Discontinuité, Limite



Renard, 2003, p.44

« Les frontières forment l'interface de discontinuités spatiales » (Wackermann, 2003, p.9), autrement dit les frontières sont les lignes de contact entre des systèmes spatiaux différents. Pour caractériser ces discontinuités nous pouvons utiliser la terminologie pensée par Roger Brunet en 1968. Ainsi il distingue les discontinuités endogènes - qui sont produites par le système spatial lui-même - des discontinuités exogènes - « résultats de perturbations extérieures au système » (Di Méo & Veyret, 2002, p9), des discontinuités statiques - « [qui] impliquent l'interruption brusque [...] de processus dynamique » (Ibid.) – des discontinuités dynamiques – qui, elles, sont capables d'évolution. De plus on peut considérer que la frontière est l'un des seuils des discontinuités au même titre que les fronts, les limites, les coupures, les contacts ou les interfaces (Di Méo & Veyret, 2002, p.20). Ces seuils sont les manifestations concrètes des discontinuités (Ibid.).

Pour finir, la discontinuité peut être envisagée comme une fonction de la frontière :

« La frontière reste avant tout un élément qui limite deux territoires différents et crée certes des obstacles aux échanges mais fixe également des discontinuités qui peuvent être propices au profit économique, en jouant sur les gradients de développement, les écarts de rémunération de la main d'œuvre ainsi que sur les législations différentes » (Tellenne, 2011, p 279).

b. Les frontières : des discontinuités multiscales.

Les frontières comme discontinuités relèvent de différentes réalités géographiques. Ainsi on peut distinguer les discontinuités franches où les limites sont caractérisées par des lignes, par exemple le marquage des frontières étatiques, des discontinuités diffuses où les limites sont moins marquées voire floues, comme les marches ou les confins par exemple. Ces discontinuités diffuses se retrouvent également dans la perception de la frontière des acteurs. En effet : « *dès lors que nous nous intéressons à la vie quotidienne des populations frontalières, nous constatons que la frontière est plus une aire avec une certaine épaisseur qu'une simple ligne* » (Renard, 2003, p.58). On parle alors de frontière épaisse dans laquelle les discontinuités sont diffuses, « *la frontière n'est donc pas forcément une rupture franche, mais une zone marquée par des gradients* » (Baud, Bourgeat et Bras, 2013, p.201). Prenons l'exemple des isoglosses, qui sont ces lignes de séparations des aires linguistiques. Ici, il est évident que la limite n'est pas franche mais elle peut être étendue dans un espace frontalier.

Cette épaisseur de la frontière est reprise dans la définition de « frontier » proposée par J.F Turner. Sa définition se rapproche de front pionnier et prend alors en considération l'épaisseur de la frontière. Ce terme de « frontier » peut être aujourd'hui relayé par celui de « shatterzone » : « *zone de friction* » apparaît alors comme un espace mouvant de rencontre entre ensembles politiques, économiques et culturels » (Forestier-Peyrat, 2015, p.31).

L'épaisseur des frontières, et encore plus des discontinuités, s'observe à différentes échelles et donne une dimension multiscale à ces concepts. Ainsi, la frontière ne s'apprécie plus uniquement au travers de l'échelle étatique mais également à petite échelle. Prenons l'exemple des différentes frontières de l'Union Européenne : on pourra ainsi l'apprécier à grande échelle, avec par exemple, les villes-frontières.

« Les frontières peuvent être considérées comme des institutions territorialisées opérant à plusieurs échelles. [...] Il s'agit de l'échelle de l'Etat national, où s'exerce le contrôle régalién, exclusif et légal. [...] À l'échelle interétatique, la frontière borne le terrain reconnu de l'autre. À l'échelle régionale ou locale, échelle où s'effectue les pratiques sociales, la frontière s'avère tantôt barrière, contraignant les genres de vie, tantôt ressource [...] délimitant une aire parfois transfrontalière » (Leloup, 2017, p.76).

c. La frontière : un terme polysémique.

Comme nous venons de le voir, frontières et discontinuités sont intimement liées ; de la même manière le terme de « frontière » entretient cette relation intime avec beaucoup d'autres termes en raison de son statut de méta-concept (Walters, 2009, p.486) qui conforte sa polysémie : « *presque tous les phénomènes sociaux peuvent être étudiés à la lumière de la notion de frontière [...]. Le sens donné au concept de frontière tend donc à fluctuer considérablement* » (Delmotte et Duez, 2016, p.22). De plus, la définition littérale de frontière, qui détermine une séparation, permet au terme « frontière » d'être utilisé dans une multitude de situations : « *On n'en finirait pas d'égrener la liste des choses que l'on pourrait aborder à partir de l'importance du fait séparatif* » (Paquot & Lussault, 2012, p.9). Ainsi le sens donné au terme « frontière » peut varier de manière importante, comme en témoignent le nombre d'adjectifs pouvant être utilisés pour le qualifier et en préciser le sens. On retrouve par exemple, ici, des acceptations de « frontière » utilisée en géographie comme : frontière sociale, frontière culturelle, frontière sexuelle, frontière de genre, frontière d'âge ou encore frontière identitaire. Toutefois certaines de ces qualifications font partie intégrante de la définition primitive de frontière, et sont utilisées pour davantage de précisions ou pour cibler un des attributs d'une frontière.

Par ailleurs, la frontière peut encore multiplier ses sens et ses acceptations en prenant en compte les usages métaphoriques (Ibid.) qui sont courants : « *Le thème de frontière est devenu un réservoir dynamique de métaphores spatiales* » (Amilhat-Szary & Fourny, 2014, p2). De même, on peut évoquer la « bipolarité » (Chavrochette, Demanget et Givre, 2015, p.7) de la frontière entre sa dimension physique et sa dimension symbolique.

Par conséquent, la séparation induite dans le terme de « frontière » revêt une importance particulière dans l'utilisation de ce mot. En outre, on peut retrouver des séparations dans d'innombrables situations ; et parce que l'école est un monde social en soi, on peut trouver des frontières, réelles et symboliques, entre les élèves et dans les discours qu'ils et elles tiennent sur le monde.

3. Des frontières et des humains.

a. Les frontières : une construction sociale qui met en jeu l'identité et l'altérité.

L'apparition des frontières dans l'espace est inéluctablement imputable aux humains, sans les humains et leurs rapports de force, les frontières que l'on connaît aujourd'hui n'existeraient pas :

« La frontière est principalement une construction sociale, instituée par des rapports de force, des négociations, des compromis entre acteurs politiques qui en instituent le tracé et le régime, à un moment donné » (Considère, 2017, p.23).

Elles sont le résultat de la coexistence de différents groupes sociaux et de leurs négociations, de leurs affrontements. Matérialiser la frontière c'est affirmer une identité différente des autres. Pour Claude Raffestin (2005) la frontière est un invariant bio-social : *« Tout groupe humain qui se reconnaît une identité commune cherche à inscrire dans l'espace une frontière qui le sépare des autres groupes humains »* (Reitel, 2017, p.54). Les frontières sont le fruit d'acteurs qui se confrontent avec l'altérité :

« Cet objet spatial est tout autant une construction sociale qu'une institution. Cela implique que les acteurs de la frontière soient aussi bien ceux qui la font ou la remettent en cause politiquement, à savoir les États, que tous ceux, qui, au quotidien, agissent autour et en fonction d'elle. La frontière marque ainsi le point de différenciation d'avec l'autre, elle matérialise l'altérité » (Lévy et Lussault, p.416).

Les frontières mettent en jeu les questions d'identités, notamment d'identités nationales, en témoignent, par exemple, l'audience des nombreux partis nationalistes dans les pays européens. Les revendications identitaires peuvent également provoquer des tensions aux frontières, notamment en cas de frontières très perméables.

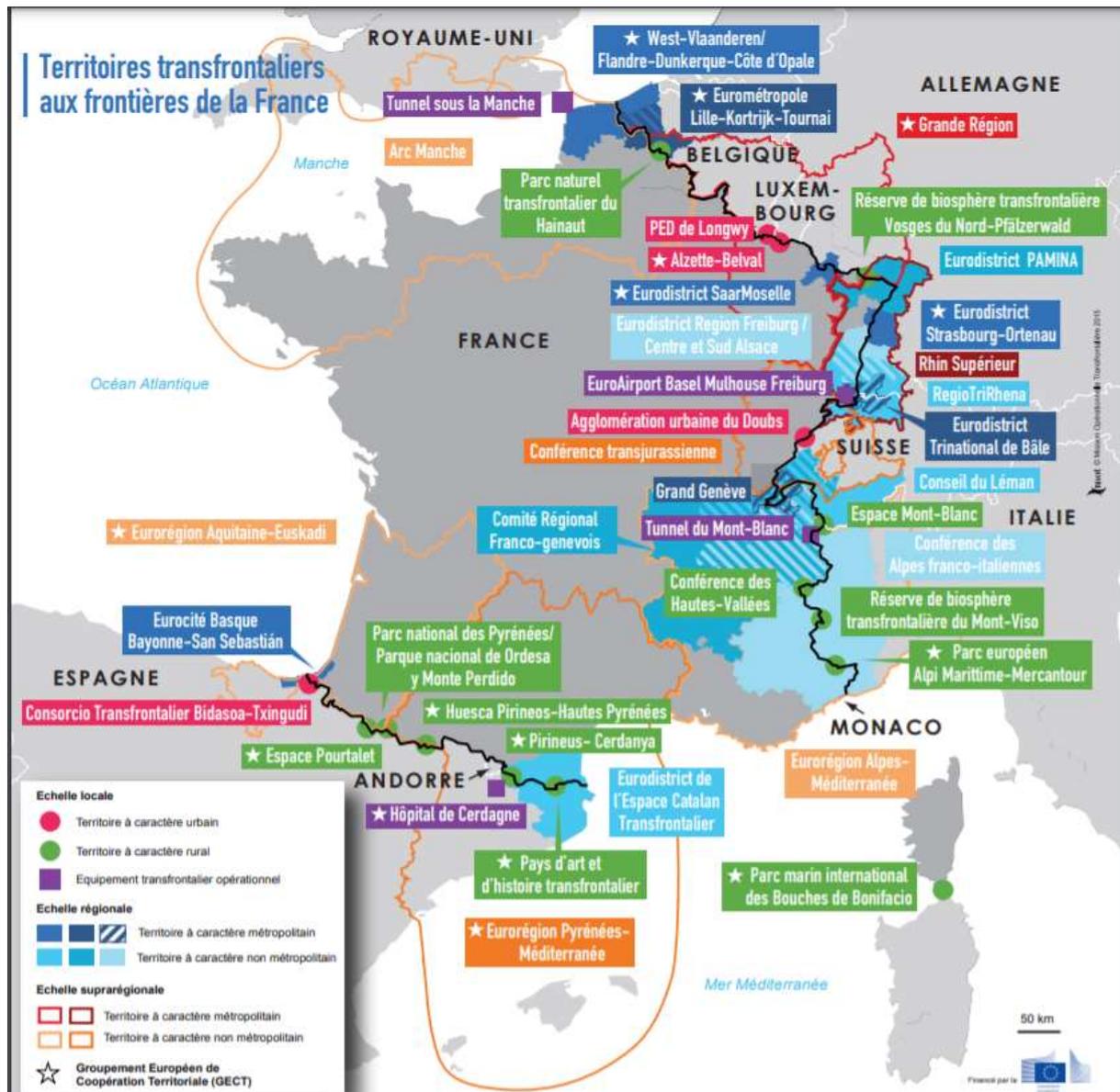
Les rapports à l'altérité sont centraux aujourd'hui dans la conception de la frontière. Dans l'Union Européenne, par exemple, la multiplication des contacts pour le commerce, le travail, les loisirs, entre populations transfrontalières participent à une meilleure connaissance de l'autre (Di Méo, 2002) et une meilleure acceptation de l'autre. Ce rapport à l'altérité est cependant interrogé lors d'afflux de migrants aux frontières et lorsqu'ils sont rassemblés dans des camps.

Les évolutions relativement récentes des frontières engendrent des identités renouvelées au sein des populations des territoires frontaliers. Ces identités se réinventent notamment dans le cadre de la coopération transfrontalière.

b. La coopération transfrontalière : un effacement de la frontière. Exemple de la France métropolitaine.

La France métropolitaine avec ses 3000 kms de frontières terrestres illustre parfaitement la coopération frontalière. Elle peut prendre différentes formes. L'objectif étant de faire de la zone frontalière un espace d'échanges et de développement.

Carte 1 : Territoires transfrontaliers aux frontières de la France



<http://www.espaces-transfrontaliers.org/ressources/territoires/pays/france-demarches-pour-une-politique-transfrontaliere-coordonnee/>

Cette carte illustre la multitude de projets de coopération frontalière en France. Ils sont multiformes et multiscales : de la région aux métropoles (Reitel et Moullé, 2015 ; Reitel, Perrin et Pupier, 2017). La France appartenant à l'Union Européenne profite des différents programmes qui visent à encourager et développer ces coopérations bénéfiques pour les territoires. Le programme INTERREG vise à promouvoir les liens entre les régions frontalières, ce programme est financé par le Fonds Européen de Développement Régional (FEDER). Les

eurorégions, par exemple, sont l'une des modalités de mise en œuvre de ces programmes, elles tentent de répondre à ces objectifs :

« L'eurorégion est une entité territoriale transfrontalière qui réunit les partenaires de deux ou plusieurs régions frontalières de différents Etats européens. Elles ont pour objectif de créer un espace cohérent, qui se développe de concert, pour faire de la frontière non plus un obstacle mais une ressource et une opportunité de développement. Pour ce faire, elle constitue un cadre à la coopération permettant de réunir les différents acteurs et de mettre en place des politiques et projets communs dans des domaines comme l'aménagement du territoire, les transports, l'économie locale, les activités culturelles, l'environnement, etc. toujours selon les spécificités de chaque frontières⁷² ».

Cette définition est reprise de la Mission Opérationnelle Transfrontalière (MOT) qui est une association créée en 1997 par le gouvernement français ayant pour objectif de coordonner les différents niveaux de coopération et ce à différentes échelles : local, interétatiques, suprarégionale. Les eurorégions ont pour objectifs de réunir les différents acteurs de la coopération frontalière pour assurer le développement de cet espace transfrontalier.

Ces coopérations transfrontalières ont des impacts sur les populations qui les habitent. Outre les bénéfices économiques, sociaux, culturels qu'elles engendrent, elles interrogent aussi sur la question identitaire.

II. Des mutations du monde aux mutations des frontières : temporalités des frontières.

Les frontières naissent, meurent, parfois ressuscitent, s'activent et se désactivent. Michel Foucher a proposé le terme d'horogénèse pour désigner le processus de production des frontières. Ces frontières peuvent également évoluer en s'ouvrant ou en se refermant, elles sont donc plus un processus qu'un lieu et les termes de « debordering » et de « rebordering » permettent de faire apparaître cette dynamique (Amilhat-Szary, 2015, p.29). Les frontières constituent donc un objet géographique en mouvement.

⁷² www.espaces-transfrontaliers.org/ressources/territoires/euroregions/

1. Quelles formes les frontières prennent-elles avant la mondialisation du XXème siècle ?

Il existe trois traités qui sont créateurs de frontières. Le premier, qui annonce un véritable tournant dans la sémantique de la frontière, est celui de 1648 qui marque l'avènement de l'État-Nation et la linéarité de la frontière. Le second est la conférence de Berlin de 1884-85 qui dicte les règles de la colonisation et le dernier est le traité de Versailles en 1919 qui crée d'abord de nouvelles frontières en Europe et ensuite - et surtout - la Société des Nations, ancêtre de l'ONU, qui a pour objectif de réguler ces frontières. Ces trois traités ont impulsé une horogénèse forte.

a. Avant 1648 : des murs et des zones.

Le traité de Westphalie marque les débuts de la frontière dans le sens où nous la connaissons, toutefois les frontières existaient avant ce traité sous différentes formes. Pour Claude Quétel (2014), les Hommes Préhistoriques, déjà, éprouvaient le concept de frontière avec l'érection de murs défensifs. Ces murs délimitaient, par une ligne, une zone de sécurité qui tentait de maintenir en dehors de ces murs les différents dangers. On peut également prendre l'exemple des grands Empires, tels que l'Empire Romain ou l'Empire Chinois, qui eux aussi ont éprouvé ce concept de frontière, les frontières de ces Empires se matérialisant sur la surface de la Terre par le limes Romain et la grande Muraille de Chine. Toutefois la linéarité supposée de ces deux marqueurs de territoires est illusoire car ces frontières s'apparentaient davantage à des zones qu'à des lignes (Guichonnet & Raffestein, p16), c'est-à-dire à des zones frontalières qui constituaient de véritable no man's land (Beaud, Bourgeat, Bras, 2013, p.200) ; la linéarité est donc bien plus tardive.

Les frontières, pour délimiter des territoires, pouvaient ne pas être clairement établies et constituer des « marches » dans le sens de limites floues entre deux territoires ou encore de « confins » « *Il vient du latin confinis, « contigu », « voisin » Il représente la limite commune à des champs* » (Paquot, Lussault, 2012). Ces marches et ces confins peuvent également servir de zones tampons entre deux territoires ; ces termes renvoient alors à des acceptations militaires et le terme de « glacis » peut se surimposer à eux. Littéralement un glacis est le terrain découvert devant les fortifications, par extension il peut aussi être cette zone de no man's land proche des frontières. Étymologiquement « frontière » renvoie à un vocabulaire militaire - « faire front » -

l'objectif étant de défendre un territoire en *affrontant* les ennemis potentiels. Le symbole de ces lignes de front est constitué par les murs érigés pour la conquête et/ou la défense d'un territoire.

En somme, avant le traité de Westphalie de 1648, les frontières étaient déjà multiples mais ne revêtaient pas les mêmes réalités. En effet, les frontières possédaient par exemple une certaine épaisseur avec des zones parfois désertiques ou encore étaient représentées par des murs qui marquaient véritablement l'espace et qui montraient la nécessité de défendre son territoire. Nous verrons plus bas la résurgence contemporaine de ces murs, avec toutefois un changement d'utilité et de légitimation puisqu'aujourd'hui les murs sont davantage des murs policiers chargés de réguler les flux de population plutôt que des murs défensifs. Le traité de Westphalie de 1648 apporte un cadre plus strict aux frontières, un cadre critiquable mais qui s'impose et qui marque durablement le concept de frontière. En remplaçant « *la frontière-zone ou frontière-marche par une frontière linéaire qui permet de définir de façon univoque le territoire* » (Leloup, 2017, p.79)

b. À partir des traités de Westphalie : l'émergence des États-Nations : une forte territorialisation.

La linéarité de la frontière est associée à l'émergence de l'État moderne et de sa territorialisation. En effet, la possession du territoire indique que l'on exerce un pouvoir sur des lieux, l'horogénèse permet alors de définir une limite à l'exercice de ce pouvoir. L'utilisation de la ligne comme frontière permet de définir clairement le territoire et diminue le flou de la limite induit par la zone ou la marche. C'est donc les limites de l'exercice de la souveraineté d'un État qui définit son territoire. Cette territorialisation des États marque un tournant dans l'utilisation de la frontière et dans ses attributs. À partir de la paix de Westphalie de nouveaux rapports au monde se créent : « *Cette évolution renvoie à une vision cartésienne du monde dans laquelle chaque territoire se voit clairement associé à un propriétaire, par exemple via la construction de cadastres* » (Ibid.). De plus dans cette conception Westphalienne du territoire, ce dernier doit être continu, d'un seul tenant, pour permettre une meilleure circulation des flux à l'intérieur du territoire (Reitel, 2017, p60). Néanmoins la linéarité inclut la défense de cette ligne, ce qui peut engendrer à nouveau des zones frontalières, des *no man's land* militaires.

Les limites de ces souverainetés, les frontières, sont définies de manière contractuelle : ce sont des conventions négociées et signées qui permettent à chaque État de reconnaître les limites

des autres et ainsi respecter leur territoire : « *La frontière se voyait alors dotée du sens qu'elle conserve aujourd'hui, celui de la matérialisation de la convention* » (Amilhat-Szary, 2012, p.70). Ce découpage de l'espace en territoire avec des frontières linéaires fixées par contrat appelle à davantage de stabilité. Les États reconnaissent entre eux la limite de leurs souverainetés et ce modèle fixe les relations inter-étatiques : « *L'ordre mondial contemporain repose sur l'existence d'États territorialisés délimités par des frontières, des lignes dont le tracé est reconnu* » (Reitel, 2017, p.54). Une fois fixées, ces limites peuvent être inscrites dans l'espace par différents marqueurs frontaliers qui peuvent être physiques, avec des bornes frontières par exemple ou qui peuvent être plus abstraites comme les tracés sur les cartes.

Le concept d'État-Nation, qui associe un territoire à une population homogène, possède des liens étroits avec la constitution de frontières ainsi que de leurs fluctuations probables. Il s'agit de faire correspondre une entité politique géographiquement située et délimitée à des individus se considérant liés et appartenant à un même groupe, possédant une relative unité culturelle, linguistique, économique et symbolique (Leloup, 2017, p.79). En associant un État et une Nation, l'État-Nation assoit sa souveraineté interne en ayant une population homogène, de telle sorte que la frontière représente d'une part une différenciation géographique entre ce qui est dedans et dehors et d'autre part une différenciation socio-culturelle entre ce qui appartient à la Nation et à ce qui n'y appartient pas. Les États-Nations peuvent s'être construits ou se construire sur le rejet de ce qui se trouve de l'autre côté, ce qui peut transformer les frontières en points de cristallisations des conflits.

Le modèle de l'État-Nation et de ses frontières inventées en Europe à partir des traités de Westphalie s'est largement diffusé dans le monde, à tel quel point qu'il peut apparaître comme étant la norme. Néanmoins la suprématie de ce modèle peut être nuancée notamment par d'autres formes de souverainetés que sont les Empires et leurs frontières ou encore par la supranationalité induite par le régionalisme.

« Loin d'être l'alpha et l'oméga de l'organisation du politique, l'État-Nation apparaît de plus en plus comme une des possibilités, et la redécouverte des formes impériales de gouvernement des territoires accompagne les inflexions actuelles du politique vers le régionalisme et/ou la supranationalité » (Dullin, 2015, p.8).

c. Au début du XXe siècle.

Les traités de Westphalie ont donc favorisé la multiplication des frontières. Toutefois il faut attendre le XIXe siècle pour que la frontière politique devienne un obstacle imperméable :

« C'est le XIXe siècle qui généralise la notion de frontière politique en tant qu'obstacle hermétique : consolidation des Etats-Nations et montée du nationalisme comme valeur suprême, constitution et protection des marchés nationaux, progrès militaires permettant de consolider les frontières et de les doter de glacis défensifs, contrôle des populations par l'invention des passeports et des pièces d'identité » (Tellenne, 2011, p.278).

Deux autres traités viennent conforter l'importance des frontières en les consolidant davantage et en en créant de nouvelles. Le premier est le Congrès de Berlin en 1884-85 qui a vu les puissances européennes se partager l'Afrique et diviser le continent en créant des frontières. À cette occasion, Bismarck entre sur l'échiquier de la diplomatie internationale en matière coloniale pour y faire évoluer ses pièces maîtresses face aux puissances coloniales – et particulièrement face à la France et à l'Angleterre. Le partage fébrile de tout un continent peut ainsi commencer sans que les principaux intéressés ne soient consultés (Alcandre, 2016). Cette conférence a engendré une véritable vague de signatures de traités pour fixer les frontières entre les différents territoires définis par ce Congrès. Le second est le traité de Versailles de 1919, mettant un terme à la première guerre mondiale où de nombreuses frontières ont été créées suite à la défaite de l'Allemagne. De même ce traité institue la Société des Nations garantes de l'ordre international c'est-à-dire veillant à la stabilité des frontières. Jusqu'à la veille de la Seconde Guerre Mondiale les frontières ne cessent de se renforcer avec par exemple en France la ligne Maginot, ce qui est bien entendu relativement paradoxal car depuis la fin du XIXe siècle le libre-échange se développe et tend à devenir la norme.

En définitive, la territorialisation des États-Nation, les conséquences territoriales de guerres ou encore la colonisation sont génératrices de création de frontières politiques.

2. Depuis le XXe siècle : la mondialisation remet-elle en cause l'existence des frontières ?

Les frontières peuvent connaître des fluctuations de différentes natures. D'abord, les frontières sont susceptibles d'évolution lors de conquêtes territoriales (devenues rares), de rétrocession de territoires, ou de négociations. Ensuite ces frontières peuvent fluctuer selon leur

degré de perméabilité : d'ouverture et de fermeture. La mondialisation couplée aux événements internationaux dicte ce mouvement de « debordering » et de « rebordering », en témoigne la fermeture massive des frontières lors de la crise du COVID-19.

a. Un monde sans frontières, la déterritorialisation : des frontières devenues des interfaces.

Après la Seconde Guerre mondiale, l'accélération de la mondialisation et le contexte international ont favorisé l'effacement des frontières. Le système libéral qui voit la frontière comme une entrave à l'échange des flux, se développe. De ce point de vue, la construction européenne est assez exemplaire. Dès 1951, avec la Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier, puis avec l'instauration d'un « marché commun » l'objectif visait à dépasser les rivalités et libéraliser les échanges pour favoriser la prospérité par le biais d'un effacement des frontières entre les États membres. Et par ailleurs, la chute du rideau de fer et de son équivalent asiatique, le rideau de bambou à la fin des années 1980, voit s'imposer la libéralisation des échanges mondiaux. Les accords du GATT (1947) puis de l'OMC (1995) favorisent ce libre-échange et stigmatisent les frontières qui sont des freins aux flux. La mondialisation des flux appelle à une déterritorialisation, considérant les frontières comme obsolètes ; par ailleurs en 1990, Kenechi Ohmae avance la thèse d'un monde sans frontières dans son ouvrage « *Borderless World* ». La mondialisation développe une perméabilité croissante des frontières liée qui concerne les finances, l'économie ou encore les communications (Baud, Bougeat, Bras, 2013, p.209). La mondialisation fonctionne avec des frontières ouvertes et pour Gabriel Wackermann : « *L'économie, les échanges ne peuvent plus se suffire en se cantonnant à l'intérieur d'une continuité frontalière ou d'une discontinuité territoriale. Il requiert le passage à la trans-, puis à la défrontiérisation* » (Wackermann, 2007, p86). Ces frontières, ouvertes, cessent donc d'être des marges du territoire national pour devenir des périphéries actives (Baud, Bougeat, Bras, 2013, p.209).

La mondialisation repose, en partie, sur les firmes transnationales qui prônent le libre-échange et l'abaissement des barrières et notamment des frontières. Néanmoins « *Cette idéologie du « sans frontières » ne concerne pas que les entreprises, elle est devenue universelle* » (Reitel, 2011, p.12). Par exemple, pour les Organisations Non Gouvernementales,

les frontières sont également des barrières dans leurs tentatives de coopérations mondiales : « deux idéologies semblent ainsi se rejoindre, l'une libérale sur le plan « économique », l'autre universaliste avec une dimension « humaniste » » (Ibid.).

La mondialisation et la relative pacification des relations internationales remettent en cause les frontières westphaliennes et leur linéarité, notamment en multipliant les acteurs de l'ordre international, où l'Etat ne semble plus être le seul à gérer les frontières comme en témoignent par exemple, les différentes intégrations régionales sur l'ensemble du globe. C'est alors l'État-Nation qui est remis en cause :

« C'est en particulier la notion de frontière linéaire nationale, associée au concept d'Etat-Nation, qui connaît une remise en cause [...] les frontières nationales sont surtout jugées désuètes et inopérantes au regard de la diffusion mondiale de formes culturelles plus ou moins standardisées, de la dématérialisation d'une multitude de pratiques et des capacités croissantes de circulation et de connexion. La critique porte en somme sur l'association classique entre référents spatiaux circonscrits et processus identitaires, typiques de la vision westphalienne de la frontière comme ligne » (Chavarochette, Demanget, Givre, 2015, p.10).

Les limites nationales sont remises en cause et dans ce contexte l'obsolescence des frontières semble se dessiner ; néanmoins ces propos sont à nuancer. En effet, les frontières ne disparaissent pas, elles redéfinissent leurs fonctions et de nouveaux types de frontières se créent. De plus, malgré le diagnostic dominant des années 1950 selon lequel les frontières ne survivraient pas à la mondialisation, la mondialisation semble dans certaines circonstances, au contraire provoquer une résurgence de frontières.

b. Une résurgence des frontières : rebordering.

Il est facile de mettre à mal les propos des auteurs affirmant la disparition progressive des frontières à partir de la seconde moitié du XX^e siècle. Divers événements peuvent appuyer cette affirmation. Par exemple, le processus de décolonisation, enclenché à partir de 1945 a engendré une horogénèse importante en délimitant les nouveaux États indépendants. De plus, la conférence de Montego Bay en 1982 délimite des frontières maritimes en instituant les Zones Economiques Exclusives de 200 miles nautiques depuis le rivage. L'exemple de la chute du bloc soviétique est également pertinent, puisqu'elle a redessiné l'Europe Orientale. 1991 marque un tournant important dans la territorialisation, ou la reterritorialisation du monde, ainsi :

« Depuis 1991, plus de 26000 km de nouvelles frontières internationales ont été instituées, 24000 autres ont fait l'objet d'accords de délimitation et de démarcation [...]. Jamais il n'a été autant négocié, délimité, démarqué, caractérisé, équipé, surveillé, patrouillé » (Foucher, 2007).

Le début des années 1990 voit aussi le Sud de l'Europe se fragmenter en plusieurs États, créant ainsi de nouvelles frontières : on utilise le terme de Balkanisation pour décrire ce phénomène de morcellement d'un territoire. Cette antonomase est abondamment utilisée aujourd'hui. Enfin, de nouvelles frontières se créent avec l'apparition, souvent à la suite d'un conflit, d'un nouvel État-Nation, comme par exemple avec la création du Soudan du Sud en 2011.

La résurgence des frontières peut également se passer sur des frontières existantes : il s'agit alors plutôt d'une réactivation de la frontière. Ainsi, après les attentats du 11 septembre 2001, l'ordre mondial a largement été perturbé et dans un élan sécuritaire de nombreuses frontières ont été réactivées. Les frontières ont été renforcées pour lutter contre le terrorisme ; elles qui s'effaçaient peu à peu avec la croissance de la mondialisation réapparaissent subitement.

De nouvelles frontières apparaissent également sous d'autres formes : les murs. Nous avons déjà évoqué l'existence de murs (le limes romain ou la Grande Muraille de Chine) ; depuis le 11 septembre 2001 les murs se multiplient. Il ne s'agit plus, pour la plupart des cas, d'imposer un mur à la place du front et de le convertir en frontière, mais d'ériger un mur pour empêcher des personnes de rentrer dans le territoire. On assiste à *« un véritable retour du mur en relations internationales, dans un cadre qui conduit nombre de pays à se replier sur leur territoire (donc à s'emmurer), mais aussi à emmurer l'Autre à l'extérieur »* (Vallet & David, 2012, p6).

Ces murs se retrouvent également à d'autres échelles, notamment à l'échelle de la ville où des murs séparent les *« gated communities »* du reste de la ville, créant ainsi un marqueur ségrégationnaire fort : *« Au cœur des villes globales, les quartiers fermés se multiplient, ajoutant d'autres types de murs aux paysages urbains qui ne connaissaient jusqu'ici que ceux des ghettos, townships et autres enclaves défavorisés »* (Amilhat-Szary, 2012, p.68).

Ces murs sont également présents en Europe et sont en augmentation. Alors qu'en 2019 ont été célébrés les 30 ans de la chute du mur de Berlin et avec lui le rideau de fer, l'Europe d'aujourd'hui multiplie les murs, un choix effectué pour gérer les migrations internationales. Les choix de l'Europe reflètent bien le paradoxe des frontières aujourd'hui : d'un côté, les

frontières sont désactivées pour répondre aux besoins du libéralisme économique et politique (en Europe la construction Européenne s'est faite sur la désactivation des frontières, en témoigne l'espace Schengen) ; d'un autre côté, les frontières se ferment, des murs se dressent et, pour ce qui est de l'Europe, sécurisent ses frontières extérieures, on parle même de « Forteresse Europe ».

« L'expression « la forteresse Europe » pointe du doigt le fait que l'Union européenne (UE) renforce ses frontières extérieures, tout en offrant une plus grande liberté à ceux qui sont sur son territoire. La manière de construire cette forteresse a toujours été hautement contestée. Mais la crise politique européenne sur la migration et l'asile, provoquée par les arrivées de 2015 et 2016, a renforcé la position des « pro-forteresse » » (Woolard, 2019, p.27).

En 2015, avec les migrants syriens tenant de rejoindre un lieu sûr, les « barrières » se multiplient en Europe. La Hongrie par exemple a renforcé ses frontières avec la Croatie en 2015 pour empêcher les migrants de la franchir :

« La clôture sera installée sur 41 km de terre ferme. Six cents soldats sont déjà sur les lieux, 500 vont arriver dans la journée, et 700 de plus seront envoyés ce week-end. Il sera impossible de se cacher derrière la moindre taupinière. Nous défendrons nos frontières » (Victor Orban, Premier Ministre Hongrois, le 18/09/2015, cité par l'AFP).

Le terme de « teichopolitique » (Ballif et Rosière, 2009) « désigne toute politique fondée sur la construction de barrières » (Rosière, 2017, p.112), et ce à toute les échelles, des teichopolitiques sont bien à l'œuvre aujourd'hui. On assiste alors à une multiplicité des frontières avec un mouvement de renaissance et de disparition des frontières couplé à un mouvement d'ouverture et de fermeture de ces frontières. La frontière d'aujourd'hui est donc multiple et de nouvelles formes de frontières sont apparues.

c. De nouvelles frontières.

Les frontières évoluent, elles ne sont pas des objets figés, ce qui est parfois compliqué à concevoir puisque comme le rappelle Claude Raffestin : « Toute notre éducation géographique a été basée sur le durable du visible comme si la place et le nom des choses de la terre étaient fixés une fois pour toutes » (Raffestin, 1996). Les frontières se dotent de nouveaux attributs s'adaptant aux réalités géographiques contemporaines. Le terme de frontièrité proposé par Anne-Laure Amilhat Szary et Frédéric Giraut (2015) reprend cette évolution puisqu'il désigne :

« [Les] dispositifs qui reprennent les principales propriétés de la frontière, mais ne sont plus forcément localisés sur les frontières westphaliennes » (Reitel, 2017, p67).

D'abord, de nouvelles formes de frontières apparaissent en lien avec l'évolution des frontières et ce processus de déterritorialisation et de reterritorialisation. Par exemple, les frontières réticulaires sont devenues une réalité. Ce sont ces frontières qui se fixent sur les réseaux et les nœuds existants, parfois donc appelées frontières nodales. Ce type de frontière remet alors en cause la linéarité des frontières puisque que ces nœuds et ces réseaux peuvent être éloignés de la frontière linéaire de l'Etat : « [C'est une] *projection de la frontière d'État dans les nœuds des réseaux de communication* » (Groupe frontière, 2004, p.3). Ces frontières fonctionnent sur le contrôle des flux : les points de contrôles de ces frontières réticulaires sont leurs portes d'entrées et de sorties que constituent les gares, les aéroports ou les ports par exemple.

Ensuite, la technologie est largement employée pour contrôler les frontières ce qui a profondément modifié ces dernières. Par exemple, les frontières réticulaires utilisent une technologie avancée pour contrôler les flux. Le terme de « Smart borders » « frontière intelligente » est apparu après les attentats de 2001 pour décrire les frontières utilisant largement la technologie pour analyser et contrôler les flux qui franchissent la frontière. Ces « smart borders » sont le plus souvent utilisés pour « *limiter les entrées et non pas les sorties des territoires* » (Rosière, 2017, p113). De plus ces frontières dites « intelligentes » revêtent deux utilisations différentes de la technologie :

« *Si tant est que les frontières soient devenues « intelligentes » [...], c'est moins du fait du déploiement de technologies de pointe (censeurs de mouvement, de chaleur, caméras à visée nocturne, drones, etc.), que de la capacité croissante que nos ordinateurs ont de traiter ensemble les informations collectées par ces instruments* » (Amilhat-Szary, 2015, p.57).

Par ailleurs, cette utilisation massive de la technologie aux frontières permet de changer le rapport de l'individu à la frontière. En effet, aujourd'hui, on parle de frontières individualisées, qui s'ouvrent ou se ferment selon l'individu qui tente de la franchir. On peut reprendre l'expression de « bons passeports » pour décrire ce phénomène : un individu possédant un passeport français aura beaucoup plus de facilité à se déplacer sur la planète qu'un individu possédant un passeport syrien ou afghan. La frontièrité qualifie également les nouveaux dispositifs mobiles de contrôle et de régulation de la frontière permis par la technologie.

Enfin, l'utilisation du terme « frontière » est aujourd'hui largement répandu et cela accentue sa polysémie. On rencontre alors un grand nombre de d'adjectifs pouvant être associés au terme de frontière créant ainsi un ensemble de « nouvelles frontières ». Néanmoins nombre de ces frontières sont dénuées de sens géographiques et correspondent davantage à un synonyme de limite.

III. La frontière : une question triplement socialement vive ?

En prenant appui sur les travaux d'Alain Legardez et Laurence Simonneaux (2006) nous avons donné comme caractéristique première à une QSV de l'être triplement : dans les savoirs de références, dans la société et à l'école. Est-ce le cas pour les frontières ?

1. Dans les savoirs de références.

a. La frontière : un objet géographique.

Aujourd'hui, la géographie étudie pleinement les frontières. Les publications sont nombreuses et l'intérêt pour cet objet géographique est croissant, comme en témoigne l'inscription récente de cette question des frontières au programme du CAPES⁷³. La géographie a, bien entendu, la légitimité pour s'intéresser à cette question. Néanmoins les réalités, les acteurs, les enjeux sont multiples, c'est pourquoi pour tenter de cerner cette problématique des frontières il est nécessaire d'avoir une approche pluridisciplinaire voire transdisciplinaire et ainsi aborder la complexité de cet objet.

La géographie des frontières existe depuis le XIX^e siècle, et jusqu'au début du XX^e siècle, les géographes ont « *longtemps privilégié l'étude de la limite territoriale étatique héritée et évoluant au gré des relations internationales et de conflits intérieurs* » (Renard, 2003, p.52). Le début du XX^e siècle voit s'opposer deux idées dans cette géographie des frontières (Rufi et al, 2020). La première est défendue par l'école française et notamment Jacques Ancel qui

⁷³ La question intitulée « Frontières » apparaît pour la session 2021 du CAPES d'histoire-géographie, de l'agrégation de géographie et de l'agrégation d'histoire.

considère la frontière comme une construction sociale ; la seconde est quant à elle défendue par l'école allemande et notamment Friedrich Ratzel qui met l'accent sur les relations entre l'homme et l'espace, la frontière étant considérée comme un marqueur spatial de l'action géopolitique d'un État entre deux phases d'expansion.

La géographie des frontières se développe jusqu'aux années 1970 autour de trois idées : « *les frontières ne sont jamais naturelles ; elles ne sont jamais fixes ou permanentes ; ce sont à la fois des lignes et des zones plus ou moins étendues où les échanges entre des groupes voisins ont lieu* » (Rufi et al, 2020, p.1). À partir des années 1970 de nouvelles perspectives de recherches émergent. Les approches sont renouvelées : « *Les auteurs [...] orientent plus nettement leurs réflexions sur les effets des frontières dans le domaine de l'organisation et de l'aménagement de l'espace* » (Renard, 2003, p.54). A partir de ces années 1970, « *la frontière devient polysémique et multiscalaire* » (Moulé, 2017, p.17).

Les événements internationaux de la fin des années 1980 redessinent de nombreuses frontières et ouvrent de nouvelles perspectives aux chercheurs, ces derniers tentant de plus en plus de « *mieux comprendre la relation à l'espace des sociétés* » (Rufi et al, 2020, p.2).

Dans les années 2000, les frontières sont définitivement des objets complexes, et de multiples approches se développent. Par exemple, les espaces transfrontaliers (Hamez & Morel-Doridat, 2017) sont largement étudiés ainsi que les pratiques des populations dans ces espaces (Hamez, 2020). La multiplication des réseaux et les formes changeantes des frontières suscitent, également, l'intérêt des chercheurs (Arbaret-Schulz, 2013). L'étude des frontières à des échelles différentes que celle de l'Etat, avec les frontières supranationales ou encore intraétatiques, a également sa place dans la géographie des frontières aujourd'hui. Enfin, on constate un intérêt croissant pour l'étude des frontières sociales (Mathieu & Roussel, 2020). De plus, l'étude des frontières devient inter, pluri, transdisciplinaire ; c'est un domaine de recherche international, que l'on peut retrouver sous le nom de « Border Studies » (Mentz & Burth, 2019)

Pour finir, dans le champ de la didactique de la géographie, il est certain que l'inscription de la question des frontières au programme du CAPES va permettre de multiplier les productions dans ce champ de recherche.

b. Une définition complexe qui ne fait pas consensus.

Définir sans ambiguïté le terme de frontière relève de l'utopie, et l'accentuation relativement récente de la polysémie du terme augmente ce défi : « *La frontière est le lieu du malentendu : il est difficile de se mettre vraiment d'accord sur ce qu'elle veut dire* » (Amilhat-Szary, 2015, p.148). De même son appropriation par diverses disciplines accentue la difficulté à émettre une définition unanimement reconnue.

« Chaque discipline propose dès lors une définition de la frontière qui renvoie naturellement aux réflexions qui lui sont propres, sans pour autant être imperméable aux apports des autres champs de la connaissance. [...] Ainsi omniprésente dans les débats scientifiques, la notion de frontière se caractérise par conséquent par sa complexité, liée à son caractère polysémique » (Lika et al, 2018, p.163).

À l'intérieur même d'un domaine scientifique, en géographie par exemple, les auteurs ne sont pas d'accord entre eux pour définir une frontière. Certains auteurs peuvent affirmer des éléments qui ont largement été critiqués. Par exemple Daniel Nordman affirme que « *la frontière cesse d'être une frontière quand elle est devenue une limite acquise, pacifiée* » (2012, p.14). Nous ne partageons pas cette affirmation lorsque l'on pense par exemple aux frontières culturelles, linguistiques ou encore lorsque l'on évoque les douanes associées aux frontières. Par ailleurs, certains auteurs peuvent ne pas être d'accord avec la majorité des autres chercheurs. De nombreuses classifications des frontières ont été élaborées dans un souci de compréhension et de lisibilité des frontières. Or, en 2003, Yves Lacoste dans son dictionnaire de géographie « *De la géopolitique aux paysages* » avance : « *Apparaissent bien naïves les tentatives de classification de certains auteurs qui prétendent distinguer des frontières naturelles et des frontières artificielles, historiques ou politiques. Toutes les frontières sont politiques* » (Lacoste, 2003, p.175). Les débats autour de la définition de frontière sont anciens et perdurent aujourd'hui encore. Par ailleurs dès 1938 Jacques Ancel « *décrit l'impossibilité de doter ce terme d'une définition sûre* » (Paquot et Lussault, 2012, p.13). En outre les débats peuvent être alimentés par l'évolution des connaissances sur l'objet. Reprenons l'exemple des années 1990 où certains chercheurs annonçaient la fin des frontières avec la mondialisation ; le temps a montré qu'ils s'étaient trompés et qu'au contraire il y avait eu une recrudescence des frontières.

Dans la préface du livre de Jacques Ancel, André Siegfried résume bien la problématique avec les frontières et l'on peut voir qu'en presque un siècle la situation a peu évolué :

« Ce sujet, avouons-le, est dangereux pour un savant, car il est tout pénétré de passions politiques, tout encombré d'arrière-pensée. Les gens ont trop d'intérêts en jeu, quand ils parlent de frontières, pour en parler de sang-froid : le malentendu est permanent ! » (Siegfried, 1938, p.7).

Ce propos, vieux de près de cent ans et à replacer dans le contexte géopolitique de la toute fin des années 1930, montre combien la thématique des frontières est intrinsèquement vive dans les savoirs de référence. L'est-elle un peu moins dans la société ?

2. Dans la société.

« L'actualité est saturée par les frontières, les questions de frontières, les problèmes aux frontières, les drames qui se jouent aux frontières » (Delmotte et Duez, 2016, p.9). Cette citation résume bien la situation à laquelle nous sommes confrontés aujourd'hui : les frontières sont omniprésentes sur la scène publique et dans les médias. Divers événements ont poussé et poussent ces frontières sur le devant de la scène quotidienne et médiatique. Parmi eux, nous en retiendrons deux, à la fois parce qu'ils ont grandement influencé (et continuent de le faire) les politiques et parce qu'ils figurent en bonne place dans les manuels d'histoire-géographie que nous évoquerons dans la partie suivante.

a. L'après 2001 : un terrorisme impactant les frontières.

Le 11 septembre 2001, les États-Unis ont subi l'une des pires attaques terroristes de leur histoire, ce qui a profondément changé le statut des frontières internationales. En effet, à la fin des années 1990, la fin des frontières était pressentie (Ohmae, 1990) ; or les attaques de 2001 vont venir stopper ce processus de défrontiérisation. Avant cette date, les États-Unis considéraient les frontières comme des entraves, après ces attaques la relation aux frontières des États-Unis, et par effet de résonance, du monde, va évoluer. Beaucoup ont remis en cause le rôle des frontières dans cette catastrophe. Les fonctions de barrière et de filtre, généralement affectées aux frontières, sont grandement critiquées et la réponse à ces attaques va être de renforcer ces fonctions. On observe un élan sécuritaire dans le monde, où les contrôles aux frontières se renforcent et les points de contrôle se multiplient, avec par exemple la résurgence des murs. (Amilhat-Szary, 2012). La notion de franchissement de la frontière devient plus

prégnante, les frontières redeviennent utiles, l'important étant de filtrer les personnes rentrant sur le territoire. Avec la remise en cause du libéralisme le « rebordering » prend de l'ampleur. En témoigne, le mur entre les Etats-Unis et le Mexique que Donald Trump a considéré comme un enjeu géopolitique majeur lors de sa présidence⁷⁴.

En outre, la France a également été sévèrement touchée par des attaques terroristes. Récemment, lors de l'année 2015, des attentats ont remis en cause notre rapport aux frontières, et placé sur le devant de la scène cette question de frontière. Lors des attentats de novembre 2015 : l'un des coupables, Salah Abdelsam, a réussi à prendre la fuite vers la Belgique, malgré un important dispositif policier et sa cavale a duré quatre mois. Les frontières ouvertes entre la France et la Belgique ont largement été critiquées certains réclamant une fermeture totale des frontières. Cette problématique des frontières est dans l'espace public, tout le monde s'y intéresse puisqu'elle est vitale, dans la mesure où elle concerne notre sécurité et que l'on associe la frontière avec la sécurité (Bigo, 2011), c'est une relation établie : la frontière doit assurer la sécurité du territoire qu'elle délimite. Elle fait tellement partie des préoccupations des français que, comme aux Etats-Unis, elle constitue des arguments de campagne électorale. Ainsi, en 2012 déjà Nicolas Sarkozy affirmait que le grand sujet de ces présidentielles était la question des frontières. Puis, lors de l'élection présidentielle de 2017, certains candidats ont fait de cette problématique des frontières un axe de leur campagne, à l'image de Marine Le Pen qui a largement évoqué les « Frontières Nationales » ou encore Nicolas Dupont-Aignan qui souhaitait rétablir « un contrôle systématique aux frontières ». D'autres candidats, au contraire, ont été obligés d'évoquer cette question malgré eux, l'opinion publique ayant besoin d'entendre leur position sur cette question, récurrente lors des grandes élections. Cette question mobilise l'ensemble de la société, et toute la société s'y intéresse, c'est pourquoi elle est aussi présente dans ces élections.

Le terrorisme met en avant le débat principal sur les frontières aujourd'hui : leur ouverture ou leur fermeture. Ce débat semble perpétuel puisqu'il apparaît à chaque situation compliquée impliquant un franchissement de frontières. Or ce débat apparaît comme simpliste puisqu'il occulte les autres questions qui apparaissent autour de l'évolution des frontières, par exemple celles concernant le racisme aux frontières et la question des « bons passeports » ou bien la problématique de la privatisation de certaines frontières où l'Etat abandonne une partie de sa

⁷⁴ Rémy Ourdan, 2018 : https://www.lemonde.fr/international/article/2018/02/02/les-murs-dans-le-monde-en-reponse-aux-nouvelles-peurs_5250846_3210.html

souveraineté à des partenaires privés ou encore la multiplication des « smart borders ». Un autre exemple cristallise les débats et les tensions autour des frontières il s'agit de la crise migratoire.

b. La crise migratoire : affoleuse de frontières.

Le terme de crise migratoire est associé à la situation que connaît l'Europe depuis le début des années 2010. En outre, la question des migrations internationales n'est pas nouvelle pour l'Europe car, comme les États-Unis, les écarts de développement avec ses voisins sont importants ; cependant ces migrations se sont récemment intensifiées. Les « Printemps Arabes » de 2011, ont poussé à nouveau cette question des migrations au cœur de l'actualité. En 2015, l'intensification du conflit dans leur pays, pousse de nombreux syriens et syriennes à tenter de rejoindre l'Union Européenne.

Cette augmentation des migrations pose de nombreux problèmes, qui deviennent vifs dans la société. En effet, ils sont mis en lumière par les médias, parfois de manière surabondante. Puisqu'il s'agit de situations problématiques nécessitant des solutions concrètes, la prise de décision et la mise en œuvre de ces solutions sont largement débattues dans la société. Par ailleurs, l'exposition « Frontières » s'est tenue du 10 novembre au 29 mai 2016 au musée national de l'histoire de l'immigration a présenté les enjeux contemporains des frontières et s'est particulièrement intéressée aux « histoires singulières » de ceux qui les traversent. Le regard, à la fois diachronique, politique, économique ou sociétal, sur les murs-frontières dans le monde, puis en Europe (zone Schengen et la Méditerranée) avant de montrer la traversée puis l'arrivée en France a (peut-être) permis au public d'avoir accès à une vision éclairée des problématiques contemporaines des frontières.

Intéressons-nous à deux situations qui sont des conséquences de ces migrations. La première, et certainement la plus terrible, est la question de la létalité aux frontières. Par exemple, entre janvier et juin 2021 : 1146 personnes ont trouvé la mort en mer Méditerranée en tentant de rejoindre l'Europe soit plus du double que l'année précédente lors de la même période. Depuis la crise migratoire de 2015, la Méditerranée est considérée comme « le plus grand cimetière » d'Europe. Le pape François a d'ailleurs repris cette terminologie pour évoquer les drames survenus dans cet espace maritime en juin 2021. Les migrants prennent des risques pour franchir la Méditerranée en raison d'un contexte géopolitique très tendu, ces risques sont tels qu'ils alimentent la banque d'images des manuels scolaires de géographie avec

des images de canaux surchargés ou de sauvetage en pleine mer. Les morts des migrants deviennent de plus en plus importantes, à tel point qu'elles concurrencent celles des conflits aux frontières : « *La létalité des limites internationales contemporaines est en train de se transformer, pour atteindre des vies dans des périphéries de plus en plus éloignées de la ligne elle-même* » (Amilhat-Szary, 2015, p.40). La photographie du petit garçon syrien, Alan Kurdi, trois ans, échoué sur une plage de Turquie et mort noyé en septembre 2015 a suscité une onde de choc mondiale. Vêtu d'un Tee Shirt rouge et d'un short bleu, le petit corps gisant sur le sable a relancé la question de l'accueil des migrants syriens. Cette photographie a résumé à elle seule la tragédie de l'exil et met en avant la question des frontières dans le débat public.

La seconde situation concerne le traitement des migrants une fois la frontière de l'Union Européenne franchie. Deux situations peuvent se présenter : les migrants se regroupent spontanément dans des « camps », comme celui de « La Lande » dans le Nord, plus communément appelé « La jungle de Calais » ; c'est le cas des migrants et des migrantes qui tentent de rejoindre le Royaume uni. Les conditions de vie y sont extrêmement précaires . En 2016, les différents camps ont été démantelés, ce qui n'a pas empêché la Jungle de se reconstituer, puis d'être démantelée à nouveau. Dans le deuxième cas, les migrants sont arrêtés et placés en centre de rétention. Dans les deux situations, des drames humains se jouent et le débat public s'empare de cette question des frontières. Cette crise migratoire interroge les frontières et met en lumière leur transformation et notamment de leur contrôle. Dans l'Union Européenne, les frontières extérieures de l'Union sont à la charge des Etats Membres, mais une agence de l'Union Européenne, Frontex, est également en charge de ces frontières extérieures. Celle-ci est une forme de délégation de contrôle à la frontière qui renforce les frontières réticulaires. Les actions de cette agence sont souvent sujet à controverse (Rodier, 2010 ; Vermeersch, 2014). En 2020, cette agence s'est trouvée impliquée dans des refoulements illégaux dénoncés par un certain nombre d'ONG⁷⁵ et de médias⁷⁶.

L'Europe pratique également une autre forme de délégation de contrôle en faisant participer les pays émetteurs de migrants vers l'Union Européenne, en leur faisant contrôler, refuser et même retenir des candidats à l'émigration. « *L'Union Européenne fait en effet reposer sa politique migratoire aux frontières sur une série d'acteurs non-européens [...] on demande de*

⁷⁵ Dont l'ONG allemande Mare Liberum (<https://mare-liberum.org/de/pushback-report-2020/>)

⁷⁶ Der Spiegel notamment : <https://www.spiegel.de/international/europe/eu-border-agency-frontex-complicit-in-greek-refugee-pushback-campaign-a-4b6cba29-35a3-4d8c-a49f-a12daad450d7>

plus ne plus aux pays de départ des migrations de participer au contrôle des flux » (Amilhat-Szary, p52).

Enfin, le terme de « crise » migratoire est à nuancer. En effet, ce terme est largement péjoratif et comme l'ont montré les dernières élections dans différents pays d'Europe, fait le jeu de l'extrême droite qui appelle de ses vœux une fermeture des frontières et par conséquent diabolise ceux qui se trouvent de l'autre côté. Parler d'une « crise » c'est d'abord estimer qu'il s'agit d'une arrivée problématique de personnes supplémentaires sur le territoire européen, que l'Europe ne pourrait pas gérer et c'est aussi relativiser, voire minimiser les causes de ces migrations, et c'est enfin stigmatiser ces migrants.

3. Quelle place pour les frontières à l'école en géographie ?

Les frontières sont inscrites dans les programmes scolaires, elles sont débattues dans les savoirs de références et dans la société, en est-il de même à l'école ?

a. Les frontières dans les programmes scolaires : quelle visibilité ?

Nous allons dissocier les programmes des classes du lycée professionnel, centre de notre étude, des autres niveaux scolaires. De la primaire à la terminale, les frontières ne font pas l'objet d'un thème particulier à traiter dans les programmes. Ces frontières sont toutefois présentes dans les programmes de géographie de manière sous-jacente et sont parfois même inévitables lorsque l'on veut aborder le thème prescrit, sans être pour autant explicitement citées. Par exemple, dans le programme du cycle 3, dans la classe de CM2, il est demandé d'aborder dans le thème 1 « Se déplacer⁷⁷ » : « *Se déplacer au quotidien dans un autre lieu du monde* » ou encore « *Se déplacer de ville en ville, en France, en Europe et dans le monde* ». Il n'y a aucune référence explicite aux frontières ou à leurs franchissements mais il est difficile pour l'enseignant de mettre en œuvre ce thème sans utiliser et expliquer le terme de frontière. Le constat est le même pour le programme du cycle 4 et plus particulièrement celui de la classe

⁷⁷ BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

de 4^{ème}. Une nouvelle fois les mobilités sont à aborder dans le thème 2 : « *Les mobilités humaines transnationales* » avec un sous-thème intitulé « *un monde de migrants* » ; là encore les frontières vont être obligatoirement traitées sans qu'il n'y ait aucune mention de ces frontières dans les programmes. Toutefois, dans les ressources « S'appropriier les différents thèmes du programme », le terme de « frontières » est largement employé et paraît indissociable des migrations ; cependant ces ressources ne possèdent pas de valeur prescriptive. Les frontières font partie des repères spatiaux à construire : « *quelques frontières, zones de passages mais aussi de contrôles (en lien avec l'étude de cas)* ». De plus, ici, nous retrouvons dans les programmes des éléments qui poussent les frontières sur le devant de la scène : les migrations internationales, des éléments qui sont débattus dans la société et qui se retrouvent à l'école. Les migrations internationales sont également à traiter en 2^{nde} Générale dans le thème 3⁷⁸ : « *Des mobilités généralisées* ». Au lycée général, les frontières sont présentes et constituent même un thème à part entière dans le programme mais il ne s'agit pas du programme de géographie. On retrouve ces frontières en 1^{ère} générale, dans l'enseignement de spécialité « Histoire-Géographie, géopolitique et sciences politiques », enseignement de spécialité qui se veut pluridisciplinaire et qui s'intéresse exclusivement aux frontières politiques avec ce thème⁷⁹ : « *Étudier les divisions politiques du monde : les frontières* ». Bien entendu la place de la géographie dans cet enseignement de spécialité est prégnante et encore plus pour ce thème des frontières. L'objectif pluridisciplinaire de cet enseignement correspond bien à ce que l'on a vu sur le traitement actuel des frontières dans les savoirs de références.

Pour le lycée professionnel nous allons d'abord aborder les programmes de 2009 puisque l'ensemble de mon corpus a suivi ce curriculum. À nouveau le thème des migrations internationales apparaît dans le programme de 1^{ère}. Les migrations internationales sont à aborder lors d'une « situation » c'est-à-dire une étude de cas. Elles s'insèrent dans un thème plus vaste : « *Acteurs, réseaux et flux de la mondialisation* ». Comme en 4^{ème} ou 2^{nde}, il n'est jamais question des frontières dans les instructions officielles. Même dans les « Ressources pour la voie professionnelle » il n'y a aucune occurrence du terme de « frontière ». En terminale professionnelle les frontières sont bien présentes puisqu'une situation propose d'envisager « *Les frontières de l'Union Européenne* ». Cette situation s'insère dans un sujet d'étude plus vaste : « *L'Union Européenne et ses territoires* ». Le programme ne donne aucune indication

⁷⁸ Annexe 2 du BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019.

⁷⁹ Annexe du BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019.

sur la manière de traiter ses frontières de l'Union Européenne, seules les « ressources pour la voie professionnelle » indiquent la marche à suivre. Ici, la vivacité de la question est clairement identifiée puisque ces ressources indiquent : « *est débattue la question des critères d'entrée dans l'espace Schengen*⁸⁰ ». Il est toutefois regrettable que les débats soient si restreints car ils ne reflètent pas la réalité de la complexité de la question.

Dans les nouveaux programmes de 2019, les frontières restent visibles mais perdent de leur importance en comparaison avec l'ancien programme de terminale. Par exemple en 2nde Professionnelle, l'ensemble du programme de géographie a pour titre « *Production mondiale et circulation des personnes, des biens, et des informations* » ; on retrouve les frontières dans le second thème : « *Une circulation croissante et diverse des personnes à l'échelle mondiale* ». Dans l'explication du thème le programme les frontières deviennent visibles puisque : « les migrants traversent des frontières ». Par ailleurs, le terme de « frontières » se retrouve dans les « Notions et mots clés » de ce thème et également « quelques frontières et zones de passage et/ou de contrôle » sont à envisager comme des « Repères ». Le programme de 1^{ère} professionnelle permet aux frontières d'être envisagées sous un autre angle et notamment sous une autre échelle, en considérant des frontières autres qu'étatiques. En effet dans le thème 1 « *La recomposition du territoire urbain en France : métropolisation et périurbanisation* », le périurbain est défini comme étant « *aux frontières de l'espace rural* ». Enfin, en classe de terminale professionnelle, même si un thème traite des déplacements, les frontières ne sont pas évoquées.

En définitive, les frontières à l'école ont de timides occurrences mais sont souvent implicites dans les divers thèmes des différents programmes. De plus, ce sont essentiellement les frontières politiques qui sont évoquées, avec une domination de l'échelle nationale, voire supranationale lorsqu'il est question de l'Europe. En reprenant notre grille de lecture des programmes déterminant les postures de ces derniers face à une question socialement vive en géographie (occultation, évocation masquée, évocation détournée, identification, traitement) et donc ici des frontières, nous constatons que les trois premiers degrés de cette grille sont largement représentés dans les programmes lorsqu'il s'agit des frontières. Ainsi, l'occultation, l'évocation masquée et l'évocation détournée sont les trois postures le plus souvent rencontrées. L'identification des frontières comme QSV se retrouve seulement dans le programme de

⁸⁰ Ressources pour le baccalauréat professionnel – classe terminale – Bulletin officiel spécial n°2 du 19 février 2009.

spécialité de la classe de 1^{ère} générale et aucun programme n'atteint le degré de traitement de cette QSV.

b. Les manuels de Terminale Professionnelle : un levier pour les questions socialement vives ? Analyse du thème « L'Union Européenne et ses territoires ».

Dans le programme de 2009, les frontières sont pleinement abordées en terminale professionnelle au sein du thème sur L'Union Européenne et ses territoires, et encore davantage dans la situation « Les frontières de l'Union Européenne ». Les manuels, en tant que « *savoirs intermédiaires de référence* » (Alpe & Barthès, 2008, p.42) peuvent nous renseigner sur la manière dont est abordée la QSV des frontières en classe. Ainsi, comment les éditeurs de manuels ont-ils organisé l'étude de la situation « Les frontières de l'Union Européenne » ? Et dans quelles mesures ces manuels envisagent-ils les frontières comme une question socialement vive en géographie ? Pour tenter de répondre à ces questions nous allons d'abord présenter cinq manuels, issus des éditions les plus importantes pour le lycée professionnel : Belin, Delagrave Magnard, Foucher, Hachette et Nathan. Puis nous envisager le traitement de la vivacité des frontières dans ces manuels.

En premier lieu, nous distinguons deux démarches dans l'organisation générale des manuels pour le traitement de ce thème : une démarche hypothético-déductive pour laquelle les documents et les situations sont placés avant le cours, et une démarche inductive dans laquelle le cours est placé en premier, uniquement proposée dans le manuel Nathan.

Tableau 23 : Organisation générale du thème « L'Union européenne et ses territoires »

| FOUCHER | BELIN | NATHAN | DELAGRAVE | HACHETTE |
|--|---|--|--|--|
| 1- Ouverture 2- Situations 3- Cours 4- L'essentiel 5- Préparation au Bac | 1- Repères 2- Dossier du sujet d'étude 1 3-Dossier du sujet d'étude 2 4- Situations 5- L'essentiel 6- Compétences : méthodes, examen 7- Grand Angle | 1- Cartes 2- Cours 3- Situations 4- Préparation Bac | 1- Repères 2- Documents 3- Situation 4- Leçons 5-Bac | 1- Cartes 2- Situations 3- Cours 4- Bilan 5- Un autre regard 6- Vers le Bac |

Colin, 2020

Les problématiques générales qui sont censées guider l'étude du thème sont diverses. La problématisation en géographie scolaire fait partie du « *modèle disciplinaire* » selon François Audigier (1993). De plus, pour Johanne Lebrun et Daniel Niclot (2012), ces problématiques sont des « *questions introductives car elles ne permettent pas une activité intellectuelle de généralisation ou d'abstraction par les élèves* » (Ibid.). Il les nomme « attentionnelles » car elles ne sont là que pour susciter l'intérêt de l'élève, ce qui est le cas dans ces manuels. Dans les pratiques ordinaires le cours de géographie est toujours problématisé par l'enseignant ou l'enseignante. Or, ici, deux éditeurs, Belin et Delagrave, ont choisi de ne pas problématiser leur chapitre sur l'Union Européenne et ses territoires.

Tableau 24 : Problématiques utilisées pour le thème « L'Union Européenne et ses territoires »

| Editeurs | Problématique générale |
|--------------------------|---|
| FOUCHER | Comment définir cette construction géoéconomique et géopolitique qui veut concilier le respect de la diversité et l'aspiration à l'unité ? |
| BELIN | |
| NATHAN | Comment construire un ensemble commun à tous les Européens ? |
| DELAGRAVE MAGNARD | |
| HACHETTE | Quelles formes les rapprochements territoriaux prennent-ils en Europe ? Quels sont les enjeux et les perspectives de l'Union Européenne. |

Dans la partie cours des manuels on peut observer une grande diversité dans l'interprétation des programmes par leurs concepteurs. Par exemple, pour l'éditeur Foucher, la structure du cours répond exactement à la première phrase des programmes des « orientations

et mots clés » : « *l'Union Européenne est une construction géoéconomique et géopolitique* ».

De la même manière le manuel Belin a une structure de cours qui suit exactement le déroulement des « ressources pour faire la classe ». Pour cet éditeur et dans le manuel Hachette la partie cours est très dense avec beaucoup d'informations.

Tableau 25 : Les parties « cours » des manuels étudiés

| | FOUCHER | BELIN | NATHAN | DELAGRAVE | HACHETTE |
|----------------------|--|--|---|--|---|
| Titre cours 1 | Une construction géoéconomique | L'Union Européenne et ses territoires | L'Union Européenne : un espace à géométrie variable Pbtique : Comment, à partir de sa diversité l'unification de l'Europe progresse-t-elle ? | L'Union européenne, un espace à géométrie variable | L'Union Européenne : un espace en construction |
| Sous-parties | Des territoires ouverts aux échanges Des territoires à équilibrer Des politiques fédératrices | Un espace à géométrie variable, très attractif Des politiques et des projets communautaires. Un territoire marqué par des disparités régionales Deux objectifs majeurs : la cohésion et la compétitivité. | L'Europe de la monnaie unique L'Europe de la libre circulation Des partenariats extérieurs | | Une construction par étapes Des coopérations à géométrie variable |
| Titre cours 2 | Une construction géopolitique | Dossier du sujet d'étude 1.L'Union Européenne un espace en construction 2. La politique régionale de l'UE. | Les contrastes régionaux en Europe Pbtique : Comment réduire les écarts de développement en Europe ? | L'Union européenne, un acteur de l'aménagement des territoires | L'Union Européenne : enjeux et perspectives |
| Sous parties | L'Union Européenne, un espace en extension L'acquis communautaire L'Union Européenne, une construction inachevée | Problématiques : 1.Comment construire un espace commun à tous les Européens ? 2. Comment l'UE tente-t-elle de réduire les inégalités entre ses territoires ? | Les contrastes régionaux L'élaboration de règles communes La correction des déséquilibres | | Des disparités de développement à réduire Les débats qui animent l'Union Européenne. |

Ensuite, les documents utilisés dans ces manuels sont nombreux, puisqu'on note en moyenne pour ce thème 38,2 documents, avec notamment le manuel Belin à 50. C'est par ces documents que les élèves vont construire leurs connaissances sur l'Union Européenne et ses territoires. Pour les activités liées à ces documents, certains manuels ont bien assimilé les contraintes de l'épreuve certificative, largement basée sur l'étude de documents. C'est le cas de Nathan qui ménage une progression dans l'étude. Ainsi ce manuel propose d'abord des documents illustratifs, avec un simple relevé d'information, puis ces documents deviennent des documents-outils par leur mise en relation. Dans ces activités d'élèves, Belin et Hachette s'individualisent car ce sont les seuls à reprendre exactement les mêmes intitulés des capacités listées dans les Instructions officielles. On comprend qu'il s'agit d'une aide apportée aux enseignants dans la mise en œuvre de ces capacités. En résumé la nature des apprentissages de ces manuels est double car ils répondent à la double exigence de l'examen : d'abord des apprentissages visant à acquérir des méthodes d'exploitation des documents et ensuite des apprentissages visant à la mémorisation des connaissances.

Ensuite, l'étude de la structure du chapitre de ces manuels, qui laissent peu de place aux débats traversant ce thème, nous permet désormais de nous interroger sur le traitement de la vivacité des frontières dans la situation « *Les frontières de l'Union Européenne* ». Ces manuels adoptent trois postures différentes face au caractère vif des frontières.

La première posture est celle de l'occultation qui sous-entend que la QSV n'est pas mentionnée. Par exemple, dans le manuel Nathan, la question qui clôt l'étude de la situation et qui s'intitule « Question Bac » est la suivante : « *En vous appuyant sur le document 2, expliquez comment les frontières extérieures de l'Union Européenne créent des espaces attractifs et stimulent les flux transfrontaliers ?* ». Le document qu'il convient d'étudier est un article de presse dans lequel le journaliste relate les demandes de passeports roumains d'étudiants moldaves. Ce document et cette question occultent la vivacité de la frontière, d'abord parce que le document n'est qu'un récit et qu'il n'interroge pas ce besoin de passeport européen, d'autre part parce que la question est très limitative, notamment avec le pronom interrogatif « comment » qui ne permet pas aux élèves de mener, une véritable réflexion. Alors, la vivacité des frontières est totalement refroidie.

La deuxième posture est celle de l'évocation. L'évocation de ces questions vives peut être faite de deux manières différentes : tout d'abord par évocation masquée, c'est-à-dire que la QSV est implicite ; elle n'est pas clairement identifiée, comme chez Belin lorsque les questions

suivantes sont posées pour une mise en relation de documents : « *Quelles frontières font l'objet d'une surveillance renforcée ? Pour quelles raisons ? Pourquoi l'Europe est-elle considérée comme une « forteresse » ?* » On comprend nettement que cette question sous-tend des débats majeurs autour des frontières mais que ceux-ci ne sont pas identifiés, alors que les élèves ont sûrement des choses à dire sur ces sujets. Il est probable que ces questions placent l'enseignant dans une position inconfortable puisqu'il devra faire face aux interventions des élèves. La deuxième manière d'évoquer ces questions est de le faire de manière détournée comme dans le manuel Hachette qui, dans la situation sur les frontières de l'Union Européenne, pose la question suivante : « *Quels types de problèmes remettent en cause le bon fonctionnement de l'espace Schengen ?* » Là encore on remarque bien que la QSV des frontières est soulevée mais de manière détournée, par l'utilisation du mot « problème ». Le débat n'est pas clairement identifié et se trouve relégué au statut de problème.

Enfin la dernière posture est celle de l'identification de la question vive, qui est explicitement caractérisée, ce qui diffère grandement des programmes de lycée professionnel. Dans le manuel Delagrave-Magnard les frontières sont identifiées comme QSV. La question « Bac » placée à la fin de la double page traitant des frontières de l'Union Européenne le confirme : « *Expliquez pourquoi la question des frontières de l'Union Européenne est une question qui fait débat* ». Ce manuel met en avant la vivacité de la question mais les aides apportées pour répondre à la question la refroidissent : « *Interrogez-vous sur ce que désigne le terme de frontière quand on évoque l'Union Européenne* » et « *Recherchez dans les documents les raisons qui permettent de comprendre pourquoi la question des frontières se pose pour l'Union Européenne* ». Quoique ce manuel évoque clairement la vivacité des frontières, ces dernières sont traitées comme n'importe quelle autre information, de la même manière que des savoirs stabilisés, à l'inverse donc de l'essence même d'une QSV.

Le traitement réservé par les manuels à la QSV des frontières empêche les élèves de rentrer dans la réflexion, de saisir pleinement les débats qui animent les frontières et de saisir la réalité de ces débats. Cette évocation et cette identification peuvent mettre en défaut les enseignants, puisque les élèves sont susceptibles de réagir et de faire émerger leurs ressentis. Les manuels ne traitent donc pas les frontières comme d'une QSV. Au mieux ils évoquent les débats et les enjeux, au pire ils les oublient. Ils refroidissent la question et lui font perdre son caractère vif.

CHAPITRE 6 : Quels sens les élèves donnent-ils aux frontières ?

Le chapitre précédent nous a permis de définir les frontières et de déterminer le statut de ces dernières dans l'institution scolaire. Mais comment les élèves, placés au centre de notre questionnement, définissent-ils une frontière ? Quels savoirs possèdent-ils ? Quelle est la part du « déjà-là » expérientiel et/ou conceptuel dans leurs conceptions et représentations des frontières ? Ce nouveau chapitre a pour objectif de questionner plus avant les différentes manières grâce auxquelles les élèves définissent les frontières, en nous appuyant sur deux enquêtes : d'abord sur l'enquête n°3 qui a pris la forme de bilans de savoirs autour des frontières et des connaissances des élèves sur cette problématique. Cette enquête nous permet d'appréhender ce qui se cache derrière le mot « frontière » dans notre corpus. Puis une enquête, l'enquête n°2, moins globalisante qui portait sur les frontières de l'Union Européenne et qui a été menée à partir de l'étude d'un cahier d'activités par les élèves. Cette enquête laisse voir la manière dont ils appréhendent des frontières particulières et le sens qu'ils leur donnent ainsi que la manière dont ils réagissent à la mise en relief des frontières par un manuel scolaire.

I. Comment les élèves définissent-ils les frontières ?

1. Quels sont les points d'appuis des élèves pour définir une frontière ?

L'objectif principal de ce paragraphe est de comprendre le sens que donnent les élèves au terme de « frontière ». Pour ce faire nous nous appuyons sur des bilans de savoirs menés auprès de trois classes du lycée Pierre Mendès France de Contrexéville : une classe de Terminale Bac Pro Cuisine, une classe de Terminale Bac Pro Commercialisation et Service en Restauration (CSR) et une classe de première année de CAP Coiffure, ce qui représente 44 élèves au total. Pour comprendre la manière dont ils définissent les frontières nous leur avons posé les questions suivantes :

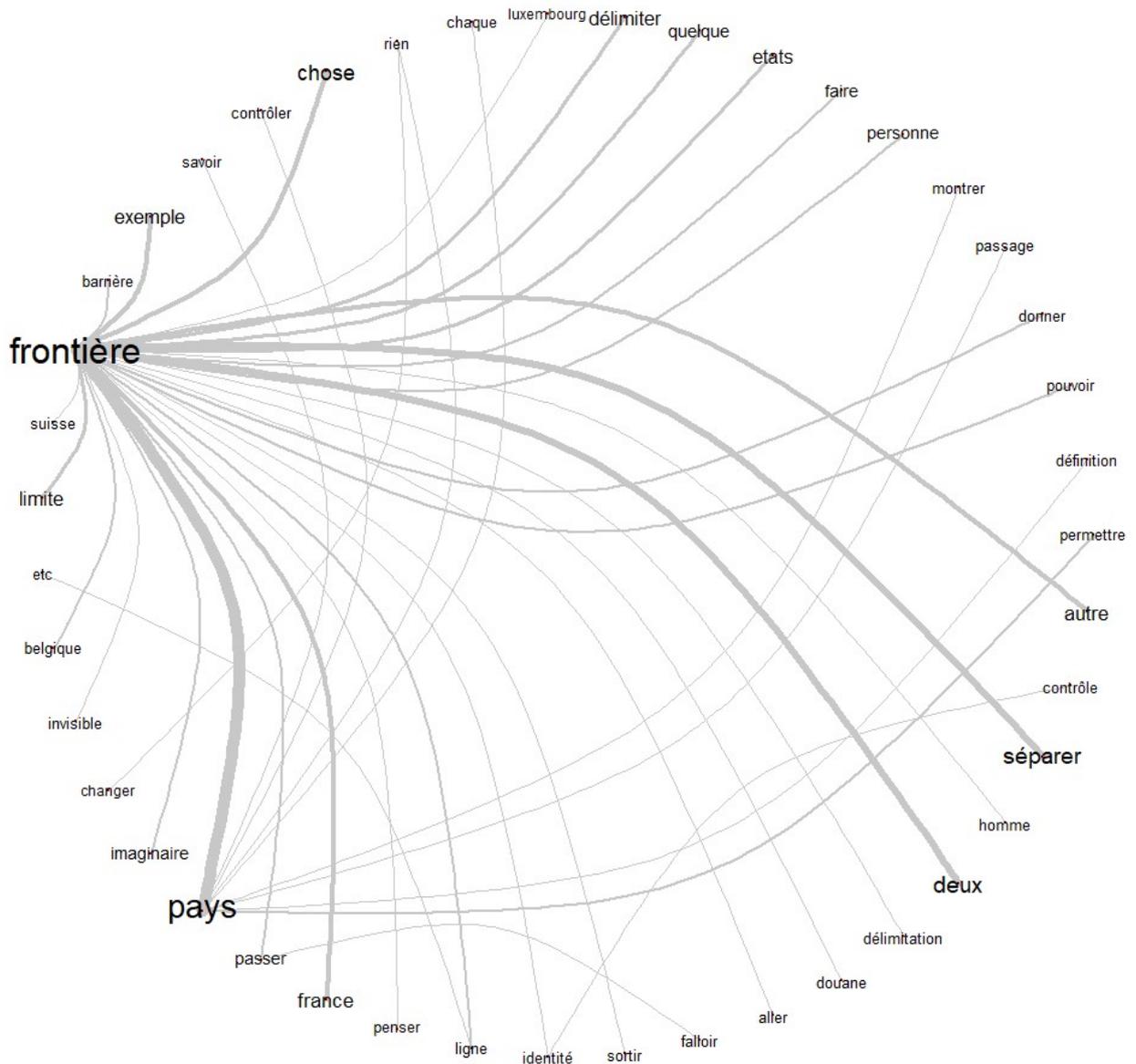
- Quelle définition donneriez-vous de la frontière ?
- Avez-vous déjà franchi des frontières ? Si oui, lesquelles ?
- Quand on parle de frontière, on pense généralement aux frontières entre les Etats. Mais dans votre vie de tous les jours, quels sont les autres types de frontières que vous rencontrez ? Précisez.

Ces bilans de savoirs ont été prolongés par des entretiens semi-directifs d'approfondissement permettant d'étayer les premiers résultats obtenus.

a. D'abord : une frontière ça sépare.

Tout d'abord les élèves de ce corpus définissent la frontière au travers de l'une de ses fonctions : la séparation. Ainsi, 80 % d'entre eux utilisent les termes « séparer », « limiter » ou « délimiter » dans leur définition. Sur l'ensemble, seuls 8 n'utilisent pas l'un de ces mots dans leur définition. De plus, cette fonction de séparation est appliquée à l'échelle particulière du « pays » ou de « l'Etat », étant donné que 90% d'entre eux utilisent ces termes lorsqu'ils évoquent la séparation. La figure 12, l'arbre de similitude, nous permet de préciser ces résultats, puisque le terme de « pays » s'y individualise nettement. Par ailleurs, il n'y a qu'un seul élève qui n'évoque pas les termes de « pays » ou « d'Etat » dans sa définition.

Figure 13 : Arbre de similitudes : les élèves et leurs définitions de frontière



Cette fonction de séparation associée à un Etat rappelle sans équivoque l'acceptation westphalienne de la frontière ; un élève, Anthony, élève de terminale CSR dont le père est militaire, évoque même la souveraineté en jeu dans la délimitation d'un territoire : « *Les frontières marquent aussi une puissance territoriale de ce pays en question, il montre que leur territoire leur appartient* ». D'autres occurrences sont à mettre en rapport avec les idées de

séparation et de pays : « deux » et « autre » ; nous pouvons simplifier et résumer la définition donner par ce corpus : une frontière c'est ce qui sépare deux pays ou une frontière c'est ce qui sépare un pays d'un autre. « Autre », renvoie plus à la différence qu'à l'altérité induite par la frontière. La principale échelle utilisée est donc celle du « pays », bien que trois élèves introduisent des échelles différentes, en utilisant celles du « continent », de la « région » et du « département ».

Certains ont recours à des exemples pour asseoir leur définition. Ces exemples sont spontanés et montrent qu'ils définissent la frontière en fonction de leurs pratiques. Le lycée étant dans le Nord-Est de la France les exemples les plus utilisés sont ceux de la Belgique, du Luxembourg, de la Suisse et de l'Allemagne, tous ces pays étant à moins de deux heures de voiture du lycée. Ainsi ces élèves ont bien assimilé les différentiels que les frontières pouvaient créer et qui leur servent à définir la frontière, comme par exemple pour Éloïse, qui est originaire du Nord de la France - de Valenciennes - et pour qui la frontière crée des différences qui sont intéressantes à exploiter :

« Frontière pour moi ça peut signifier la frontière qui sépare deux pays. Exemple : la frontière espagnole ou encore la frontière belge qui sépare le Nord et la Belgique à cet endroit on peut trouver du chocolat, de la bière, des cigarettes à petit prix ».

Maëva, qui habite dans le Nord des Ardennes et à l'habitude de franchir une frontière, ne la définit qu'à travers un exemple : *« Quand on me dit frontière je pense aux frontières de la France par exemple la frontière de la Belgique, par exemple si on sort de la France il y a une frontière à passer ».*

La mise en avant de cette fonction de séparation atteint son paroxysme lorsque les élèves comparent la frontière à une barrière. Pour Anastasia : *« La frontière est une sorte de barrière qui sépare deux Etats, ou deux pays »* ou pour Soukyana qui est marocaine et qui a rejoint son père dans l'Est de la France en classe de seconde : *« Pour moi une frontière c'est des barrières »*, on peut émettre l'hypothèse que les frontières qu'a dû franchir Soukyana entre le Maroc et la France prennent la forme de véritable barrière lorsque l'on possède un passeport marocain. Cette fonction délimitante de la frontière semble être l'élément le plus important pour eux, ce qui est très nettement perceptible dans l'équation imaginée par Lola, élève de Terminale CAP Coiffure, qui résume bien l'idée essentielle mise à jour dans ce corpus : *« Frontière = barrière = limite »*. Une autre élève, Félicia, associe quant à elle le terme de « frontière » à celui de « mur » : *« D'après moi la frontière est un genre de « mur » qui sépare »*. Toutefois, certains

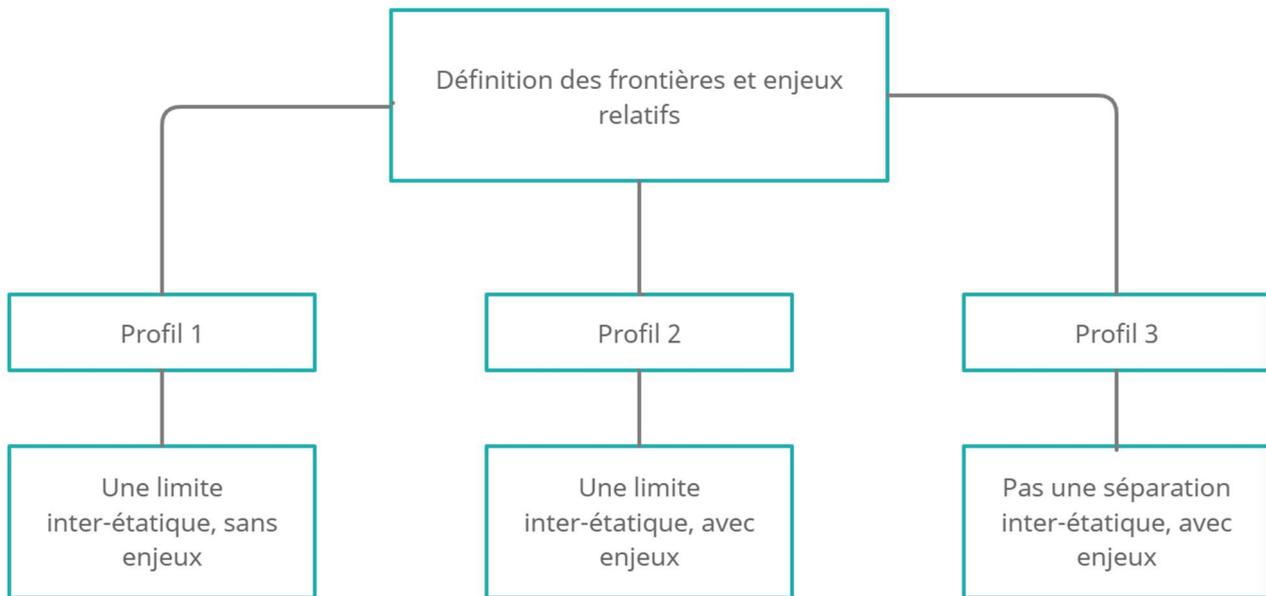
nuancent ces propos. Notamment Anthony qui utilise la métaphore de la porte pour décrire la frontière et qui indique donc que, certes la frontière sépare, mais qu'elle n'est pas pour autant infranchissable. De même, Lisa, s'attarde sur une autre fonction de la frontière, celle de filtre, et relativise ainsi la prégnance de la séparation induite par la frontière : « *C'est ce qui délimite chaque pays des uns et des autres, cela permet de filtrer [...] les entrées et les sorties d'un pays* ».

D'autre part les élèves apportent une attention particulière à la matérialisation ou non de la frontière. Ainsi, pour certains, la frontière est « imaginaire » ou alors « invisible » : elle revêt alors un caractère abstrait. Au contraire, pour quelques élèves, la frontière est matérialisée dans l'espace. Cet ancrage concret dans l'espace est évoqué par les barrières que représentent les douanes, par exemple, ou encore par les panneaux indiquant que l'on entre dans un autre pays. Une élève, Jenny, va plus loin dans cette concrétisation spatiale de la frontière en évoquant le fait que « *Les frontières sont délimitées par des bornes kilométriques en pierre* ». De plus, nous l'avons déjà évoqué, l'utilisation de nombreux exemples montrent également l'importance de cette réalité ou d'expérience spatiale pour définir la frontière.

Par ailleurs, les élèves ont parfois du mal à appréhender la complexité du terme de frontière, en témoignent les occurrences du terme « chose », comme dans la définition de Nicolas qui est un exemple frappant de la difficulté à proposer une définition pertinente : « *La frontière est une chose qui sépare deux choses* ».

L'ensemble de ces constats est confirmé par les entretiens menés à la suite de ces bilans de savoirs. Ce sont des entretiens semi-directifs d'approfondissement dans lesquels les parties 1 - « Les définitions de frontière » - et 3 - « Les frontières autres qu'inter-étatiques » - nous intéressent particulièrement afin d'appréhender la manière dont les élèves définissent la frontière. Douze entretiens ont été menés avec des élèves qui avaient été choisis à la suite des bilans de savoirs ; nous avons en effet pu établir trois profils d'élèves en prenant en compte leur définition de la frontière mais également leur perception des enjeux relatifs aux frontières. Ainsi le profil 1 correspond aux élèves définissant la frontière comme une limite inter-étatique sans enjeux ; le profil 2 correspond aux élèves qui, bien que définissant la frontière de la même manière, y perçoivent cependant des enjeux ; enfin, le profil 3 correspond aux élèves qui, en définissant la frontière, ne mentionnent pas la séparation inter-étatique mais les considèrent néanmoins comme porteuses d'enjeux.

Figure 14 : Trois profils d'élèves se distinguent



Colin, 2021

Le premier constat est que lors de ces entretiens tous les élèves du profil 3 ont défini la frontière en mentionnant la séparation entre Etats, rejoignant ainsi l'ensemble du corpus dans cette définition de frontière. De plus, tous les élèves utilisent la fonction de séparation pour définir une frontière et utilisent les termes de « séparer », « limite » ou encore « délimiter ». De même, l'ensemble des élèves vus lors des entretiens insistent sur la matérialisation de la frontière.

b. Les élèves considèrent-ils le franchissement comme un acte primordial ?

Si pour les élèves la fonction de séparation apparaît comme importante, le franchissement de cette limite qui sépare se révèle d'autant plus primordial. Ainsi, dans la première question où on leur demande de définir une frontière, presque la moitié évoquent ce franchissement de frontières dans leur définition. Dans la figure 13 (arbre de similitudes), les termes de « passage », « sortir » ou encore « contrôle » possèdent de fortes occurrences. Ce franchissement est décrit de manière spontanée dans cette première question, comme le fait par exemple Laurine dans sa définition de la frontière : « *Pour moi c'est passer d'un pays à un autre* » ; elle ne définit la frontière que par le franchissement, c'est l'acte de franchir qui donne vie à la frontière.

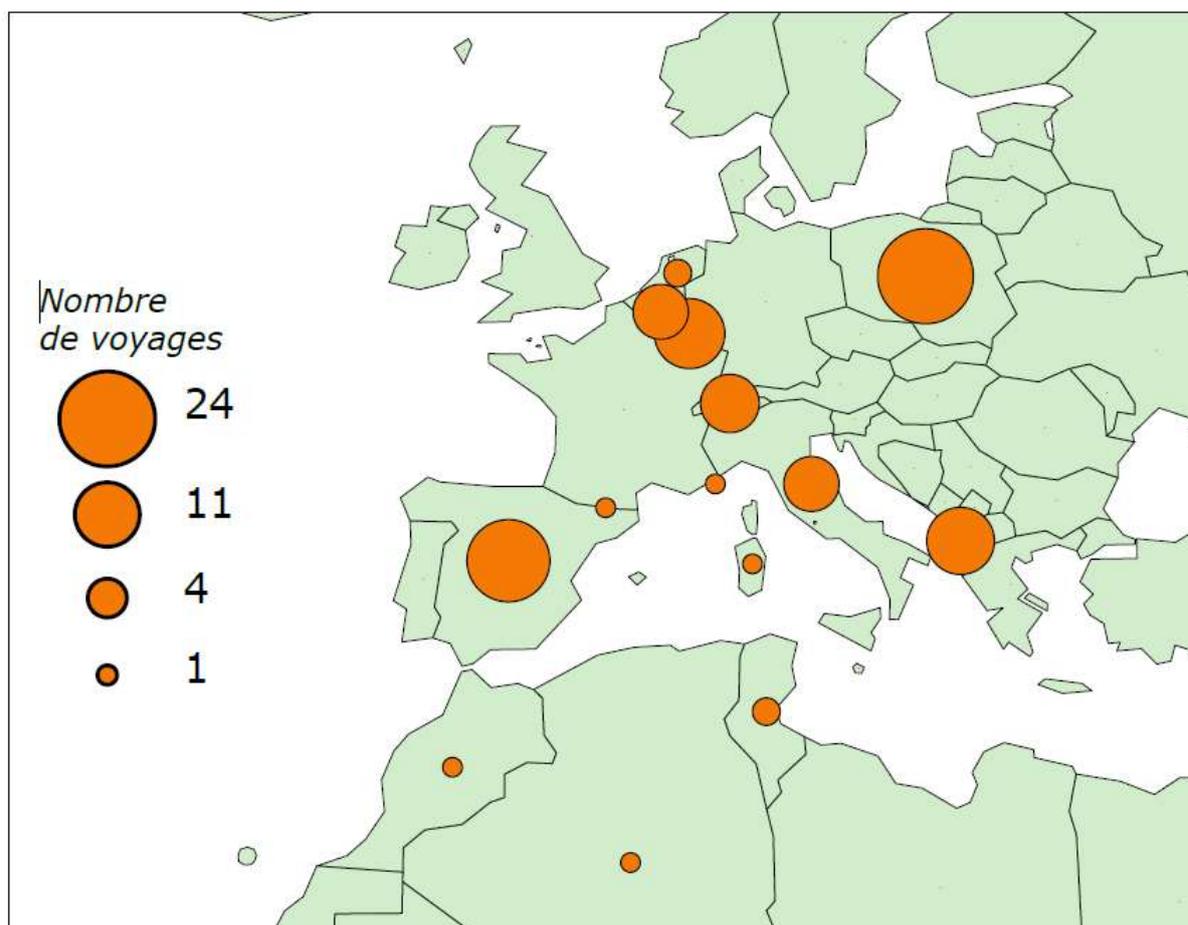
L'acte de franchir la frontière nous soumet à des contrôles. La majorité de ceux qui évoquent le passage de la frontière dans leur définition l'associent aux contrôles aux frontières. Pour Émilie : « *Elle [la frontière] permet de séparer les pays mais aussi de pouvoir contrôler les entrées et les sorties aussi bien des hommes que des marchandises* ». D'autres sont plus pragmatiques et évoquent spontanément leur expérience de la frontière et de son passage, comme Océane :

« Une frontière est une ligne imaginaire » qui sépare les différents pays, Etats... A l'aéroport nous avons systématiquement un contrôle d'identité, valise... Les frontières sont souvent protégées par la douane. Par exemple lorsque l'on va acheter du tabac ou de l'alcool (ce qui coûte moins cher qu'en France) au Luxembourg nous n'avons normalement pas le droit de dépasser une certaine limite ; bien souvent les contrôles sont faits aux frontières. Il y a également des contrôles d'identités, contrôle d'armes etc... ».

Océane met en avant les contrôles effectués par la douane lorsqu'elle va au Luxembourg, tout comme plusieurs autres élèves pour qui la douane concrétise le passage de la frontière. Toutefois il est assez paradoxal d'évoquer la douane en prenant l'exemple du franchissement de la frontière Franco-Luxembourgeoise puisque les postes-frontières ont entièrement disparu du paysage et les arrêts par la douane à la frontière sont très rares. La définition de Loanne met en lumière l'importance du franchissement dans la définition de la frontière pour ces élèves : « *Je ne sais pas vraiment qu'est-ce qu'une frontière, mais selon moi une frontière, c'est un moyen de séparation pour chaque pays étranger, et pour passer ses frontières, il faut une carte d'identité* ». Elle n'est pas certaine de sa définition, mais elle retient du terme de frontière que l'important c'est de la franchir ainsi que les moyens nécessaires pour cela.

Dans les bilans de savoirs la question 6 était dédiée au franchissement de la frontière : « *Avez-vous déjà franchi des frontières ? Si oui, lesquelles ?* ». Sur l'ensemble du corpus, 9 élèves disent ne jamais avoir franchi de frontières, ce qui nous interroge sur leurs mobilités notamment en habitant au Nord-Est de la France. Les divers pays cités par les autres élèves nous ont permis d'élaborer la carte n°1.

Carte 2 : Les frontières franchies par les élèves (Bilans de savoirs)



Colin, 2021, Réalisation : H. Mathian ©Magritt

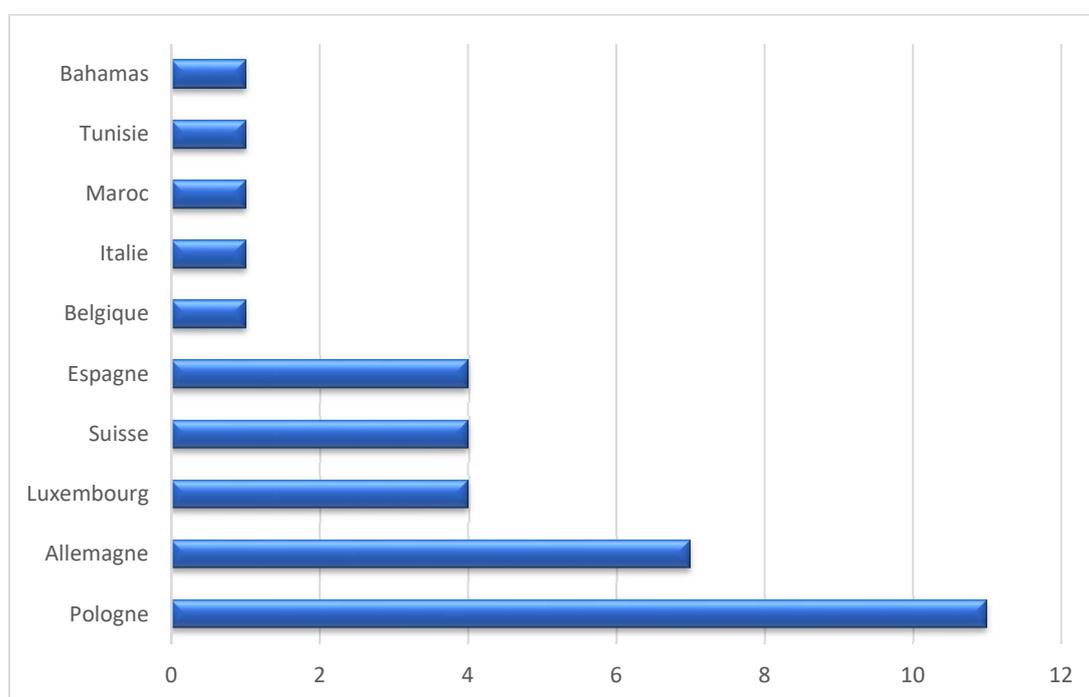
La frontière la plus fréquemment franchie par les élèves de ce corpus est la frontière franco-espagnole. À première vue, compte tenu de la situation du lycée et de la proximité avec les frontières de l'est de la France, cette réponse pourrait paraître surprenante. Mais en réalité cette récurrence s'explique par l'attractivité touristique de ce pays. En 2019, avant la pandémie du COVID 19 qui est venue chambouler l'ensemble des mobilités, l'Espagne (83,7 millions de visiteurs pour 92 milliards d'euros de chiffre d'affaires) représentait la deuxième destination touristique mondiale après la France (90 millions de visiteurs pour 57,9 milliards d'euros de recettes).

Les pays frontaliers proches du lycée arrivent après l'Espagne, avec une préférence pour le Luxembourg et l'Allemagne. Deux élèves disent avoir franchi une frontière en se rendant en Alsace, ce qui laisse apparaître l'ancienne rivalité entre la Lorraine et l'Alsace. Le choix de l'échelle européenne pour la carte n°1 s'est imposé puisque, hors Europe, seuls deux élèves -

Elèves Nouvellement Arrivés en France (ENAF) - disent avoir franchi des frontières en Afrique du Nord : la frontière entre la Maroc et l'Algérie et entre l'Algérie et la Tunisie. Les autres élèves n'ont pas cité de franchissement de frontière en dehors de l'Europe et de l'Afrique du Nord. La Pologne comme État ayant nécessité un franchissement de frontières pour s'y rendre domine largement. Cette situation s'explique par le fait que durant l'année, nous nous sommes rendus sur les sites d'Auschwitz à l'occasion d'un voyage scolaire.

Les entretiens ont été l'occasion d'interroger davantage les élèves sur leurs franchissements des frontières.

Graphique 17 : Les frontières franchies par les élèves (Entretiens)



Colin, 2020

Les pays frontaliers de la France sont toujours présents avec une baisse de la représentativité de la Belgique et de l'Italie et une disparition du Royaume-Uni. Un nouveau pays apparaît : les Bahamas, cité par Antoine, premier et seul pays cité hors Europe et hors Maghreb. Par ailleurs cet élève fait des distinctions entre plusieurs types de frontières dans sa réponse :

Extrait 1 : Antoine

| | |
|-----|---|
| C7 | Alors si on prend ta première définition, quelles frontières tu as déjà franchi ? |
| E7 | Les frontières de l'État français, les frontières des États dans lesquels je suis allé en voyage. |
| C8 | Lesquelles ? |
| E8 | La frontière régionale de Guadeloupe, de la Réunion, nationale de l'Angleterre, du coup j'ai aussi passé les frontières Schengen, c'est pour vous faire plaisir ça. |
| C9 | Vas-y |
| E9 | Les frontières Schengen, du coup je suis sorti de l'Europe quand je suis allé aux Bahamas, quand j'ai fait tous mes voyages |
| C10 | Et ça tous ces voyages c'est, c'est touristique, c'est pour les vacances ? |
| E10 | Oui à part un dernier voyage en Pologne. |

Antoine distingue des frontières régionales, nationales et de l'espace Schengen ; il plaisante sur les frontières de l'espace Schengen car, dans les jours précédant l'entretien, nous venions de faire un cours sur les frontières de l'Union Européenne.

De plus, pour Antoine et comme pour la moitié de ses camarades à qui a été posée la question « Pourquoi avez-vous franchi ces frontières », ce franchissement des frontières est lié au tourisme. Outre Auschwitz, ils évoquent d'autres voyages scolaires, notamment en Allemagne. Une autre justification apparaît récurrente : ils profitent de prix attractifs dans les pays voisins pour certains produits de consommation.

Extrait 2 : Vincent

| | |
|-----|--|
| E27 | Ben l'Allemagne c'est, Ah le Luxembourg aussi j'ai oublié, bon le Luxembourg c'est pour les clopes, vous le savez je pense ? |
| C28 | Oui |
| E28 | L'Allemagne c'est pour visiter et faire les courses aussi, parce qu'on devait, enfin bref |
| C29 | Et pourquoi faire les courses en Allemagne ? |
| E29 | Parce que ça coûte moins cher, il n'y a pas de taxes, enfin elles sont moindres et la Suisse c'est pour les vacances. |

Par ailleurs, le différentiel de prix des cigarettes entre la France et le Luxembourg est l'occasion de petit trafic entre les élèves. Ceux qui ont la possibilité de se rendre facilement au Luxembourg revendent des cigarettes aux autres en prenant une commission. Enfin, lors de ces entretiens, trois élèves n'avaient jamais franchi de frontières avant notre voyage en Pologne.

c. Des définitions autour des « autres » frontières.

D'abord, certains (bien que minoritaires) vont évoquer spontanément des frontières autres que les frontières inter-étatiques dans leur définition : c'est le cas pour huit d'entre eux. Bien entendu, c'est toujours la notion de séparation et de limite qui permet de définir la frontière, mais certains n'évoquent même pas les frontières inter-étatiques dans leur définition, et en sont même loin, comme Jérémie :

« La frontière est une limite que l'on pose soi-même, des fois inconsciemment mais elles sont belles et bien là. C'est une chose à ne pas franchir quasi tout le temps car elles nous bloquent pour de bonnes raisons exemple : tuer quelqu'un est une bonne chose ? Car ce sont nos limites ».

Antoine, en Terminale Bac Pro Cuisine, meneur dans la classe, minimise même l'importance des frontières inter-étatiques et voudrait que l'on s'intéresse davantage à d'autres types de frontières : *« Les gens quand ils entendent « frontières », ils pensent aux Etats, mais il y a des frontières plus importantes que celles qu'ont été tracées sur une carte par l'homme ».* Les autres, sans donner d'explications particulières, ont évoqué les frontières culturelles, du langage, de la peur, et de la connaissance.

La question 7 des bilans de savoirs s'intéressait à ces « autres frontières » : *« Quand on vous parle de frontière, on pense généralement aux frontières entre les Etats. Mais dans votre vie de tous les jours ; quels sont les autres types de frontières que vous rencontrez ? Précisez ».*

Tableau 26 : Liste des autres types de frontières évoqués par les élèves et leurs occurrences

| Types de frontières | Occurrence |
|----------------------|------------|
| Langues | 6 |
| Sociales | 4 |
| Légales | 4 |
| Racisme | 3 |
| Profs/Élèves | 3 |
| Morales | 2 |
| Obstacles de la vie | 2 |
| Argent | 2 |
| Différences | 2 |
| Respect | 2 |
| Connaissance | 2 |
| Couleur de peau | 2 |
| Langage | 2 |
| Entre deux personnes | 2 |
| Age | 1 |
| D'éducation | 1 |
| Emotionnelles | 1 |
| Vêtements | 1 |
| En cours | 1 |
| Distance | 1 |
| Économique | 1 |
| Une étape | 1 |
| Sécurité routière | 1 |
| Méchanceté | 1 |
| Étudier/Pas étudier | 1 |
| École/Vie active | 1 |
| Amour/Haine | 1 |
| Bien/Mal | 1 |
| Vie/Mort | 1 |

Colin, 2020

La frontière la plus citée est la frontière de la langue. Ils prennent souvent l'exemple de voyages à l'étranger durant lesquels ils ne comprenaient pas la langue du pays visité. Les frontières sociales sont également évoquées et surtout les différences entre « riches » et « pauvres ». De plus, Christopher considère quant à lui que le cadre imposé par les lois est une frontière : « *Les frontières de ce qu'on peut faire dans la vie actuelle avec les lois qui sont dans notre pays par exemple l'envie de rouler vite mais on ne peut pas à cause des frontières que les lois nous*

ordonnent », Christopher est par ailleurs très inquiet lorsque lui-même ne respecte pas les règles du lycée et il s'inquiète des conséquences. En outre, les réponses montrent, pour certains, une vision du monde manichéenne en utilisant la frontière comme marqueur d'importantes différences : la frontière est alors une limite franche pour laquelle il n'existe pas de gradients ; ces élèves ne laissent pas de place à la nuance. D'autres n'arrivent cependant pas à sortir de la définition « géographique » de la frontière et n'opèrent que des changements d'échelles en délaissant l'échelle des États, comme Emilie : « *Les frontières en quelque sorte « imaginaires » entre les départements, celle qui délimitent les mers et les océans, celles qui délimitent les massifs* » qui sous-entend que les frontières inter-étatiques, elles, sont bien réelles ; ou encore Brian : « *On peut rencontrer une frontière dans un bois quand on a du terrain on doit la respecter sinon on peut avoir une amende mais sinon je connais que les frontières entre les États* » qui reconnaît ne connaître que les frontières entre les états, tout comme Éloïse : « *Je ne vois pas quel type de frontière je pourrais rencontrer, car pour moi frontière veut dire séparer les pays des autres* ». Enfin, des élèves donnent des réponses incohérentes à cette question laquelle récolte le plus grand nombre de non-réponses (9) : elle les a mis en difficulté car ils ont eu du mal à se détacher de la définition classique d'une frontière.

Les entretiens confirment les usages métaphoriques de la frontière, laquelle reste avant tout synonyme de « limite », comme nous le confirme Clara dans sa définition :

Extrait 3 : Clara

| | |
|----|---|
| C2 | J'aimerais que tu définisses ce qu'est une frontière selon toi |
| E2 | C'est une limite |
| C3 | C'est-à-dire ? |
| E3 | C'est quelque chose qui sépare les choses |
| C4 | D'accord, quelles choses ? Tu peux être plus précise ? |
| E4 | Ça peut être tout, les pays, dans la vie de tous les jours. |
| C5 | Alors vas-y dans la vie de tous les jours |
| E5 | Dans la vie de tous les jours, ça peut être les frontières culturelles, religieuses, je sais pas, comment on a été éduqué, qu'est-ce qu'on apprécie, nos goûts, nos valeurs personnelles, ça peut être tout enfin, il y a des frontières partout en fait. |
| C6 | Donc toi frontière c'est synonyme de... |
| E6 | Limite, c'est une barrière en fait |

Enfin, encore une fois, la matérialisation de la frontière semble revêtir une importance particulière pour ces élèves : ils différencient les frontières inter-étatiques bornées avec les frontières de « *l'irréel* » pour reprendre l'expression de Jérémy : « *celles qui en fait n'ont pas de matières* ».

2. Les élèves et leurs définitions des frontières de l'Union Européenne.

Les élèves donnent une définition particulière aux frontières, mais qu'en est-il lorsque l'on évoque des frontières spécifiques et qui plus est avec point d'appui un manuel scolaire qui met en relief certains aspects des frontières. Pour tenter d'aborder la manière dont les élèves définissent les frontières de l'Union Européenne nous prenons appui sur l'étude d'un cahier d'activités traitant de la situation « Les frontières de l'Union Européenne » inscrite au programme de Terminale Bac Pro de 2009 dans le sujet d'étude « L'Union Européenne et ses territoires ». Le choix s'est porté sur un cahier d'activités⁸¹ en particulier car c'est celui dans lequel les frontières sont les plus visibles en tant que QSV. Ce dispositif s'insère dans notre enquête n° 2 sur les frontières de l'Europe.

a. Comment définir les frontières de l'Union Européenne à partir d'un cahier d'activité ?

33 élèves issus de deux classes différentes ont réalisé ce dispositif. Le choix s'est porté sur des classes de 1^{ère} Bac Pro, avec comme spécialités cuisine et commerce et service en restauration (CSR), et non pas des classes de terminales pour que des savoirs scolaires trop importants ne viennent pas biaiser les résultats.

⁸¹ BLANES, L., APOLLON, O., ESCARTIN, C., 2016, *Les nouveaux Cahiers, Histoire-Géographie-Enseignement Moral et Civique*, Foucher.

Document 1 : Double page du cahier d'activités sur les frontières de l'Union Européenne

SITUATION

1 Les frontières de l'Union européenne

La construction européenne a créé différentes formes de territorialités, produisant des frontières diverses. Si le projet européen abolit les frontières intérieures, les frontières extérieures sont renforcées.

- ➔ Quels sont les différents types de frontières de l'Union européenne?
- ➔ Sur quels enjeux reposent les frontières de l'Union européenne?



1 Les frontières de l'Union européenne

2 Les frontières de l'espace Schengen

Au 1^{er} janvier 2014, l'espace Schengen regroupe 28 États. [L'espace Schengen] désigne un espace de libre circulation des personnes entre les États signataires de l'accord de Schengen. [...] Le principe de la liberté de circulation des personnes [...] implique que tout individu (ressortissant de l'Union européenne ou d'un pays tiers), une fois entré sur le territoire de l'un des pays membres, peut franchir les frontières des autres pays sans subir de contrôles. Pour se déplacer, il n'a plus besoin de passeport. Les vols aériens entre villes de l'espace Schengen sont considérés comme des vols intérieurs. Un État ne peut rétablir les contrôles qu'en cas d'atteinte à l'ordre public ou à la sécurité nationale (pour 6 mois maximum) ou pour faire face à des événements imprévus (5 jours maximum), et après consultation des autres États du groupe Schengen. Cette possibilité a été utilisée, par exemple, par la France face à des menaces terroristes en 1995, ou en Allemagne, lors de la coupe du monde de football en 2006. Des propositions de modifica-

tions ont été présentées par la Commission en septembre 2011, à la suite du « printemps arabe » et de l'afflux d'immigrants qui s'ensuivit. En cours d'examen, elles élargiront la possibilité de réintroduire des contrôles temporaires. En revanche, les contrôles aux frontières extérieures de l'espace Schengen sont renforcés par :

- le développement de la coopération judiciaire et policière avec la création du SIS (Système d'information Schengen), fichier commun informatisé fournissant le signalement des personnes recherchées pour arrestation et des véhicules ou objets volés ;
- la mise en place de règles communes en matière de conditions d'entrée et de visa pour de courts séjours, de traitement des demandes d'asile ;
- le maintien de contrôles volants effectués par les autorités de police ou les douanes pour lutter contre le terrorisme et le développement de la criminalité organisée.

www.vie-publique.fr

1. Quelles différences faites-vous entre les frontières du continent européen et les frontières de l'Union européenne (Doc. 1) ?

2. Citez trois États de l'Union européenne qui ne sont pas dans l'espace Schengen (Doc. 1).

3. Qu'est-ce que l'espace Schengen (Doc. 1 et 2) ?

4. Quelles sont les formalités à respecter aux frontières intérieures et extérieures de l'espace Schengen (Doc. 2) ?



3 La frontière entre la Grèce et la Turquie

Malgré la crise qui la frappe, la Grèce a achevé début 2013 la construction d'un mur de barbelés le long de sa frontière avec la Turquie. Le mur frontalier court sur 12,5 kilomètres, 3 mètres de hauteur et est équipé de 25 caméras thermiques.

5. Pourquoi la Grèce a-t-elle décidé de construire un mur frontalier avec la Turquie (Doc. 3) ?

6. Quels risques les migrants prennent-ils pour éviter la zone surveillée (Doc. 4) ?

4 Les fantômes du fleuve

Un mur pour barrer l'Europe. Mais peut-on empêcher la pluie de tomber ? Cela fait déjà plus d'un an que les clandestins évitent de s'aventurer dans cette zone militarisée, entre la Grèce et la Turquie, une plaine lisse comme un caillou, sans un arbre pour les cacher des patrouilles policières. Aujourd'hui, le vrai « mur » est un peu plus au sud. Tout au long du fleuve Evros, qui coule sur 180 kilomètres entre les 2 pays. Chaque jour, chaque nuit, ils sont des centaines à tenter de le franchir. Entassés à 15 ou 20 sur des bateaux de plastique gonflables, les mêmes que l'on voit l'été sur les plages. Le long des rives de l'Evros, les embarcations crevées et les tas de vêtements abandonnés font des taches de couleur. Papiers, lettres, sacs à dos : le fleuve charrie des bouts de vie venus d'Afghanistan, du Bangladesh, d'Algérie, du Nigeria... Et parfois aussi des corps. Ceux des noyés. Un à deux par semaine, au moins, recensés du côté grec. Le courant n'a que faire des drapeaux et des frontières.

Doan Bui, *Le Nouvel Observateur*, mai 2012.



5 Des frontières extérieures renforcées

Dessin de Chappatte, paru dans *NZZ am Sonntag*, 7 mars 2011.

7. Comment l'Union européenne est-elle représentée (Doc. 5) ? Quel message le dessinateur veut-il faire passer ?

8. Dans un texte de quelques lignes, montrez que les frontières de l'Union européenne sont multiples et évoquez les débats qu'elles suscitent.

Document 2 : Synthèse des questions de la double page du cahier d'activités

- 1) Quelles différences faites-vous entre les frontières du continent européen et les frontières de l'Union Européenne ?
- 2) Citez trois Etats de l'Union Européenne qui ne sont pas dans l'espace Schengen.
- 3) Qu'est-ce que l'espace Schengen ?
- 4) Quelles sont les formalités à respecter aux frontières intérieures et extérieures de l'espace Schengen ?
- 5) Pourquoi la Grèce a-t-elle décidé de construire un mur frontalier avec la Turquie ?
- 6) Quels risques les migrants prennent-ils pour éviter la zone surveillée ?
- 7) Comment l'Union Européenne est-elle représentée ? Quel message le dessinateur veut-il passer ?
- 8) Dans un texte de quelques lignes, montrez que les frontières de l'Union Européenne sont multiples et évoquez les débats qu'elles suscitent.

Dans un premier temps, il a été demandé aux élèves de répondre aux questions de cette double page d'activités avec comme seule ressource les documents présents sur cette double page. Dans un second temps et à la suite directe de l'exercice précédent, les élèves ont dû répondre à un questionnaire pour permettre d'envisager les savoirs créés par cette double page du manuel. La première partie du questionnaire, qui s'attache à la définition des frontières de l'Union Européenne est particulièrement intéressante pour appréhender la définition donnée par les élèves de ces frontières.

Document 3 : Partie 1 du questionnaire sur les frontières de l'Union Européenne

- 1) A l'aide des documents que vous venez d'étudier : comment pouvez-vous définir ce qu'est une frontière de l'Union Européenne ?
- 2) Qu'est-ce que l'espace Schengen ?
- 3) En tant que citoyen Européen, comment pouvez-vous circuler dans l'Union Européenne ?
- 4) Quels sont les différents types de frontières de l'Union Européenne ?
- 5) Sur quels enjeux reposent les frontières de l'Union Européenne ?

Ces questions reprennent les éléments vus dans la double page d'activités, les élèves n'ayant plus accès aux documents. Les trois premières questions se concentrent sur la définition des frontières de l'Union Européenne, ainsi que sur la définition de l'espace Schengen et de son fonctionnement ; les deux dernières questions reprennent les deux problématiques du début de cette double page en leur proposant d'y répondre.

b. Comment les élèves différencient-ils les frontières de l'Europe et les frontières de l'Union Européenne ?

La première question du cahier d'activités interroge les élèves sur la distinction entre frontières de l'Europe et frontières de l'Union Européenne : « *Quelles différences faites-vous entre les frontières du continent européen et les frontières de l'Union Européenne ?* ». Pour évaluer leurs réponses il paraît pertinent de s'appuyer sur les réponses attendues, présentées dans le « Livre du professeur⁸² » du cahier d'activités. Ce livre du professeur donne la réponse suivante à la première question : « *Les « frontières de l'Union » sont des limites politiques. Elles bordent les 28 États membres de l'Union. Les « limites de l'Europe » quant à elles, sont de nature géographique et séparent le continent de ses voisins, l'Asie et l'Afrique* ».

Les élèves semblent avoir eu des difficultés pour répondre à la question. D'abord, pour ce corpus : aucun n'a donné une réponse correcte à cette question, 22 d'entre eux donnent des réponses incorrectes, 4 apportent des réponses incomplètes et 7 ne répondent pas à la question. Les principales difficultés viennent de la lecture de la carte qui est associée à la question. Par exemple certains font une lecture erronée de la carte, comme Nathan : « *Les deux sont différentes l'une est le long du littoral et l'autre un peu plus loin* ». Ou encore, des élèves restent très descriptifs dans leur lecture sans entrer dans l'analyse : « *Les frontières de l'Union Européenne sont en mer alors que les frontières du continent sont vraiment sur les frontières des pays d'Europe* » (Antoine) ; « *Les frontières de l'Union Européenne sont en Jaune* » (Nicolas). Ensuite, 8 élèves ne donnent aucune réponse à cette question. Pour la plupart ils précisent⁸³ qu'ils n'ont pas les connaissances ou encore qu'ils ne comprennent pas la question. Dans les réponses erronées on retrouve également des réponses surprenantes comme celle de Christopher : « *Les frontières du continent européen sont plus collées les pays sont plus petits là que la frontière de l'Union Européenne les frontières sont plus espacées donc les pays sont plus grands* ». Enfin, les réponses incomplètes données sont dominées par la confusion entre l'Union Européenne et l'espace Schengen. Pour eux les deux termes sont synonymes ; ainsi pour Océane « *Les frontières du continent européen réunissent tous les pays européens, les frontières de l'Union Européenne rassemblent l'espace Schengen* ». Toutefois quelques élèves proposent des réponses qui, même si elles sont incomplètes, restent pertinentes : « *La différence*

⁸² ISBN : 978-2-01-182554-4

⁸³ Pour l'ensemble des questionnaires de l'enquête sur l'Europe il a été demandé aux élèves qui ne répondaient pas aux questions d'expliquer pourquoi ils ne parvenaient pas à répondre à ces questions.

c'est que le continent européen tu décides pas d'être dans le continent que l'Union Européenne le pays peut choisir d'en faire partie ».

Dans l'enquête menée à la suite directe de la réalisation du cahier d'activités, la première question posée aux a été la suivante : « À l'aide des documents que vous venez d'étudier : comment pouvez-vous définir ce qu'est une frontière de l'Union Européenne ? ». La figure 15 montre le recensement des verbes qui sont associés au terme de « frontière ».

Figure 15 : Mots associés à « frontière de l'Union Européenne » dans les réponses des élèves⁸⁴



Colin, 2020

Comme pour l'enquête utilisant les bilans de savoirs, la frontière est d'abord définie à travers ses fonctions de séparation et de limite. Ils associent ces fonctions aux « pays », « États », ou encore à « l'espace Schengen ». Par ailleurs, certains, ici encore, assimilent l'Union Européenne à l'espace Schengen : « La frontière de l'Union Européenne est la délimitation de l'espace Schengen » (Jason). Certains mettent en avant la fonction de séparation des frontières, et donnent ainsi une définition générique de la frontière sans prendre en considération les spécificités de l'Union Européenne. En outre, les définitions proposées sont influencées par l'étude du cahier d'activités, car on voit apparaître avec force la notion de franchissement et

⁸⁴ Figure réalisée sur WordItOut2.com

surtout de filtre que la frontière doit posséder ; Rémi résume bien l'idée générale qui se dégage du corpus documentaire : « *Les frontières servent à délimiter la zone de l'Union Européenne pour éviter les afflux de personnes non européennes dans l'Union Européenne qui essayent de rentrer* » De même le contrôle et la surveillance des frontières sont très présents dans les définitions : « *Une frontière c'est soit un péage, des barbelés, sur toute la longueur du pays ou bien des douanes qui surveillent ce qui a dans les voitures : drogue, alcool, arme ou encore plein d'autres choses* » (Hugo). Ceci est à mettre en lien avec les documents utilisés pour traiter des frontières de l'Union Européenne dans le cahier d'activités. De même le document 3 et le document 5 montrent des frontières matérialisées par des murs, des barbelés, des grilles : ces documents influencent leurs définitions, comme celle de Vincent : « *Une frontière de l'UE est un lieu militarisé, surveillé, presque impossible à passer avec des barbelés, des murs* » ; ou encore celle de Félicia : « *Une frontière est un « mur » pour « empêcher » les migrants d'entrer* », dans laquelle « frontière » est synonyme de « mur ». De plus notre question se heurte aux difficultés de compréhension de certains. Cette élève définit la frontière de l'Union Européenne comme suit : « *À l'aide du document d'avant ce que je peux définir ce qu'est une frontière de l'Union Européenne c'est un État composé de plusieurs États. Et ce sont des États signataires mais non intégrés à l'espace Schengen* ». Elle a vraisemblablement mal interprété les documents qu'elle n'a donc pas pu analyser correctement.

En définitive, aucun ne définit les frontières de l'Union Européenne dans leur pluralité. On peut aisément le comprendre car le cahier d'activités enferme les élèves dans une vision partielle des frontières de l'Union Européenne. Il s'agit là d'un constat régulièrement effectué : les documents des manuels et des cahiers d'activités ont généralement une qualité esthétique souvent irréprochable mais présentent finalement peu d'intérêt didactique.

c. Comment les élèves ont-ils compris les particularités des frontières de l'espace Schengen ?

Dans le cahier d'activités la question 3 demande aux élèves ce qu'est l'espace Schengen ; le livre du professeur propose une réponse qui montre, en filigrane les réponses attendues : « *Il s'agit de la zone de libre circulation des personnes entre les États signataires de l'accord Schengen* ». 60% du corpus donne une réponse correcte à cette question, c'est le taux de réussite le plus important parmi l'ensemble des questions posées à partir du fichier. La question ne

nécessitait pas une réflexion particulière mais simplement une lecture correcte du document 2 ; les élèves ont, pour la plupart, recopié les deux premières lignes du document. Dans ceux qui ne réussissent pas cette question, on trouve d'abord ceux qui donnent des réponses incomplètes car ils se contentent d'indiquer le nombre de pays signataires des accords de Schengen. Ensuite, certains n'arrivent pas à répondre correctement à la question. Par exemple un élève confond l'espace Schengen avec la zone Euro, une autre n'a pas compris ce qu'était l'espace Schengen : « *Un espace libre de circulation tous les étrangers peuvent y rentrer* » (Nathalie) ; ou encore un a été marqué par la première question : « *L'espace Schengen c'est les pays qui sont à l'intérieur de la frontière du continent européen* » (Hugo).

Dans notre questionnaire, réalisé après le cahier d'activité, nous avons posé exactement la même question « Qu'est-ce que l'espace Schengen ? ». Comparer les réponses des élèves à ces deux questions posées dans un temps différent est intéressant d'autant plus que lors de notre questionnaire ils n'avaient plus les documents sous les yeux. Alors, le taux de bonne réponse ne baisse que relativement faiblement avec 51% de bonnes réponses. Les élèves qui avaient fourni une bonne réponse pour la question du cahier d'activités et qui se trompent pour la question de l'enquête, le font majoritairement car ils confondent l'espace Schengen avec l'Union Européenne. A noter qu'aucun élève n'ayant donné une réponse erronée dans la question du cahier d'activités, ne donne une réponse correcte dans la question de l'enquête.

La question 3 - « En tant que citoyen européen, comment pouvez-vous circuler dans l'Union Européenne » - et la question 4 - « Quels sont les différents types de frontières de l'Union Européenne » - de l'enquête cherchent à voir dans quelles mesures ils ont compris le fonctionnement des frontières de l'Union Européenne et plus particulièrement de l'espace Schengen. Pour la question 3 les élèves ont bien compris qu'en tant que citoyens européens ils ont la possibilité de se déplacer facilement, le mot le plus utilisé dans leurs réponses étant « librement ». Toutefois, beaucoup d'entre eux confondent, une fois encore, l'espace Schengen et l'Union Européenne. On peut penser qu'en plus des documents, ils ont utilisé leur expérience de la frontière et des pays limitrophes proches du lycée (à part la Suisse), puisque tous font partie de l'espace Schengen et qu'ils n'ont donc besoin que d'une carte d'identité pour s'y rendre. Ceci fait écho à la confusion dans leurs définitions de l'Union Européenne entre espace Schengen et Union Européenne. Pour les élèves l'Union Européenne n'est pas tangible, la seule réalité qu'ils connaissent, par expérience, de l'Union Européenne, est la libre circulation grâce aux accords de Schengen, donc ils assimilent Union Européenne et espace Schengen. De plus, la formulation de la question 3 a posé des problèmes à certains élèves comme à Victoria : « *En*

tant que citoyen Européen je circulerais à pied dans l'Union Européenne parce que c'est bon pour la santé et de plus ça évite la pollution » ; d'autres élèves ont répondu : en vélo, en voiture, en train ou encore en avion. La question 4 a également mis les élèves en difficulté puisque sept n'ont pas répondu à la question. Cette dernière cherchait à vérifier que les élèves faisaient la différence entre les frontières intérieures et les frontières extérieures de l'Union Européenne. Seulement quatre y font explicitement référence, pour quatre autres l'opposition frontières intérieures/extérieures est implicite mais elle est présente. La réponse de Vincent, qui fait référence aux frontières intérieures et extérieures montre l'impact et l'importance du choix des documents dans un manuel : « *Les frontières intérieures, qui n'existent plus et les frontières extérieures, des murs infranchissables* ». Vincent a bien compris la dualité des frontières européennes mais sa vision est tronquée par les documents du cahier d'activités qui ont insisté sur les frontières extérieures infranchissables. Ceux qui n'évoquent pas les frontières intérieures et extérieures donnent toutefois des réponses pertinentes en évoquant les frontières maritimes, terrestres ou aériennes, ainsi que des frontières militarisés, avec des murs et des barbelés.

En définitive les élèves ont été, pour la plupart, capables de lire et comprendre les documents proposés dans la double page du cahier d'activités mais ils ont eu des difficultés à exploiter leurs connaissances et surtout à les transposer à d'autres situations.

II. Quels sont les savoirs que les élèves détiennent sur les frontières ?

Nous venons de constater que les élèves possédaient des savoirs sur les frontières et avons analysé la manière dont ils les définissaient. Cette partie propose de s'interroger sur la provenance des savoirs détenus par les élèves de ce corpus sur les frontières, de s'interroger sur les différentes natures de ces savoirs et des relations qui les unissent. De même connaître ces savoirs peut permettre de se questionner sur la géographicité créée par ces savoirs. En d'autres termes : quelles sont les origines des savoirs possédés par les élèves sur les frontières ? Quelles relations ces savoirs entretiennent-ils entre eux ? Et quelles géographicités ces savoirs particuliers créent-ils ?

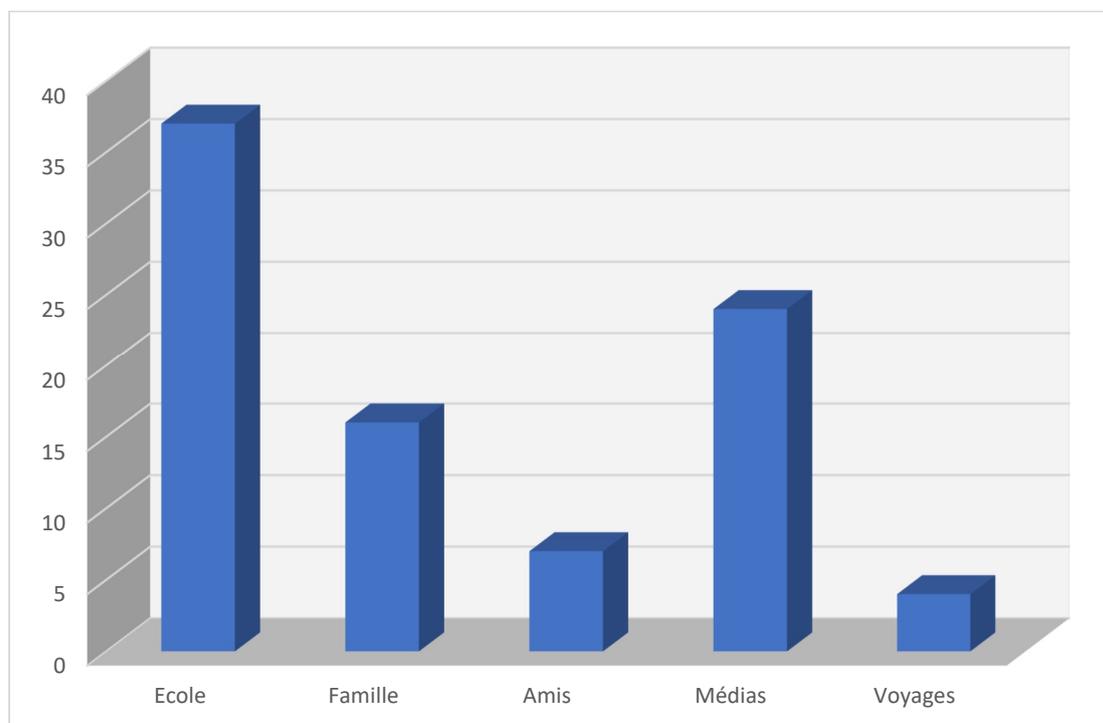
1. D'où viennent leurs connaissances ?

En premier lieu, il convient de se demander quelle est la provenance des savoirs des élèves sur les frontières. Ce paragraphe est divisé en deux parties : d'abord nous nous intéressons aux savoirs qui émanent des bilans de savoirs de l'enquête n°3 sur les frontières pour ensuite envisager ceux que l'on aperçoit dans l'analyse de l'enquête n°2 sur les frontières de l'Union Européenne.

a. D'où viennent leurs connaissances sur les frontières ?

Dans les bilans de savoirs que nous avons proposés, la question 2 s'intéressait aux lieux d'apprentissages sur les frontières : « Depuis que vous êtes nés, vous avez appris beaucoup de choses, à l'école, chez vous, avec vos amis, à travers les médias, et ailleurs, alors où avez-vous appris ce que vous savez ? ». On cherche l'origine, la source des savoirs exprimés sur les frontières afin de mieux comprendre nos élèves, de considérer les mécanismes en jeu dans l'étude des frontières et ainsi de proposer une réponse didactique adéquate.

Graphique 18 : Fréquence des lieux d'apprentissage cités

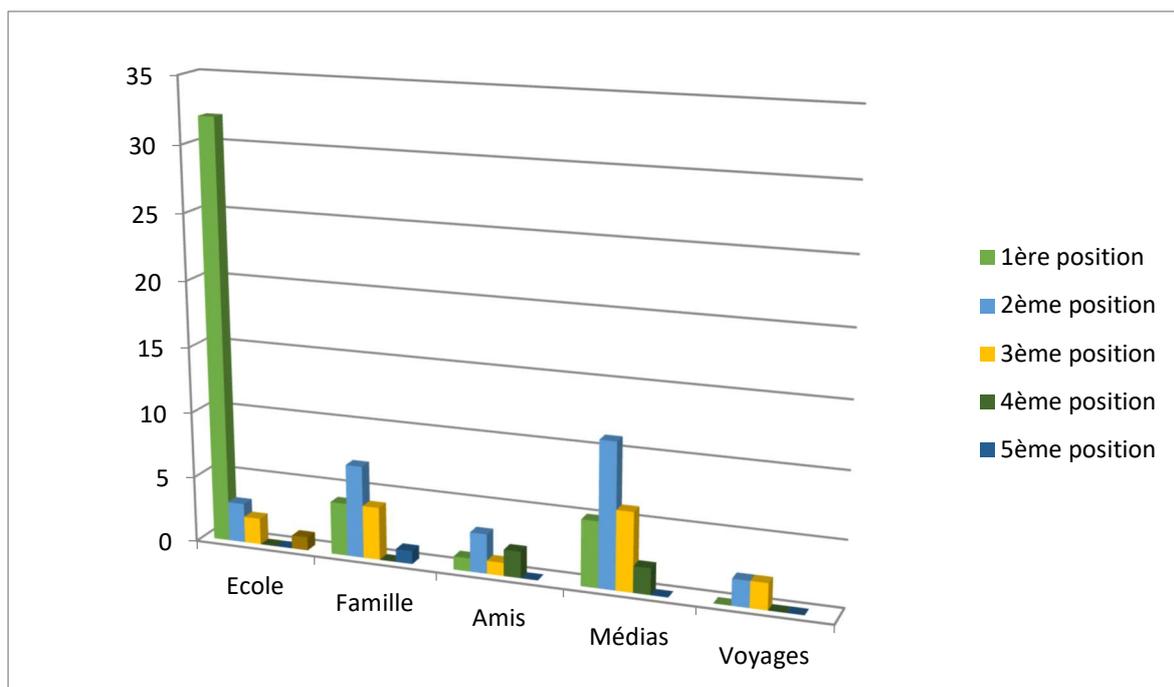


Colin, 2020

L'école est le lieu d'apprentissage le plus largement cité ; en effet seuls quatre élèves ne citent pas l'école comme un lieu où ils ont appris ce qu'ils savent sur les frontières. Il n'est pas vraiment surprenant que des élèves évoquent d'abord l'école lorsqu'on leur demande de citer un lieu d'apprentissage, surtout quand le questionnement se déroule au sein même d'un établissement scolaire. Cependant, ce résultat peut apparaître assez surprenant quand on sait que dans leur curriculum de géographie, les frontières ne sont pas abordées comme un objet géographique en tant que tel (il l'est une seule fois en Terminale, mais au moment de la réalisation des bilans de savoirs nous n'avions pas encore fait la leçon). Toutefois, même si les frontières n'apparaissent pas comme étant un des thèmes à aborder en classe, elles sont tout de même au centre de certaines leçons, notamment lorsque l'on traite de la mondialisation ou encore de l'espace européen. Ensuite, ils citent régulièrement les médias, ce qui peut aisément se comprendre si l'on considère les nombreux événements de ces dernières années qui ont mis les frontières au cœur des débats sociétaux. De plus, la famille, premier lieu de socialisation de l'enfant (Lahire, 2019) est un lieu d'apprentissage important. Enfin, seuls quatre citent les voyages comme lieu d'apprentissage : on peut donc en déduire que peu d'élèves de ce corpus utilisent leurs expériences de la frontière.

Plus précisément, il est pertinent de s'intéresser à la place accordée par les élèves à chaque lieu d'apprentissage.

Graphique 19 : Classement des lieux d'apprentissage cités par les élèves



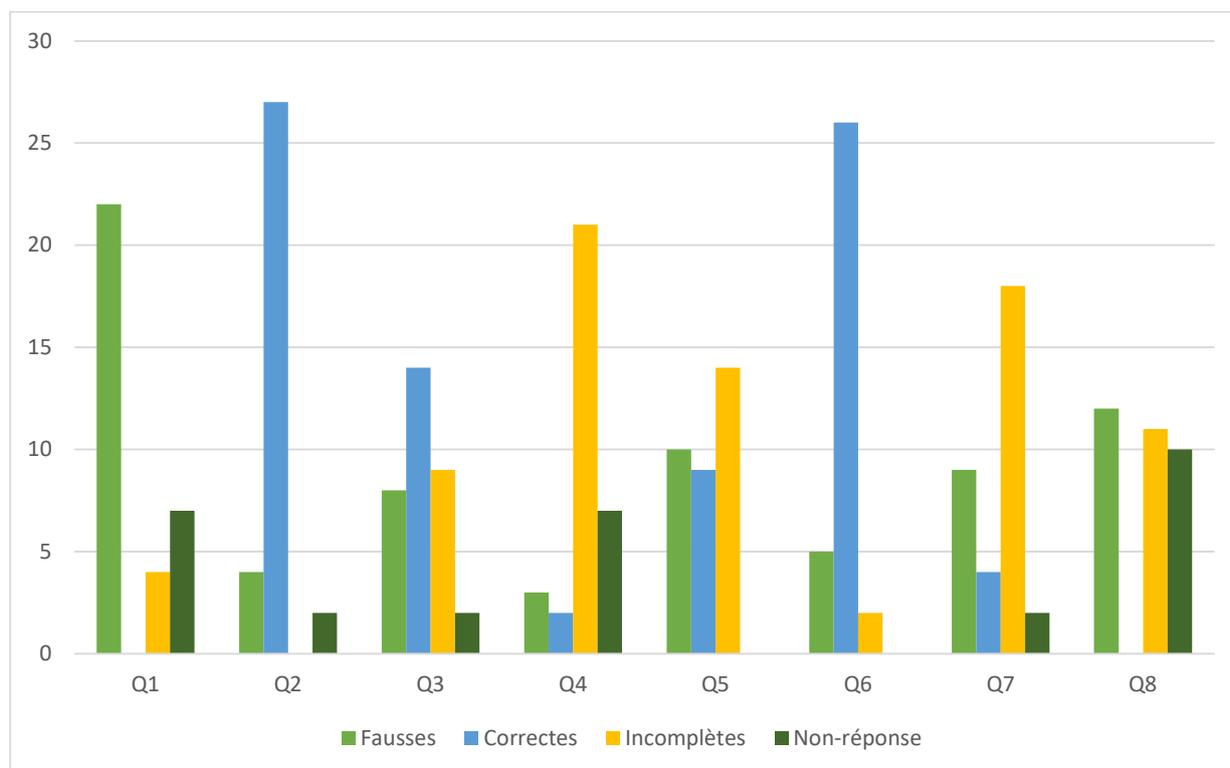
Colin, 2020

En effet, l'école est la plus largement citée et, surtout, les élèves citent l'école comme premier lieu d'apprentissage. Ils accordent donc un rôle primordial à l'école pour l'acquisition de savoirs. Pour les douze qui ne placent pas l'école comme premier lieu d'apprentissage, ce sont les médias ou la famille qui sont cités en premier. Ensuite, en deuxième position après l'école, les médias sont le plus largement cités et notamment Internet comme lieu d'apprentissage important. Les voyages ne sont jamais cités comme premier lieu d'apprentissage ce qui confirme qu'ils ne se servent que peu de leur expérience. De plus, neuf élèves citent d'autres lieux d'apprentissages que ceux que nous avons retenus. Par exemple, les films ou les livres comme lieu d'apprentissage, quand d'autres restent plus vagues : « *Je l'ai appris au fil du temps grâce à la vie, toutes les choses autour de nous* » (Marianne).

b. Les savoirs des élèves sur les frontières de l'Union Européenne viennent-ils de l'étude d'un manuel ?

Les savoirs des élèves concernant la question des frontières de l'Union Européenne ont pu être estimés à la suite de l'étude d'une double page de cahier d'activités. Cette étude nous a permis d'abord d'évaluer les savoirs issus des savoirs scolaires par le biais des acquisitions réalisées grâce aux manuels, pour ensuite évaluer les savoirs issus d'autres canaux d'apprentissages. Tout d'abord, en étudiant les réponses aux questions posées dans le manuel, nous pouvons évaluer l'efficacité du manuel dans l'acquisition de savoirs.

Graphique 20 : Qualités des réponses des élèves aux questions de la double page d'activités



Colin, 2020

Le bilan général de ce manuel est mitigé. En effet, seul un tiers des réponses à l'ensemble des questions sont correctes⁸⁵. De même, un tiers des réponses sont incomplètes et le dernier tiers correspond aux réponses erronées. Ce bilan de réponses erronées atteint 40% du total des réponses en prenant en compte les non-réponses. Ainsi sur l'ensemble des réponses, pour plus de 11% des questions, les élèves ne parviennent pas à répondre. On peut émettre plusieurs hypothèses concernant cet échec : soit l'élève n'a pas les savoirs pour répondre à cette question et donc ici, le manuel ne lui apporte pas les savoirs nécessaires pour répondre, soit l'élève ne répond pas à la question car il ne la comprend pas. Plus en détails, les questions portant sur une simple lecture de document qui n'appellent que peu de réflexion et aucune analyse, sont celles les mieux réussies puisque plus d'un quart répond correctement à ces questions. À l'inverse aucun élève ne répond correctement aux questions de réflexion comme la dernière de cette double page : « *Dans un texte de quelques lignes, montrez que les frontières de l'Union Européenne sont multiples et évoquez les débats qu'elles suscitent* », cette question convoquent

⁸⁵ Pour évaluer les réponses des élèves nous avons comparé leurs réponses aux corrigés de ces mêmes questions donnés dans le « livre du professeur ».

d'avantage d'analyse et de connaissances ; en outre elle concentre le plus grand nombre de non-réponses, ce qui montre l'incapacité des élèves à répondre à cette question avec les éléments qui leurs étaient fournis par le manuel. En somme ce manuel apporte relativement peu de connaissances aux élèves, mais permet néanmoins d'aborder avec eux différents éléments relatifs aux frontières de l'Union Européenne.

En résumé, ce manuel a une efficacité relative sur les apprentissages des élèves ; il leur apporte peu de connaissances. Toutefois, les élèves, dans notre enquête, montrent des connaissances relatives aux frontières de l'Union Européenne : ils sont par exemple capables de différencier les différentes frontières de l'Union Européenne. Or les sources de leurs connaissances sont multiples : tout d'abord le manuel, apporte quelques fragiles connaissances, lesquelles ont été par la suite renforcées par la séance de cours traitant de ce thème, sans oublier les connaissances acquises à l'extérieur de la sphère scolaire, par exemple grâce à la famille ou encore aux médias.

2. Des savoirs de natures multiples qui façonnent l'élève.

Les sources de savoirs des élèves sont donc multiples mais comment peut-on les définir ? Quelles relations ces différentes sources entretiennent-elles ? Sont-elles liées ? Se repoussent-elles ? Nous allons envisager les différentes relations qui les unissent.

a. Quels genres de savoirs les élèves fréquentent-ils ?

Le savoir scolaire est le premier genre de savoir à nous intéresser puisqu'il permet, en partie, le traitement d'une question socialement vive en géographie. Ces savoirs scolaires sont considérés comme utiles, ils sont les héritages qui se transmettent d'une génération à une autre ; ils sont également programmables, organisables et évaluables (Develay, 2000). De plus ce sont des savoirs propositionnels (Astolfi, 1992) c'est-à-dire qu'ils ne sont ni véritablement théoriques, ni véritablement pratiques, ce sont des pseudo savoirs dans le sens où ils sont déconnectés de leur genèse historique. Ils sont présentés sous forme de propositions plus ou moins indépendantes ou plus ou moins connectées à d'autres propositions, mais sans jamais se référer à des problèmes. Enfin, pour François Audigier (2008), ces savoirs sont supposés

stables, ce qui est contradictoire avec la définition d'une QSV. De plus, dans le cadre d'un lycée professionnel, les savoirs scolaires sont doubles : cette dualité émane de l'organisation de l'enseignement dans la filière professionnelle. Ainsi les élèves sont confrontés à des savoirs scolaires issus d'une part des enseignements de matières générales, dont la géographie fait partie, et d'autre part des enseignements de matières professionnelles. Ces derniers sont des savoirs scolaires dans le sens où même s'ils reposent sur des savoirs professionnels, ils s'inscrivent dans le cadre scolaire et répondent à la définition d'un savoir scolaire : ils sont programmables, organisables et évaluables.

Ces savoirs scolaires, en lycée professionnel, sont donc en lien avec des savoirs professionnels. Pour Eliane Leplay (2008) un savoir professionnel répond à quatre caractéristiques :

- « 1) Un « savoir professionnel » est un énoncé qui met en relation les trois types d'éléments suivants :
une classe de situations professionnelles,
une classe d'actions, correspondant à cette classe de situations,
une classe de résultats attendus de cette classe d'actions, dans cette classe de situations.*
- 2) La relation entre classe de situations et classe d'actions est exprimée par un « jugement de pertinence ».*
- 3) La relation entre classe d'actions et classe de résultats est exprimée par un « jugement prédictif d'efficacité ».*
- 4) L'ensemble de cet énoncé, porté par une personne, est partagé au sein d'un groupe professionnel »*
(Leplay, 2008, p66).

Ces savoirs professionnels se retrouvent, de fait, mêlés aux savoirs scolaires lors de l'enseignement de matières professionnelles, mais les élèves y sont également confrontés dans diverses situations professionnelles au sein de leur formation - comme les travaux pratiques, par exemple le service du restaurant pédagogique pour des formations en hôtellerie-restauration – mais aussi et surtout lors des périodes de formation en entreprises⁸⁶.

Le dernier genre de savoirs en jeu dans l'enseignement de questions socialement vives pour les élèves est constitué des savoirs sociaux.

⁸⁶ « Les périodes de formation en milieu professionnel (...) correspondent à des périodes temporaires de mise en situation en milieu professionnel au cours desquelles l'élève (...) acquiert des compétences professionnelles et met en œuvre les acquis de sa formation en vue de l'obtention d'un diplôme ou d'une certification et de favoriser son insertion professionnelle. Le stagiaire se voit confier une ou des missions conformes au projet pédagogique défini par son établissement d'enseignement et approuvées par l'organisme d'accueil ». Article L.124-1 du code de l'éducation. Par exemple les PFMP de baccalauréat professionnel varient de 18 à 22 semaines sur l'ensemble des 3 ans de formation.

« Les savoirs sociaux (ou naturels) sont ceux des acteurs de l'école (des élèves et des étudiants, mais aussi des parents et des enseignants) ; ces savoirs construits hors du système scolaire deviennent des « savoirs préalables » à un enseignement scolaire lorsqu'ils sont « importés » aux différents niveaux de ce système. Ils peuvent être partiellement constitués de véritables représentations sociales, et ils peuvent inclure des « éléments » de savoirs scolaires antérieurement « exportés » dans les savoirs sociaux » (Legardez, 2006, p.20).

Les savoirs sociaux sont complexes et constituent l'expression de la pensée sociale appelée également pensée naturelle. En psychologie sociale, Michel-Louis Rouquette a défini cette notion comme étant une pensée quotidienne qui s'exprime à travers les conversations de tous les jours, dans la transmission des rumeurs, la narration des souvenirs, ou les passions des foules. Il propose le terme de pensée sociale pour rendre compte de ce qui *« désigne à la fois la spécificité de la pensée quand elle prend pour objet un phénomène social, et la détermination constitutive de cette pensée par des facteurs sociaux »* (Rouquette, 1998, p.13). De plus, la pensée sociale reflète l'appartenance à un groupe social : *« c'est poser l'existence d'un Sujet pratique dont les activités cognitives sont à la fois motivées et conditionnées par son insertion sociale particulière, autrement dit par sa citoyenneté au sens étymologique du terme »* (Rouquette, 2009, p.6).

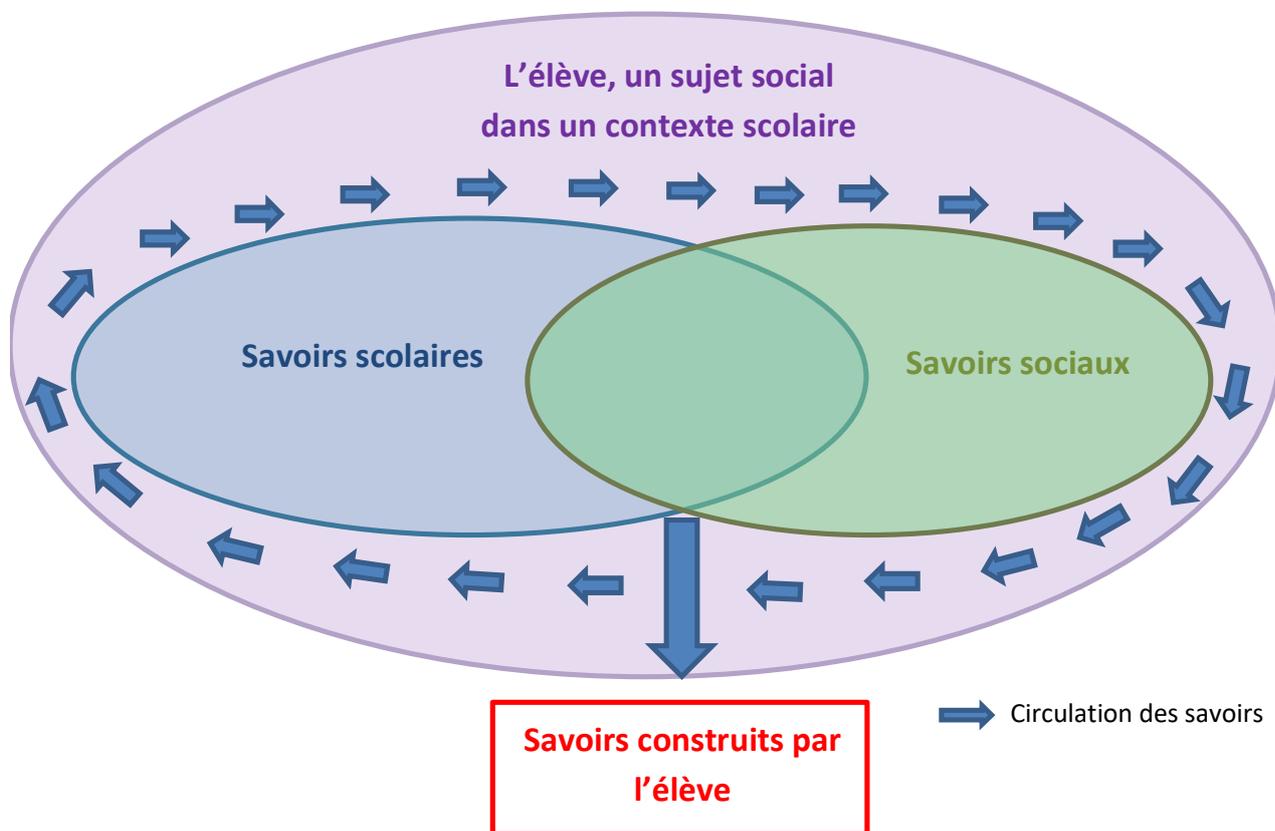
Ces différents genres de savoirs ne fonctionnent pas de manière isolée et autonome, ils possèdent des liens, se croisent, se complètent, s'enrichissent et parfois peuvent rentrer en conflit.

b. Une circulation des savoirs.

Il apparaît que différents types de liens existent entre les différents genres de savoirs. Tout d'abord l'articulation ou la circulation des savoirs est le premier lien logique entre les différents genres de savoirs. La question ici n'est pas de s'intéresser aux modalités de circulation de savoirs entre les trois sphères - géographie savante, école, et sphère sociale - mais plutôt de comprendre comment les différents genres de savoirs circulent entre eux pour créer un savoir propre aux élèves. Cela suppose de remettre en cause la « Transposition didactique » d'Yves Chevallard qui répond à une logique descendante (Dugal, Liezart, 2004) et qui doit s'appuyer sur des savoirs nécessairement formalisés, structurés et stabilisés, ce qui est contradictoire avec l'enseignement d'une QSV. Il s'avère alors nécessaire de s'intéresser davantage à une logique horizontale (ibid.), la circulation des savoirs, afin de comprendre comment les élèves vont

puiser dans leurs connaissances scolaires et dans leurs connaissances sociales ou professionnelles pour créer leurs savoirs sur cette question.

Figure 16 : La circulation des savoirs chez un élève



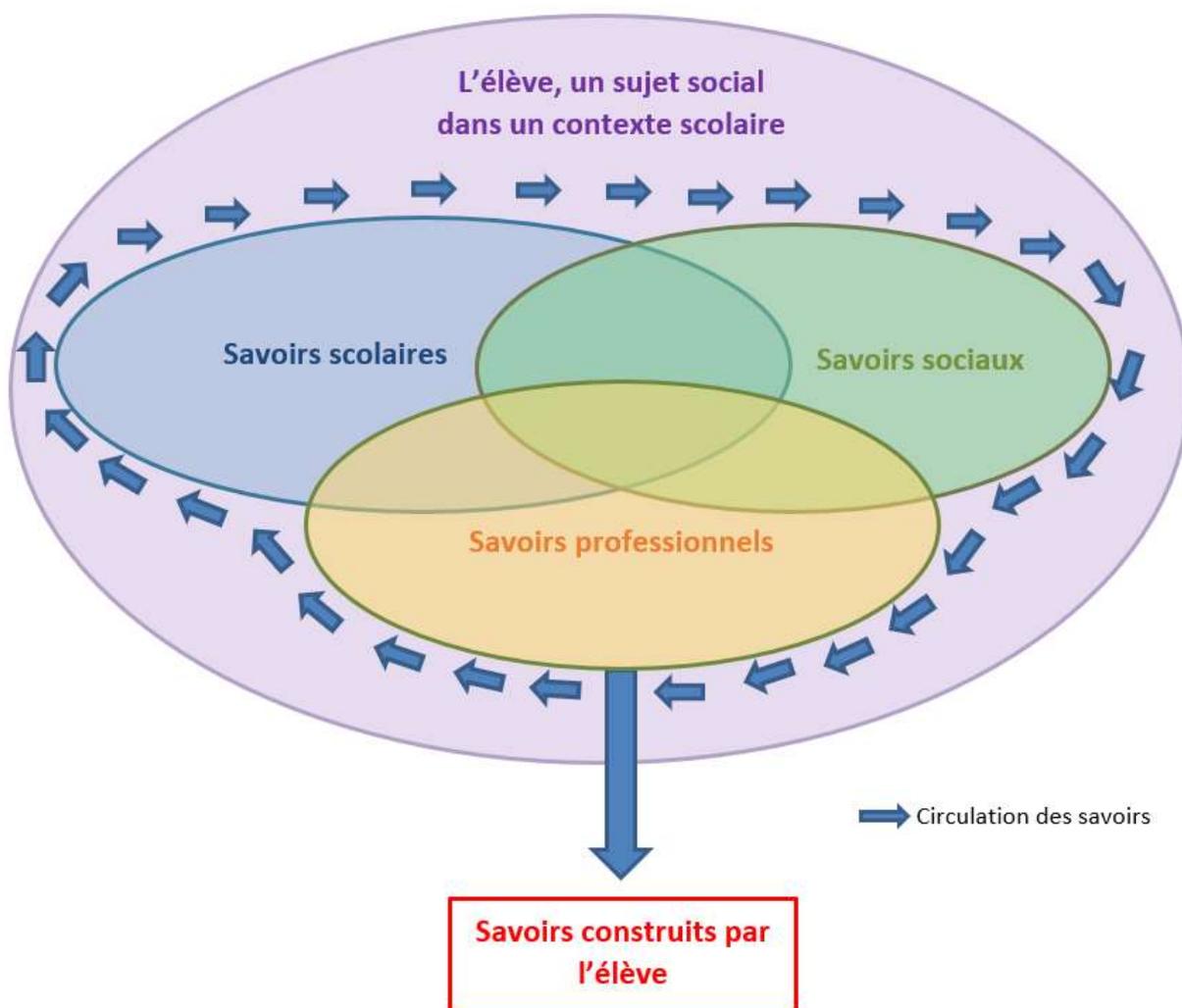
Colin 2019⁸⁷

Comme nous l'avons vu précédemment, la particularité du lycée professionnel est d'associer des savoirs professionnels aux savoirs scolaires et sociaux. Ainsi, l'élève de lycée professionnel va construire son savoir à partir de ces trois genres de savoir. Le savoir construit sur une question amenée dans la sphère scolaire va être créé à partir des savoirs scolaires – qu'ils soient nouvellement créés ou alors plus anciens, des savoirs sociaux et des savoirs professionnels. Le thème de la frontière, qui nous intéresse tout particulièrement dans ce travail, occupe parfois, selon les orientations choisies, une place centrale dans l'entremêlement de ces différents types de savoirs. Ainsi un élève va pouvoir prendre appui sur les apports scolaires (savoirs transmis par l'enseignant, savoirs intermédiaires, ...) sur les apports professionnels puisque dans le

⁸⁷ Cette figure a été publiée dans : MENTZ, O., & BURTH, H-P. (Éds.) 2019, *Border studies, Concepts, Positions, and Perspectives in Europe*, Lit Verlag, p110.

milieu professionnel les élèves ont pu acquérir des connaissances nouvelles sur les frontières en lien avec leur métier, et les apports de la sphère sociale, des savoirs qui sont, comme pour les savoirs scolaires, récents ou plus anciens. Cette circulation des savoirs soulève alors une question de temporalité puisque les savoirs sont dynamiques, ils peuvent être augmentés, s'agréger ou encore être modifiés par de nouveaux apports.

Figure 17 : La circulation des savoirs en lycée professionnel



Colin, 2020

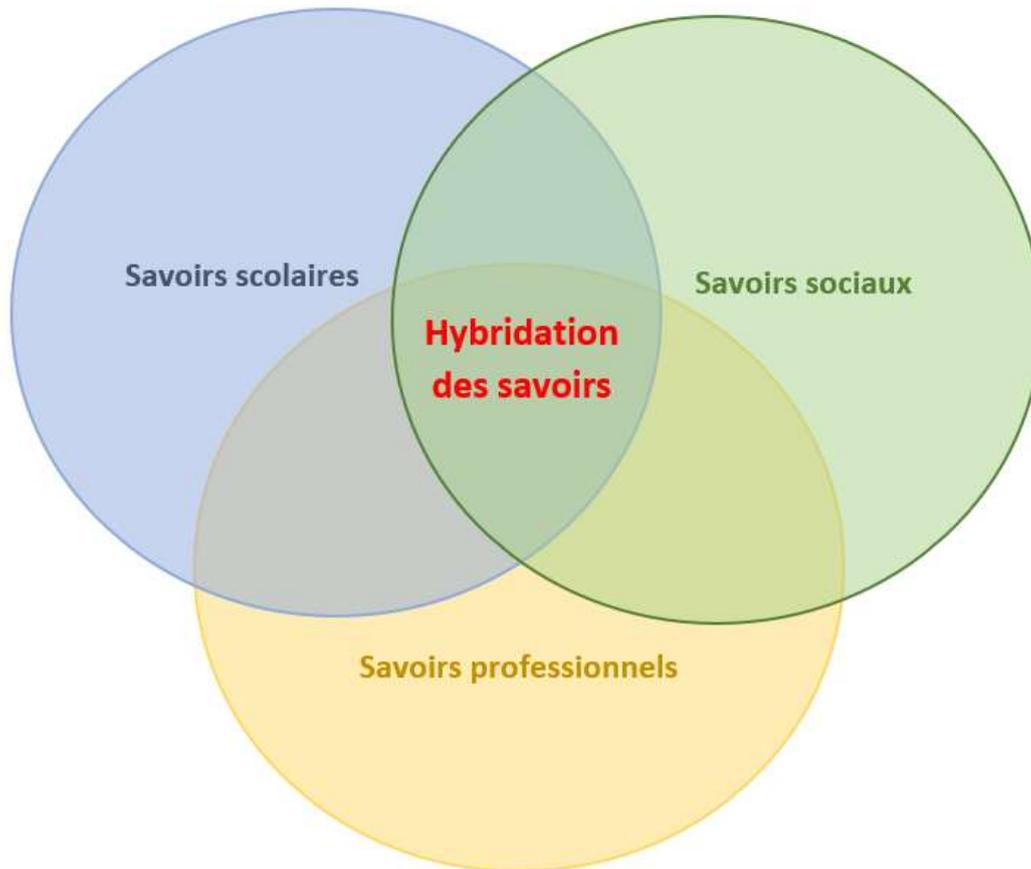
Cette circulation, articulation entre les savoirs scolaires et les savoirs sociaux créés montre qu'un sujet social, ici un élève, ne procède pas mécaniquement et ne va pas puiser d'abord dans ses savoirs scolaires puis ensuite dans ses savoirs sociaux ou l'inverse, mais que l'organisation cognitive est complexe, ce que Serge Moscovici a montré avec le concept de polyphasie cognitive. Celle-ci consiste, pour un même individu, à passer d'une formation mentale à l'autre en fonction des situations psychosociales dans lesquelles il se trouve (interlocuteurs,

thématiques, environnement). Les individus ne sont pas enfermés dans un seul lieu en termes de raisonnement : « *La polyphasie cognitive se réfère donc à un état où différents genres de connaissances, utilisant différents types de rationalité peuvent coexister chez un individu ou au sein d'un groupe* ». (Jovchelovitch, 2006, p215). Ce concept est intéressant pour l'étude de questions socialement vives car il montre qu'un élève ne s'enferme pas en termes de raisonnement dans ses savoirs scolaires ou dans ses savoirs sociaux ou professionnels mais qu'il est capable de passer de l'un à l'autre suivant les situations et d'utiliser celui qui lui paraît le plus opérationnel.

c. Une hybridation des savoirs.

En outre, le terme d'hybridation des savoirs vient compléter les liens pouvant exister entre les différents genres de savoirs. L'idée « d'objets hybrides » est reprise de Bruno Latour (Latour, 1991) qui, en réfutant la modernité, pense que le monde est constitué d'objets hybrides proliférant sans cesse et n'appartenant plus exclusivement au monde scientifique ou technique. Dans la mesure où un élève n'est pas disciplinaire (Audigier, 2001), il ne va pas cloisonner ses savoirs scolaires, ses savoirs sociaux ou ses savoirs professionnels. Par la même, il ne va pas délibérément choisir de se servir d'un des genres de savoirs pour créer sa connaissance, il va créer une connaissance hybride grâce au décloisonnement.

Figure 18 : L'hybridation des savoirs



Colin, 2020

Pour la géographie scolaire, Jean-François Thémines envisage l'hybridation ainsi :

« Toute personne scolarisée appréhende aussi le monde dans d'autres contextes que celui de la classe de géographie. Chacun de ces contextes est propice à des actes routiniers, répétés, de spatialisations : la famille, les groupes de sociabilité juvénile, le quartier, la commune, les médias généralistes ou spécialisés (culture sportive, musicale, etc...). Les élèves vivent cette multiplicité de spatialisations, qui ne convergent pas naturellement vers une vision unifiée du monde » (Thémines, 2006, p35).

Enfin, les différents genres de savoirs peuvent entrer en concurrence dans ce que Léon Festinger (1957) appelle une « dissonance cognitive ». Celle-ci peut être définie comme la simultanéité de cognitions qui entraîne un inconfort mental en raison de leur caractère inconciliable, ou comme l'expression d'une contradiction entre une cognition et une action. Selon Léon Festinger (1957), l'homme a tendance à rechercher l'harmonie et l'absence de contradiction : si cet équilibre se rompt l'être humain se retrouve dans un état de tension qui le pousse à mettre en place des stratégies cognitives afin de rétablir l'équilibre. Ces stratégies

peuvent être de trois sortes : arrêter de penser à la dissonance, modifier les cognitions existantes, ajouter de nouvelles cognitions consonantes. Ces dissonances cognitives peuvent être fréquentes dans le cas de questions socialement vives. N'ayant pas de consensus défini et traitant de savoirs non stabilisés, qu'il s'agisse des savoirs de références ou des savoirs sociaux, les savoirs scolaires nouvellement acquis peuvent entrer en dissonance avec les savoirs sociaux déjà acquis.

3. L'étude des frontières en lycée professionnel, pour quelles géographicités ?

Les savoirs des élèves sur les frontières montrent des géographicités particulières qui permettent d'envisager la manière dont les élèves appréhendent le monde. Ainsi, la typologie exposée dans le chapitre 4 permet d'éclairer les géographicités des élèves. Pour tenter d'apercevoir les géographicités des élèves en lien avec les frontières, nous avons posé les questions suivantes dans les bilans de savoirs :

- Comment définirez-vous une frontière ?
- Sur ce thème des frontières, que vous semble-t-il important ? Expliquez pourquoi

Tableau 27 : Typologie des géographicités des élèves

| Géographicités | Caractéristiques |
|-------------------------------|--|
| Géographicité spontanée | Les « confins » ne sont pas considérés, « l'ici » et « l'ailleurs » définissent l'ensemble des spatialisations. « Ici et ailleurs sont les deux premiers repères de la géographie spontanée, le second exprimant la conscience que la distance sépare et différencie alors qu'ici est la preuve « vivante » de l'existence ». (Retailé, 1997, p.41) |
| Géographicité égocentrée | Seul « l'ici » est considéré. L'élève n'envisage pas d'avoir des réalités géographiques vers « l'ailleurs » ou les « confins ». Cette géographicité est régie par la règle de centralité « selon laquelle tout ce qui est proche est plus important de ce qui est loin ». (Robic, 2016, p.18). L'élève s'attache fortement à son « ici » fondamental, soutenu par des réalités géographiques de référence. |
| Géographicité pratique | L'élève définit ses spatialisations par ses utilités. L'espace est pratique, l'élève est un consommateur d'espace, il n'octroie que peu ou pas de valeurs affectives à ses spatialisations. Il utilise l'espace et se repère essentiellement par rapport à ses besoins qui fixent son appropriation de l'espace terrestre. |
| Géographicité sentimentale | Les réalités géographiques de l'élève dépendent des sentiments et des émotions qu'il éprouve par rapport à ces lieux. Il associe ces lieux à une valeur affective forte sans distinction entre « ici », « ailleurs » et les « confins ». Cette sentimentalité peut être si forte qu'elle peut être le seul moteur de son appropriation de l'espace. |
| Géographicité hétérocentrique | Les autres êtres humains définissent les spatialisations de l'élève. Son appropriation de l'étendue terrestre n'est motivée que par les autres, de plus elle est même régie par les autres. Ce qui peut expliquer un fort attachement à « ici » et également une volonté « d'ailleurs ». |
| Géographicité pragmatique | Les lieux décrits par l'élève ne connotent aucune valeur. |
| Géographicité générique | L'appropriation de l'espace terrestre se fait sans la notion de distance tout en insistant sur celle de direction. |
| Géographicité nébuleuse | Les spatialisations de l'élève sont floues. La subjectivité de l'élève dans les lieux évoqués est si forte qu'il ne ressent pas le besoin d'exprimer des éléments composants de la géographicité permettant d'interpréter les lieux évoqués. |

Colin, 2020

a. Quels sont les éléments de géographicit   pr  sents dans le discours des   l  ves ?

L'analyse de la g  ographicit   des   l  ves peut d  buter par l'  tude des cat  gories spatiales   l  mentaires : « ici », « ailleurs » et les « confins »   voqu  s dans les r  ponses des   l  ves. Ces cat  gories apparaissent lorsque les   l  ves accompagnent d'exemples leurs d  finitions de la fronti  re. Ainsi, ils utilisent largement leurs espaces proches et donc leurs « ici » pour appuyer leur d  finition. Le lyc  e   tant situ   dans le Nord-Est de la France, les   l  ves utilisent largement la fronti  re franco-suisse, la fronti  re franco-allemande ou encore la fronti  re franco-luxembourgeoise. Des   l  ves mentionnent   galement la fronti  re franco-belge, c'  st notamment le cas d'  lo  se qui pr  pare un CAP Coiffure et qui vient de d  m  nager dans une ville proche du lyc  e alors qu'auparavant elle habitait Valenciennes : elle utilise donc bien son « ici » pour d  finir une fronti  re. « L'ailleurs » est moins utilis   pour d  finir une fronti  re ou indiquer ce qui leur semble important sur ce th  me des fronti  res, mais certains   l  ves utilisent comme exemple la fronti  re franco-espagnole : on peut alors consid  rer l'Espagne comme leur « horizon » (Dardel, 1990). Certains   l  ves, Thomas en particulier, quand on leur demande ce qui est important dans les fronti  res, semblent   tre curieux de « l'ailleurs » et cette curiosit   est d  coul  e par la pr  sence de fronti  res : « *Les fronti  res en elles-m  mes car on se demande ce qu'il y a de l'autre c  t  , comment sont les gens, leurs cultures, comment ils fonctionnent* » (Thomas). Bien entendu, aucun n'  voque les « confins », mais pour certains les fronti  res restreignent les d  placements et par cons  quent emp  chent d'atteindre et m  me d'envisager « l'ailleurs » et les « confins ».

Les valeurs attribu  es aux espaces   voqu  s par les   l  ves permettent   galement de d  finir leur g  ographicit  , leurs spatialisations, ainsi on distingue la valeur ustensile et la valeur affective. La valeur ustensile la plus r  guli  rement   voqu  e est la s  curit  . Pour eux une fronti  re doit prot  ger des diff  rentes menaces ext  rieures :

« Pour moi le plus important c'est de ne pas laisser rentrer ou faire sortir quelqu'un ou quelque chose qui peut mettre en danger une population. Pour moi les fronti  res devraient   tre plus s  curis  es par exemple les attentats nous prouvent que tout le monde peut rentrer ou sortir d'un pays ou Etat, avec n'importe quoi sur lui » (Anthony).

Cette utilit   protectrice de la fronti  re doit s'accompagner de surveillance et de contr  le plus intense. Une autre forme de la valeur ustensile de la fronti  re est mis en avant lorsqu'ils   voquent les diff  rentiels de prix de produits d'un pays    l'autre :

« Frontière pour moi ça peut signifier la frontière qui sépare deux pays. Exemple : la frontière espagnole ou encore la frontière belge qui sépare le Nord et la Belgique à cet endroit on peut trouver du chocolat, de la bière, des cigarettes à petit prix » (Émilie).

De plus, la frontière permet à certains élèves de se repérer dans l'espace, comme pour Rémi : *« Cela permet de savoir là où l'on se trouve »*. Les valeurs affectives évoquées sont relativement rares, toutefois certains insistent sur l'importance de respecter les frontières : *« Le plus important pour moi est de respecter les frontières car si les frontières existent c'est pour quelque chose, ça peut éviter ou permettre certaines choses » (Éloïse)*. D'autres expressions de valeurs affectives liées à la frontière sont davantage marquées axiologiquement :

« Pour moi les frontières devraient être fermées pour que les français aient du boulot au lieu des migrants. Je ne suis pas raciste loin de là mais on est en France donc c'est aux français de travailler pas aux autres personnes qui ne font pas partis de la France » (Brian).

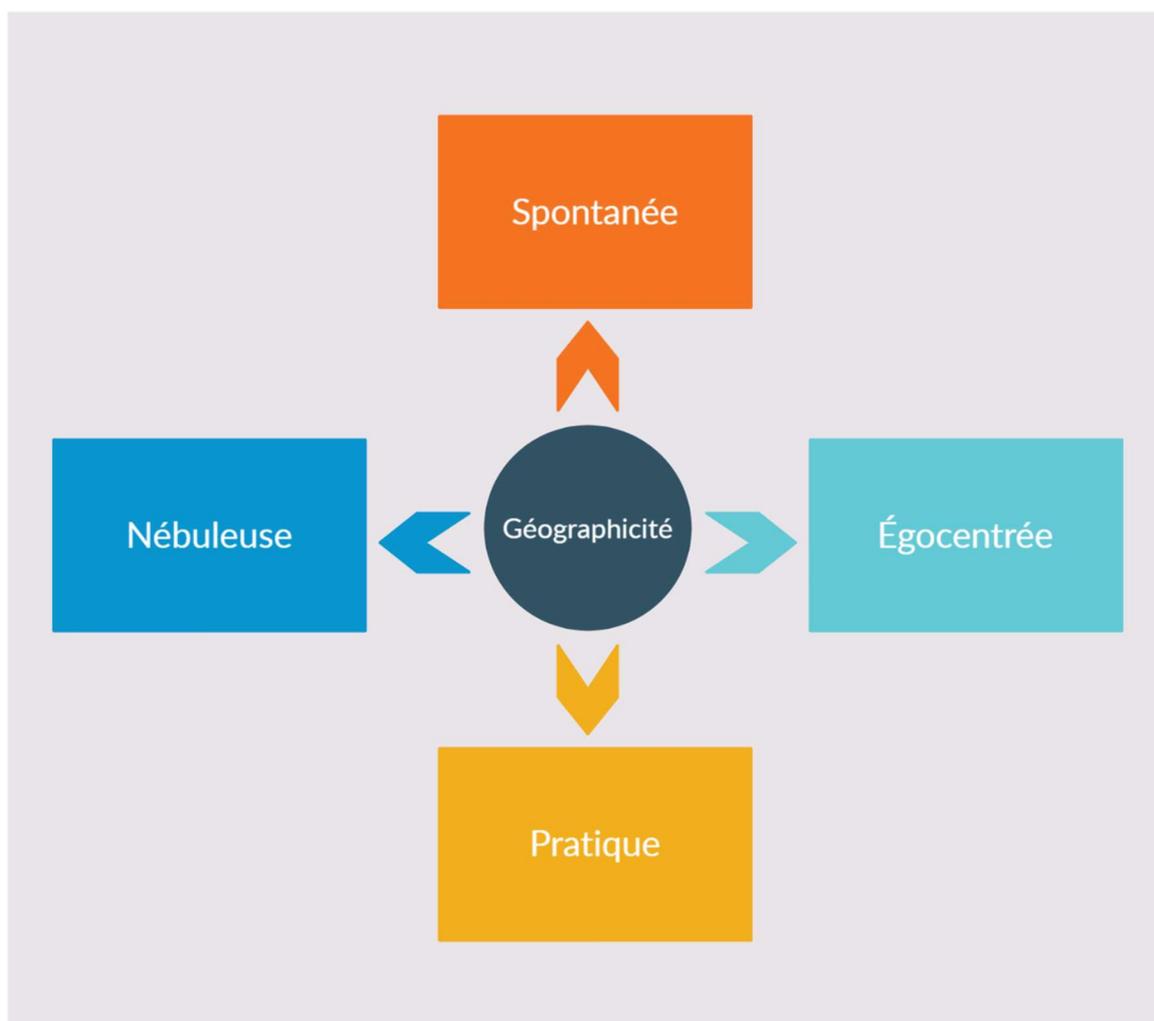
De plus, dans le discours des élèves il est nécessaire de rechercher l'évocation de certaines notions spatiales comme les notions de distance, direction, limite et situation. Pour la définition du terme de frontière, la notion de limite est omniprésente - *« La frontière c'est la limite entre deux ou plusieurs pays. Les frontières délimitent un pays » (Juliette)* - tout comme celle de distance, lorsqu'ils mentionnent le rapprochement ou l'éloignement d'une frontière par rapport à leurs réalités géographiques, ou encore la notion de direction : en utilisation des exemples dans leurs définitions de la frontière. La notion de situation est aussi évoquée, notamment lorsqu'ils affirment, comme Jenny, que la frontière leur permet de structurer leur espace : *« Pour moi le plus important sur le thème des frontières et qu'elles font bien d'exister car comme ça nous savons où nous sommes »*. Pour les données méta-géographiques à l'œuvre dans la structure de la géographicité, à savoir la séparation, l'orientation, l'inclusion et la dimension, des références sont présentes lorsqu'ils définissent les frontières et qu'ils relèvent ce qu'ils trouvent important dans ces dernières. Deux de ces données - la séparation et l'inclusion - sont fondamentales lorsque l'on traite des frontières. Ainsi ils définissent la frontière, comme nous l'avons déjà vu, par sa fonction de séparation. De même la fonction d'inclusion est sous-jacente à la définition des frontières lorsqu'ils mettent en avant la limite induite par une frontière : *« La définition que je donnerais pour la frontière est qu'une frontière c'est fait pour délimiter un pays, pour savoir quand on rentre ou que l'on sort du pays » (Quentin)*. Ici, pour Quentin, la frontière implique d'être à l'intérieur ou à l'extérieur d'un pays. Les données de « dimension » sont largement employées lorsqu'ils donnent des exemples de frontières et cette dimension est visible suivant les échelles utilisées : les pays, les continents, les régions ou encore les départements. Enfin, les derniers éléments repérés concernent les dimensions de l'espace

individualisé, les dimensions des spatialisations mises en avant par Éric Dardel. Ce corpus met en avant deux types d'espaces : d'abord l'espace matériel lorsqu'ils évoquent l'appartenance à un espace par exemple et ensuite l'espace construit, en mentionnant la concrétisation physique de la frontière : les pancartes, les panneaux ou encore les bornes kilométriques en pierre.

b. Des géographicités multiples.

Ce relevé d'informations nous permet de mettre en évidence différentes géographicités qui sont en jeu lorsque l'on s'intéresse aux frontières dans un cadre scolaire.

Figure 19 : Les géographicités créées sur les frontières à l'école



Colin, 2021

Tout d'abord ce thème des frontières met en avant une géographicité spontanée. En effet, l'absence des « confins » dans les définitions des élèves et dans ce qui leur paraît

important, place « l'ici » et « l'ailleurs » au centre de leurs spatialisations. On peut émettre l'hypothèse que ces résultats seraient différents avec un corpus issu d'un lycée davantage éloigné de frontières. En d'autres termes, la frontière s'insère dans leur espace vécu et ils l'intègrent donc dans leurs spatialisations, dans leurs réalités géographiques. Le deuxième type de géographicité mis en avant est en lien avec la géographicité spontanée, puisqu'il s'agit de la géographicité  gocentr e. Leur « ici » est d'abord mis en avant lorsqu'ils parlent des frontières. Cette géographicité est régie par la règle de centralité « *selon laquelle tout ce qui est proche est plus important de ce qui est loin* ». (Robic, 2016, p.18). Les élèves s'attachent fortement à leur « ici » fondamental, soutenu par des réalités géographiques de référence. C'est cet « ici » qui fait sens et qui leur permettent de se repérer dans l'espace et de donner du sens à cet espace.

L'utilité d'une frontière est souvent évoquée, et ce, de plusieurs manières. La première, qui revient avec force dans leurs réponses, est l'utilité de la frontière pour protéger la population qui se trouve à l'intérieur de cette frontière. L'utilité sécuritaire est importante, accentuée par les attentats récents au moment de la passation de ces bilans de savoirs. La seconde utilité de la frontière évoquée correspond à leurs manières de profiter de la présence des frontières, notamment en créant entre les pays des écarts de prix sur certains produits de consommation que les élèves recherchent : l'alcool et surtout les cigarettes. En ce sens ils sont des consommateurs d'espace, ils intègrent la frontière à leurs spatialisations parce que cette frontière leur apporte quelque chose, ici un gain d'argent. C'est donc ces besoins qui fixent leur appropriation de l'espace. Pour certains se rendre au Luxembourg pour profiter de tarifs avantageux sur les produits qu'ils recherchent peut constituer leur principale activité du week-end (quatre heures aller-retour) et ils racontent avec fierté être allés au Luxembourg pour acheter des cigarettes et d'avoir fait des économies. D'autant plus que trouver un véhicule qui les amène à la frontière peut s'avérer compliqué, ils ont le plus souvent recours au co-voiturage entre amis pour se partager les frais.

Enfin, et pour un certain nombre, la frontière n'apparaît pas comme structurante de leurs rapports au monde. En effet, leurs réponses sont parfois vides de repères géographiques et ils n'indiquent pas qu'ils se servent des frontières comme de repères spatiaux. Deux types d'élèves s'individualisent dans ce groupe : les premiers définissent la frontière dans un esprit géographique, sans donner de repères particuliers, c'est à dire sans donner d'exemples, mêmes génériques ; leurs spatialisations restent floues et on ne peut pas envisager la manière dont ces élèves s'ancrent spatialement si bien que leurs réalités géographiques restent vagues. Les seconds donnent une définition générique de la frontière sans appuis spatiaux, pouvant donner

lieu à des définitions parfois également floues : « *Une frontière est une chose qui sépare deux choses en deux c'est une limite* » (Nicolas).

c. Des géographicités qui diffèrent selon la spécialité professionnelle.

Pour rappel, trois classes ont répondu aux bilans de savoirs, parmi lesquelles une classe préparant un Bac Pro Cuisine, une classe préparant un Bac Pro Commercialisation et Services en Restauration et une classe préparant un CAP Coiffure. Dans les rapports exprimés dans ces bilans de savoirs il est possible d'individualiser deux groupes tant les élèves de CAP Coiffure expriment un rapport au monde différent des classes d'hôtellerie.

Tout d'abord, ces élèves de CAP Coiffure nous montrent qu'ils possèdent une géographicité égocentrée bien plus marquée que leurs camarades préparant des Bac Pro en hôtellerie. En effet environ 70% des élèves de cette classe accompagnent leurs réponses d'exemples, lesquels sont choisis dans leur « ici » puisqu'ils citent l'Allemagne, le Luxembourg, la Suisse et la Belgique. L'hypothèse première étant qu'ils sont nombreux dans la classe à être originaire du nord de l'académie de Nancy-Metz ou encore du nord de l'académie de Reims.

Ensuite, les élèves de cette classe insistent sur la valeur ustensile de la frontière et possèdent donc une géographicité pratique plus marquée que leurs camarades hôteliers. Ils soulignent notamment l'importance de la frontière comme protection assurant la sécurité de la population et plus particulièrement celle des français. On retrouve ici également cette géographicité égocentrée, laquelle doit être assurée par davantage de sécurité aux frontières grâce à des contrôles. Selon eux, cette sécurité renforcée vise à protéger les français d'une part des migrants qui peuvent avoir pour dessein de faire des attentats sur le territoire et d'autre part de l'arrivée de produits illégaux, notamment de drogue. Laurine résume bien la pensée de ces camarades :

« Oui ça me paraît important car cela pour moi doit être protégé, plus renforcé pour ne plus laisser les personnes étrangères qui veulent faire des attentats où les marchands de drogue entrer dans les pays comme s'ils étaient chez eux. Les frontières devraient être renforcées par la douane pour pouvoir mieux contrôler ceux qui viennent en France par exemple ».

Enfin, le dernier élément qui singularise cette classe du reste du corpus est l'expression de l'inutilité des frontières par quelques élèves. Par exemple pour Samantha : « *Pour moi il n'y a rien d'important on devrait pouvoir aller dans n'importe quel pays* » ; ou pour Mégane : « *Que les frontières ne devraient pas nous empêcher de vivre car je trouve que ce n'est pas important*

pour vivre ce n'est pas ça qui va nous empêcher de faire ce qu'on veut c'est nos choix chacun est comme il est » ; elle envisage les frontières d'une manière générique et montre, selon elle, leur inutilité. Enfin, Léa remet en cause l'existence des frontières et notamment leurs tracés en faisant une analogie surprenante à Dieu :

« Pour moi, ce qui est le plus important sur le thème des frontières, c'est de se dire que certaines frontières sont invisibles, on fait vraiment quelque chose par rapport à quelque chose qui n'existe pas, quelque chose que les gens ont placé comme ça sur une carte et tout le monde a été d'accord ! Personne ne se pose jamais la question si c'est vrai ce que les ancêtres ont raconté ? C'est comme Dieu, il n'a été inventé que parce qu'avant les gens étaient désespérés et il fallait bien qu'un jour quelqu'un de normal vienne leur dire qu'au-dessus d'eux dans le ciel il y avait quelqu'un qui nous fait aller au paradis si on est gentil et respectueux et en enfer si on est méchant. C'est complètement surréaliste ».

CHAPITRE 7 : Les frontières : une question socialement vive pour les élèves ?

Les chapitres précédents nous ont permis d'appréhender les savoirs détenus par les élèves sur les frontières et de considérer ces dernières comme une QSV sans, toutefois, être traitée comme telle par l'institution scolaire. Mais qu'en est-il des élèves, les frontières sont-elles une QSV pour eux ? Nous avons basé notre définition d'une QSV sur la reconnaissance, par les élèves, de cette particularité. En effet, une question ne peut être vive que si elle est considérée comme telle par la personne qui la perçoit. Nous proposons dans ce chapitre de nous intéresser au statut que les élèves donnent aux frontières. Ainsi, nous envisagerons d'abord les différents intérêts que les élèves portent à cette question puis nous aborderons les débats qu'immanquablement elle suscite en classe. Comme pour les chapitres précédents les résultats présentés reposent en premier lieu sur l'enquête n°3 sur les frontières et sur l'enquête n°2 sur les frontières de l'Union Européenne.

I. Quels intérêts les élèves portent-ils aux frontières ?

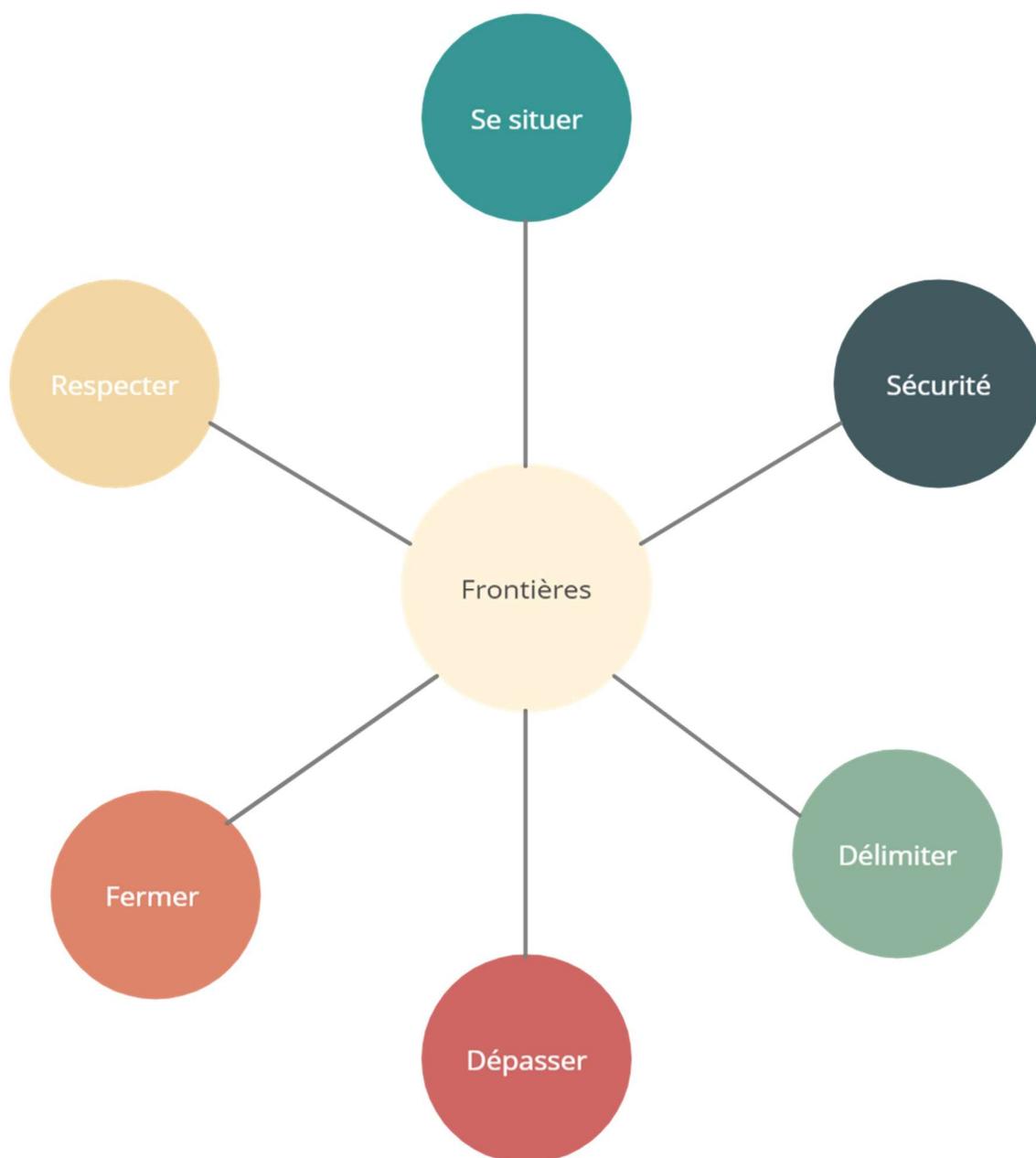
1. Un intérêt pour les frontières limité.

Pour mesurer l'intérêt des élèves sur les frontières nous nous sommes concentrés sur trois aspects particuliers. Nous avons d'abord porté notre attention sur les caractéristiques des frontières exposées par les élèves, les éléments qui leur paraissent le plus important. Ensuite, nous nous sommes intéressés à la manière dont les élèves se sentent concernés par les frontières et enfin nous avons proposé aux élèves de se projeter dans un avenir proche. Ces trois éléments réunis nous permettent d'évaluer l'intérêt que le corpus porte aux frontières.

a. Quelles caractéristiques des frontières paraissent les plus importantes pour les élèves ?

Dans les bilans de savoirs, après avoir demandé aux élèves de définir les frontières, nous leur avons posé la question suivante : « Sur ce thème des frontières, qu'est-ce qui vous paraît le plus important ? Expliquez pourquoi ». Avec cette question l'objectif est de déterminer ce qu'ils mettent en avant sur ce thème des frontières. Sur l'ensemble du corpus six thèmes s'individualisent.

Figure 20 : Principales caractéristiques des frontières, selon les élèves



Colin, 2020

Le premier thème mis en avant par ce corpus est la sécurité. Ils insistent sur la fonction de filtre de la frontière qui, pour la plupart d'entre eux, doit être renforcé afin d'assurer une sécurité plus importante, comme nous le dit Anthony :

« Pour moi le plus important c'est de ne pas laisser rentrer ou faire sortir quelqu'un ou quelque chose qui peut mettre en danger une population. Pour moi les frontières devraient être plus sécurisées par

exemple les attentats nous prouvent que tout le monde peut rentrer ou sortir d'un pays ou d'un État avec n'importe quoi sur lui ».

De même, certains donnent à ce thème de la sécurité une importance primordiale qui justifie l'existence des frontières quitte à donner une interprétation tautologique :

« Ce qui me paraît important sur le thème des frontières reste pour moi le contrôle d'identité, d'armes, de personnes... Les frontières restent tout de même importantes mais elles y sont davantage si elles sont protégées ou surveillées (Douanes, forces de l'ordre, GIGN si le besoin est présent et voir plus lorsqu'il y a de gros problèmes (attentats, guerres...). Pour moi les frontières restent importantes sinon il n'y en aurait pas » (Océane).

Le second thème issu des réponses du corpus correspond également à l'une des fonctions d'une frontière : « délimiter ». Ils accordent une importance particulière à cette fonction qui leur permet de déterminer différents territoires. Les frontières, donc, fixent des limites, structurent l'espace et déterminent un cadre leur permettant ainsi d'organiser leur rapport au monde. En effet, les frontières leur permettent de fixer des limites qui les aident à se repérer dans l'espace. Ceci est en relation avec le thème suivant qui est « se situer ». Rémy résume bien ce qu'une grande partie du corpus exprime : « *Cela [les frontières] permet de savoir là où l'on se trouve* ». Les frontières sont alors des points de repères, les élèves définissant leur position dans l'espace en fonction des frontières ; cette appréhension est d'autant plus sensible que le lycée se situe non loin des frontières allemandes, belges, luxembourgeoises et suisses.

Ensuite ils accordent une importance particulière au respect des frontières, comme nous le confirme Felicia : « *Le plus important pour moi est de respecter les frontières car si les frontières existent c'est pour quelque chose, ça peut éviter ou permettre certaines choses* ». Ils sont nombreux à insister sur l'importance de respecter des frontières en associant des exemples tels que les conflits (une élève se sert de la première guerre mondiale et de l'Alsace-Moselle pour justifier sa réponse) mais aussi des attentats avec le passage illégal des terroristes par les frontières.

Cependant d'autres appellent à « dépasser » les frontières. Si beaucoup prennent pour exemples les frontières inter-étatiques, et notamment les frontières de l'espace Schengen, certains ne s'intéressent pas à ce type de frontières et ont une vision plus globale du terme. Ainsi Félicia appelle à dépasser ses propres frontières : « *Le plus important est de dépasser ses frontières pour ouvrir notre esprit et pour se cultiver* ». Dans ce principe de « dépasser », les élèves considèrent les frontières comme un frein, un obstacle qu'il convient de contourner. Par

exemple, Lola en Cap Coiffure qui est de nature rêveuse remet même en cause l'existence des frontières qui selon elle sont un frein à l'unité que pourrait avoir le monde :

« Le plus important c'est que sans frontière, tous les pays auraient le même nom et le monde ne formerait qu'un. Tous les pays se colleraient entre eux, on continuerait l'autoroute on arriverait directement au Luxembourg ou en Suisse sans s'en être rendu compte » (Lola).

Ces manières d'envisager les frontières s'opposent à celle qui appellent à respecter les frontières : d'un côté les frontières sont structurantes et les aident à se spatialiser et leur offrent un cadre qui peut être sécurisant ; d'un autre côté les frontières sont une entrave à leur « ouverture » au monde, à leur liberté. Cette dichotomie souligne le rapport ambigu qu'ils entretiennent avec les frontières.

Enfin le dernier thème qui est fréquemment souligné dans les réponses est celui de la fermeture des frontières. Cette fermeture est souvent implicite dans les thèmes précédents, mais, ici, elle est clairement évoquée.

« Pour moi le plus important sur le thème des frontières et qu'elles font bien d'exister car comme ça nous savons où nous sommes, or elles devraient être fermées car tout le monde peut passer une frontière pour pouvoir aller où ils veulent et y résider. Comme pour le développement en masse des migrants l'année 2017 » (Jenny).

Cette idée de fermeture est largement présente dans leurs discours. Ici Jenny associe la crise migratoire à une trop grande ouverture des frontières qui est, selon elle, synonyme de problème. La solution est alors de fermer la frontière pour que cette dernière exerce sa fonction de filtre et, implicitement, de sélection. Comme le constate Clotilde Bonfiglioli et Frédéric Piantoni, les migrations modifient les frontières : *« Face à l'intensification de ces migrations, les dispositifs sécuritaires et d'enfermement se multiplient, matérialisant toujours davantage les frontières »* (Bonfiglioli et Piantoni, 2017, p.165)

b. Les élèves se sentent-ils concernés par ce thème des frontières ?

Pour mesurer l'intérêt que les élèves portent au thème des frontières nous leur avons posé la question suivante : « Vous sentez-vous concernés par le thème des frontières ? Expliquez pourquoi ». Les avis du corpus sont très partagés puisque ceux qui se sentent concernés par le thème des frontières sont très faiblement majoritaires, de même alors que pendant la mise en

place de l'enquête nous pensions que les réponses allaient fortement différer entre les filières, les avis et les justifications sont semblables dans les trois filières des enquêtés.

Pour ceux qui se sentent concernés par les frontières, les justifications sont diverses et nous pouvons en distinguer quatre principales. La plus récurrente, et celle qui est exposée avec le plus de véhémence, concerne la sécurité aux frontières. Nous vous proposons dans le tableau suivant des extraits de réponses mettant en avant cet aspect sécuritaire.

Tableau 28 : La sécurité : principale préoccupation des élèves

| Prénom | Réponse |
|----------|---|
| Soukyana | Oui, pour protéger mon pays. |
| Nathalie | Oui à cause des attentats dans la France et ailleurs. |
| Marianne | Oui je me sens concernée en tant que citoyenne, car si les frontières entre chaque pays existent ce n'est pas pour rien certains disent qu'il est préférable de les fermer afin d'éviter toute intrusion d'attentat ou de personnes qui passent mais qui n'ont pas de bonnes intentions. |
| Emilie | Oui, car en les utilisant tous, elles contribuent aussi à notre sécurité puisqu'elles permettent d'éviter que de mauvaises choses entrent dans notre pays et c'est par elle que les marchandises entrent et sortent. |
| Eloïse | Oui je me sens concerné car avec les attentats nous sommes tous un peu concernés, d'où l'intérêt de faire des contrôles et de pas laisser n'importe qui passer. |
| Laurine | Oui car ce qu'il se passe en ce moment, les gens qui viennent comme ça sans être contrôlés alors qu'ils ont peut-être l'attention de commettre l'irréparable c'est inacceptable donc oui nous sommes pour la plupart concernés par le thème des frontières même si cela peut avoir des inconvénients. |
| Océane | Oui je me sens concernée par les frontières car elles posent pas mal de problèmes en ce moment à cause des attentats. Beaucoup de personnes pensent et disent que les frontières ne sont pas assez protégées, surveillées, car on peut rentrer et sortir de la France comme on le souhaite ; Moi qui suis partie en Espagne l'été dernier, la frontière française n'était pas très protégée (un seul contrôle) alors que le président François Hollande disait avoir renforcé les systèmes de sécurité après les attentats...Tandis que lorsque je suis arrivée en Espagne et au retour j'ai eu trois contrôles différents. |

Colin, 2020

Pour ces élèves, les frontières doivent avant tout nous protéger. Elles sont des remparts qui doivent assurer notre sécurité. C'est une vision un peu dépassée de la frontière mais qui est renforcée par les attentats qui symbolisent la défaillance des frontières dans leur rôle sécuritaire. Le but étant de filtrer les personnes qui rentrent pour exclure les personnes potentiellement dangereuses pour le reste de la population. Plusieurs élèves voient dans les contrôles et dans leurs multiplications et intensifications la solution aux problèmes posés par les frontières. François Moullé (2018) a démontré en s'intéressant aux frontières des Hauts de France, que la population avait une telle volonté de sécurité que cela participait à modifier la nature de la

frontière : « *Nous n'assistons pas à un rebordering de la ligne frontière, mais à la mise en frontière du territoire par une demande de sécurisation généralisée et des contrôles diffus et aléatoires* » (Moullé, 2018, p.604).

Les autres justifications données par le corpus sont diverses. Léa, par exemple, explique qu'elle se sent concernée puisque les frontières font partie de son « ici » et qu'elle les franchit fréquemment puisqu'elle habite proche de la frontière allemande :

« Oui ! Je me sens concernée par le thème des frontières, car quand on part en vacances on passe bien quelque fois des frontières. Maintenant que le monde est en état d'urgence, toutes les frontières sont compliquées à passer. Maintenant quand on voit nous, enfin moi qui habite à même pas une heure de la frontière allemande, je vais souvent en Allemagne car une fois la frontière passée, tout est beaucoup moins cher, juste parce qu'en Allemagne la vie est moins chère, le Français il y en a beaucoup qui en profite, pareil avec la Suisse » (Léa).

Léa montre différents motifs de franchissement de la frontière : à des fins de vacances ou à des fins commerciales. Elle note également que la situation a changé depuis que l'État d'urgence a été déclaré en France. Par ailleurs d'autres disent être concernés par les voyages qu'ils entreprennent et que souvent les frontières sont des entraves à leurs déplacements à cause de la situation actuelle. Enfin certains se sentent concernés par le thème des frontières mais ne citent pas les frontières de nature géographiques dans leurs exemples, comme Clara : « *Oui car tout le monde est concerné, car même entre les gens il y a des frontières ou autrement dit des limites* ». Félicia : « *Vu que pour moi frontière peut aussi dire la différence, oui je suis concernée car tout le monde est différent* » ou encore Coralie : « *Oui, car dans la vie de tous les jours on doit tous essayer de dépasser ses limites* ».

L'autre partie du corpus déclare ne pas être concerné par les frontières. La justification la plus récurrente est très pragmatique : ils ne vivent pas près d'une frontière, ils ne franchissent que rarement une frontière donc ils ne sentent pas concernés. L'exemple le plus étonnant est celui de Billal qui répond : « *Non je ne me sens pas concerné parce que je n'ai aucun rapport avec les frontières. Je ne vis pas dans les frontières à côté* ». Or Billal est algérien et possède le statut de mineur isolé, il est arrivé en France un an avant l'enquête avec son petit frère. Ils sont tous les deux pris en charge par un foyer à Épinal, ce qui sous-entend que la semaine Billal est interne au lycée. Sa réponse est étonnante car il a eu dans un passé proche un « rapport » avec les frontières. On peut s'interroger sur le fait que Billal ne se sente pas concerné par les frontières. N'a-t-il pas eu conscience de franchir des frontières entre la France et l'Algérie ? A-t-il envie d'oublier les problèmes qui l'ont amené en France ? Ou d'oublier les difficultés qu'il

a affrontées pour arriver ici ? Son statut particulier est certainement vecteur d'angoisse ; de nombreux travaux ont montré l'intensité du sentiment d'insécurité chez les mineurs isolés (Woestelandt et al, 2016).

D'autres, comme Hugo, affirment leur désintérêt total pour les frontières : « *Non mais je m'en fous moi, je ne m'intéresse pas aux frontières c'est surtout ça* ». Ceux-là déclarent ne pas avoir d'utilisation de la frontière : ils ne voyagent pas, ne franchissent jamais de frontières, ils ne se sentent donc pas concernés. Louanne résume parfaitement les réponses de ses camarades :

« Franchement, ce thème ne m'intéresse absolument pas, je ne me sens aucunement concernée, je n'en ai jamais franchi et je ne sais pas à quoi cela ressemble, s'il n'y en avait pas ça serait pareil, pour moi les frontières je n'y connais rien du tout ».

La réponse de Louanne, élève de CAP Coiffure et camarade de classe de Billal, correspond à l'attitude qu'elle adopte dans l'ensemble des cours d'enseignement généraux. En effet, elle représente un type d'élève que l'on croise fréquemment en lycée professionnel : ceux qui ne veulent qu'apprendre techniquement un métier, qui ne sont là que pour la pratique et pour lesquels tout le reste ne revêt aucun intérêt. Louanne, par exemple, ne s'intéresse qu'aux heures de travaux pratiques, il s'agit même d'une sorte de revendication et d'affirmation de soi et de son choix d'orientation professionnelle.

c. Quelles mesures envisagent mes élèves pour la gestion des frontières ?

Pour mesurer l'intérêt des élèves pour les frontières il nous est apparu opportun de placer les élèves en situation de citoyens en leur demandant d'imaginer de quelle manière ces frontières devaient être gérées. Dans l'enquête sur les frontières de l'Union Européenne nous leur avons posé la question suivante : « Selon vous, quelle(s) politique(s) l'Union Européenne doit-elle adopter pour ses frontières ? ». Dans l'enquête suivante nous avons voulu, lors des entretiens, les placer encore davantage en situation d'acteur et de preneur de décision en leur posant la question suivante : « Imaginons que tu aies des responsabilités politiques et que tu puisses légiférer sur les frontières. Que ferais-tu ? Pourquoi ? ». Cette mise en situation nous a permis de percevoir divers intérêts.

Tout d'abord, dans l'enquête sur l'Union Européenne, le corpus s'est très largement concentré sur une seule politique à adopter : fermer les frontières de l'Union Européenne. Ainsi,

sur l'ensemble des enquêtés, seuls six élèves (dont une non-réponse) n'ont pas mentionné la nécessité de fermer les frontières de l'Union Européenne. Deux justifications dominent le discours des élèves. Le premier concerne la sécurité : fermer les frontières empêche les attentats sur le sol national ; et le second concerne l'accueil des migrants, qui selon eux sont trop nombreux. Vincent, qui est le moteur de sa classe de Bac Pro Cuisine résume parfaitement ces deux justifications dans sa réponse :

« Je pense que l'Union doit fermer ses frontières, d'une part à cause du terrorisme croissant et d'autre part nous n'avons, dans notre pays, pas de quoi les loger, les nourrir. Il faut déjà s'occuper de nos problèmes intérieurs avant de s'occuper de ceux des autres » (Vincent).

Selon ce corpus, la négligence de la fonction de filtre de la frontière est responsable des attentats. La menace venant de l'extérieur, la solution est de s'enfermer à l'intérieur :

« L'Europe doit fermer toutes les frontières. Les attentats du 13 novembre ont pu le prouver, huit personnes de nationalités différentes sauf française ont commis des attentats dans Paris. Ces personnes étaient belges, syriennes, grecques ou françaises qui étaient influencées par des personnes voulant préparer des attentats » (Corentin).

Certains, comme Soukyana, pensent à une autre échelle que celle du pays et envisagent les frontières à l'échelle européenne, car ils sont conscients du fonctionnement de l'Union Européenne et de l'espace Schengen : *« L'Union Européenne doit barricader et protéger ses frontières contre le terrorisme, pour circuler en pleine protection dans le territoire européen »*. Le nombre important de références au terrorisme et aux attentats est à lier avec la temporalité de cette enquête. En effet, cette enquête a été menée en janvier 2016, à peine deux mois après les attentats du 13 novembre 2015. Néanmoins, les élèves justifient également cette nécessité de fermeture de la frontière à cause des migrants qui affluent en France :

« Pour moi, il devrait avoir moins d'immigrés en France, peut être que la crise serait moins forte [...]. Il faudrait mettre des murs pour qu'ils ne viennent pas et qu'ils restent dans leur pays car la France n'est pas un refuge, il devrait avoir dans notre société que des français avec des papiers français » (Nicolas).

Pour Nicolas, qui habite dans un petit village, les immigrés sont un problème en France ; la solution, radicale, est de construire un mur pour empêcher les migrants de rentrer en France. Sa dernière phrase, aux relents racistes, illustre la pensée d'une petite partie du corpus. En effet certains ont des propos haineux envers les immigrés. Cela doit particulièrement être dure pour Soukyana, qui est marocaine, et qui est la seule de la classe à ne pas être originaire de la région. Leurs propos peuvent rester très correct comme avec Bryan qui à la fin de sa réponse indique :

« Votez FN⁸⁸ », mais cela peut également aller très loin comme avec les deux réponses suivantes :

« Elle doit fermer ses frontières car les personnes qui rentrent ne respectent rien, n'ont ni foi ni loi, ne respectent pas ses occupants, il y en a qui arrivent à s'intégrer mais la plupart vivent de nos allocations que nous, Français, payons, ils ne veulent pas s'intégrer et ne veulent pas faire d'efforts pour vivre avec nous ; encore hier j'ai vu une de ces personnes avec un T-Shirt avec la forme de la France et le drapeau de l'Algérie, pour moi, ces personnes n'ont rien à faire en France, sur Facebook j'ai encore vu un, dire on va envahir la France, pour ces fils de putes c'est la porte, ce ne sont que des rats qui n'ont qu'une seule idée en tête salir ce pays, je pourrais donner des exemples toute la journée mais je vais m'arrêter là » (Jérémy).

Le propos est choquant ; il montre combien la déshumanisation (« rats ») est toujours latente pour catégoriser l'Autre. Pour cet élève, la frontière doit être fermée car l'intégration des migrants est un vrai problème. Jérémy est un jeune homme qui habite un village à une cinquantaine de kilomètres du lycée où résident très peu voire aucun migrant. Il dit lui-même que ses références proviennent des réseaux sociaux, des médias. Ces argumentations s'ancrent dans un discours politique très marqué par l'idéologie du Front National et souligne par ailleurs le poids très important des savoirs sociaux qui sont en jeu dans une QSV et encore plus ici dans la question des frontières. Ces savoirs sont importants à déconstruire en confrontant l'élève à d'autres réalités lui permettant d'avoir une opinion éclairée et non pas dictée par une pensée unique. Antoine, lui va encore plus loin et est davantage agressif dans sa réponse :

« Elle devrait renforcer la protection pour éviter le terrorisme qui imprègne la société de peur et qui tue des personnes. Mais aussi pour éviter les immigrés qui sont un fardeau pour la société européenne et française. Il faudrait que l'Union Européenne soit de droite, pour ce qui en est des frontières pour éviter tous ces bougnoules sur nos belles terres, augmenter la taille des grillages et fouiller toutes les cales des bateaux pour les clandestins qui viennent vendre des mini Tour Eiffel. Fermer les frontières et augmenter la surveillance à la mer méditerranée pour éviter les Maghrébins qui viennent voler les scooters et les télé. Ils devraient rester chez eux et pourrir LEUR pays, qu'ils nous laissent tranquille. Ils ont peut-être inventé les chiffres mais ne savent plus compter, tellement débiles, vivement un gouvernement de droite pour qu'il n'y ait des macaques que dans les zoos » (Antoine).

La réponse d'Antoine est effarante. Et disons-le d'emblée, la lire m'a placé dans un inconfort extrême. Son discours est empli de haine et l'on reconnaît la pensée de certains partis politiques d'extrême droite. Il propose d'ailleurs, comme solution aux problèmes qu'il a pu soulever, de voter à droite. Son discours correspond à une montée du nationalisme chez les jeunes

⁸⁸ En novembre 2015 Marine Le Pen appelait à une fermeture définitive des frontières.

Européens, dont les événements en Pologne⁸⁹ ou en Hongrie sont les exemples. Il faut souligner qu'Antoine est l'un des meilleurs élèves de sa classe de Bac Pro cuisine, il est issu d'une famille aisée, c'est un garçon réfléchi et plutôt mature : sa réponse en est d'autant plus choquante. Par ailleurs, ce type de réponse va à l'encontre des valeurs humanistes et républicaines que l'École veut transmettre et dont, nous, enseignants, sommes les porte-parole et les défenseurs. Lire de tel propos de la part de ces élèves est perturbant, surtout d'un élève comme Antoine dont on ne se doute pas qu'il puisse penser cela. Alors même qu'une telle violence tombe sous le coup de la loi, on peut s'interroger sur le fait qu'il s'autorise à utiliser de tels mots dans un cadre scolaire.

À la suite de cette enquête écrite nous avons réalisé des entretiens semi-directifs d'approfondissement. Lors de son entretien, Antoine⁹⁰ a d'abord refusé de répondre à une question similaire (Quelles politiques l'Union Européenne doit-elle adopter pour les frontières ?) ; puis, quand je lui ai lu cette réponse, il a été très gêné mais a tout de même confirmé son propos du bout des lèvres, sans toutefois s'étendre, visiblement mal à l'aise. C'est également pour ce type d'élève qu'il est nécessaire d'affronter les questions socialement vives en classe, et les traiter comme telles c'est leur permettre de se confronter à divers points de vue, différentes manières de penser, différents rapports au monde, susceptibles de faire évoluer les leurs. Toutefois, deux élèves de ce corpus proposent de laisser les frontières de l'Union Européenne ouvertes :

« Selon moi les frontières devraient être ouvertes mais les contrôles devraient être plus approfondis en vérifiant bien l'identité de chaque personne pour s'assurer de ses intentions sans faire de différence mais ils ne devraient pas non plus laisser rentrer tout le monde pour pouvoir surveiller tout le monde » (Émilie).

Émilie se concentre également sur la sécurité et sur la fonction de filtre des frontières en étant bien plus modérée que la plupart de ses camarades. Quant à Nassim il est davantage pragmatique : *« Elles doivent les laisser ouvertes pour permettre aux touristes d'y rentrer mais aussi aux migrants dans lesquels (sic) certains pays de l'Union bombardent »* (Nassim). Enfin, les quelques élèves qui n'évoquent pas la fermeture des frontières apportent des réponses variées qui sont pour la plupart vides de sens.

Dans une enquête ultérieure, nous avons invités à prendre des décisions en tant que responsables politiques dans le but de leur permettre de se positionner en tant qu'acteur. La récolte de ces réponses a été réalisée à l'oral lors d'entretiens semi-directifs. La sécurité aux

⁸⁹ En 2015, les élections législatives polonaises sont remportées par le parti national-conservateur Droit et Justice.

⁹⁰ Antoine a débuté l'entretien en me demandant : « Je suis obligé de répondre à toutes les questions ? »

frontières est une nouvelle fois l'élément qui est le plus mis en avant par les élèves mais sa prédominance est moins forte, puisque seulement la moitié y fait référence. De même leur discours sur cette sécurité est plus tempéré, la fermeture aux frontières n'est plus la solution préconisée en priorité même si elle reste la plus citée. Cette différence dans les réponses apportées mérite quelques éclaircissements. D'une part, cette dernière enquête a été réalisée début 2017, et la question de la temporalité joue sans doute un rôle crucial pour expliquer les écarts dans les réponses apportées. En effet, l'enquête précédente dans laquelle les discours sécuritaires étaient beaucoup plus fermes et parfois marqués par des propos racistes avait été menée peu de temps après les attentats de 2015 particulièrement meurtriers en France. Celle qui a été conduite en 2017, est moins influencée par le choc et le traumatisme qu'avaient causé ces attentats dans l'esprit des élèves. D'autre part, il paraît réaliste également de penser que, d'un point de vue didactique, le fait de leur donner, ne serait-ce que virtuellement, une responsabilité politique les a conduits à se placer en tant qu'acteur décisionnaire. Les élèves sont sortis de leur individualité pour penser collectivement, réfléchissant ainsi davantage aux conséquences de leurs décisions.

Extrait 4 : Christopher

| | |
|-----|--|
| C83 | Ensuite, pour finir, imaginons que tu aies des responsabilités politiques, et que tu puisses créer des lois sur ces frontières et que tu puisses prendre des décisions sur ces frontières, que ferais-tu ? |
| E83 | Elles seraient plus sécurisées |
| C84 | D'accord, par quels moyens ? |
| E84 | Par plus de douanes. |
| C85 | Tu les refermerais ? Tu fermerais les frontières ? |
| E85 | Non, je les sécuriserais plus. |
| C86 | Concrètement, moi je vais souvent au Luxembourg, je me ferais arrêter ? |
| E86 | Vous passez au moins vos affaires dans un scanner par exemple. |
| C87 | Donc ce qui sous-entend que si je passe en voiture, je m'arrête, je passe mes affaires et je repars. |
| E87 | Oui |
| C88 | Donc un arrêt à la frontière, on est plus libre de circuler comme on veut, il y a un arrêt. |
| E88 | Oui. |
| C89 | D'accord. Et pourquoi ? |
| E89 | Pour que ça soit plus sécurisé. |
| C90 | Pourquoi tu veux plus sécuriser les frontières ? |
| E90 | Pour pas qu'il y ait pas n'importe qui qui rentre, enfin plutôt pour pas qu'il y ait n'importe quoi qui rentre. |

Ensuite, comme pour l'enquête sur les frontières de l'Union Européenne, la gestion des migrants est évoquée dans les décisions éventuelles.

Extrait 5 : Hugo

| | |
|-------|--|
| C80 | Est-ce que tu ferais autre chose ? |
| E80 | Sinon mettre des frontières dans tous les pays avec un péage puis voilà |
| C81 | Pour quoi faire ? |
| E81 | Pour éviter tous les trafics, pour les migrants tout ça |
| C82 | C'est un problèmes les migrants ? |
| E82 | (Rires) |
| C83 | Vas-y, pourquoi ? |
| E83 | Y'en a de trop. |
| C84 | Pourquoi il y en a de trop, qu'est-ce qu'il te fait dire qu'il y en a de trop ? |
| E84 | Ben déjà on voit au journal et ils parlent que de ça, qu'ils viennent ici. |
| [...] | [...] |
| C88 | Quels problèmes posent selon toi les migrants ? |
| E88 | Bah, silence, je sais pas |
| C89 | C'est toi qui m'as dit que... |
| E89 | Oui mais... |
| C90 | En quoi ils posent problèmes ? |
| E90 | Je pense pour le travail tout ça et vu qu'ils les aident, au lieu d'aider les SDF, ils aident plus les migrants que les SDF |
| C91 | D'accord donc pour toi ça c'est un problème ? |
| E91 | Pour moi, ça serait mieux d'aider en premier les SDF que des personnes qui viennent d'autres pays. |
| C92 | D'accord. Donc tu m'as donné deux solutions soit on ouvre tout, on est un pays unique, soit on ferme alors c'est quoi la meilleure ? Qu'est-ce que tu ferais vraiment parce que là tu ne peux pas faire les deux en même temps ? |
| E92 | Ben je ne fais rien parce que je ne suis pas un politique |
| C93 | On imagine que tu en soi un, que tu possèdes des responsabilités. |
| E93 | Ben je ferais tout pour, pour les pays pour qu'ils soient bien, pour qu'il n'y ait pas de débordements, tout ça. |

Avant toute chose, Hugo souhaite stopper la venue de migrants sur le territoire national car il estime que ces derniers sont déjà suffisamment nombreux. Hugo tire assurément ces informations des médias télévisuels, ce qui montre une fois de plus la prégnance des savoirs sociaux dans cette QSV des frontières ainsi que la réelle nécessité d'éduquer les élèves aux médias pour un traitement plus éclairé de ces informations. L'importance des médias et réseaux sociaux dans le discours d'Hugo se constate également dans l'exemple qu'il choisit pour illustrer ses propos sur les migrants. Cet exemple de l'aide aux SDF plutôt qu'aux migrants est une idée qui a beaucoup circulé sur les réseaux et qui a été énormément relayée. Au final si de prime abord Hugo est tenté par une ouverture totale des frontières, après réflexion et mobilisation de ses connaissances, la solution qui s'impose est celle la fermeture des frontières. Dans cette enquête, des élèves préconisent d'ouvrir toutes les frontières, voire pour Céline de toutes les supprimer. Elle justifie cette décision en disant que les frontières sont responsables

de nombreux conflits et que sans elles ces conflits n'existeraient pas. Céline, en Bac Pro Cuisine, indique également qu'elle imposerait l'anglais comme langue universelle afin de supprimer les frontières langagières et ainsi favoriser l'unité et l'égalité dans le monde. D'autres élèves ont une vision plus tempérée et surtout plus réfléchie de la situation.

Extrait 6 : Clara

| | |
|-----|--|
| C60 | D'accord, et pour finir imaginons que tu aies des responsabilités politiques et que tu puisses créer des lois sur les frontières, qu'est-ce que tu ferais ? |
| E60 | Personnellement ? |
| C61 | Oui |
| E61 | Je ferais en sorte que, de m'occuper de mon pays et après je pourrais voir pour accueillir les gens autour, mais déjà il faut redresser son pays en lui-même je pense, avant de pouvoir accueillir les gens ou d'ouvrir les frontières tout ça. |
| C62 | Donc la première étape ça serait de fermer tes frontières ? |
| E62 | Pas forcément fermer mais par exemple si on prend la France au jour d'aujourd'hui, il y a beaucoup de gens qui viennent, les migrants et tout, mais pour nous comme pour eux je trouve que c'est pas vivable, enfin, eux ils viennent ils ont pas de travail, ils ont une mauvaise situation, nous on galère déjà, la France elle sait pas nous gérer, enfin, faut déjà résoudre ses problèmes, c'est comme quand on fait des enfants, faut déjà s'occuper de son gosse avant d'en vouloir des autres non mais c'est vrai ce que je dis. |
| C63 | Oui, oui d'accord, mais du coup on dirait stop aux migrants pour d'abord se redresser ? |
| E63 | Voilà, et après on verrait pour accueillir les gens, qu'ils soient dans de bonnes situations, qu'ils gardent toute leur dignité, qu'ils viennent ici pour avancer dans la vie pas pour en gros, galérer un peu moins. |
| C64 | Ok donc première étape on les ferme et après on les ouvre ? |
| E64 | Voilà c'est ça. |

Si pour Clara la priorité est de fermer les frontières c'est pour mieux les ouvrir par la suite. Elle fait preuve d'un réel altruisme à l'égard des migrants et montre qu'elle a un raisonnement logique à appliquer aux frontières pour que l'ensemble des acteurs y trouvent leur compte.

Cette enquête a aussi été l'occasion d'apprécier l'évolution d'Antoine, l'élève qui dans l'enquête sur les frontières de l'Union Européenne avait été très virulent dans les solutions à apporter dans la gestion des frontières en tenant des propos haineux.

Extrait 7 : Antoine

| | |
|-----|---|
| C53 | D'accord. Imaginons que tu aies des responsabilités politiques et que tu puisses faire des lois sur les frontières, que ferais-tu ? |
| E53 | C'est utopique mais je pense que je baisserais toutes les douanes, toutes les taxes au niveau minimum pour essayer d'améliorer la production et de mieux mettre (incompréhensible) les denrées, ou des objets d'un point A à un point B, après les circonstances actuelles je pense qu'il vaut mieux quand même essayer de surveiller un peu les frontières pour éviter que Daesh, que tout ça envahisse notre territoire mais... |
| C54 | Alors quels moyens, qu'est-ce que tu changerais de la situation actuelle pour plus les surveiller ? |
| E54 | Built the Wall (rires) non, je ne sais pas, je sais pas du tout comment on pourrait faire. |
| C55 | Tu penses que, tu fais référence... |
| E55 | Oui, oui, oui |
| C56 | Aux Etats-Unis, tu penses que c'est la solution leurs murs ? |
| E56 | Non pas du tout |
| C57 | Pourquoi ? |
| E57 | Déjà ça serait une perte d'argent complètement énorme parce que dans tous les cas les personnes qui voudront passer le mur, passeront le mur d'un autre moyen, par la mer, par, par n'importe quels moyens, ça serait juste une perte d'argent, c'est complètement débile aux yeux du monde quoi et puis voilà c'est une connerie. |
| C58 | Si Trump était un de tes amis proches, qu'est-ce que tu conseillerais de faire pour gérer sa frontière mexicaine ? |
| E58 | (Silence) |
| C59 | Est-ce que déjà tu lui conseillerais de faire quelque chose ? |
| E59 | Oui, de pas faire un mur ! |

Dans cette réponse, Antoine est beaucoup plus modéré que dans sa réponse dans l'enquête précédente⁹¹. Il fait preuve d'une réelle réflexion, qu'il peut justifier et utilise l'actualité pour éclairer ses propos. Dans son discours il n'y a plus trace de racisme, de haine ou d'agressivité. Ce changement de ton de la part de cet élève peut s'expliquer de plusieurs manières. D'abord cette question n'a été posée qu'à l'oral : il était en face de moi et non plus seul face à sa feuille. Il est plus difficile de tenir des propos racistes et violents en face d'un enseignant : à l'écrit et sans médiation il assumait une posture contraire aux valeurs de l'école, mais en situation de face à face, il s'agit d'une posture plus difficile à tenir. Ensuite cet entretien a été réalisé plus d'un an après l'enquête précédente ce qui a permis à Antoine de mûrir, d'acquérir de nouveaux savoirs et de modifier son point de vue. De plus, le cours sur les frontières avait été réalisé quelques semaines avant cet entretien ce qui lui a peut-être permis de mesurer ses propos. De surcroît, durant l'année scolaire de cette enquête, Antoine a participé avec sa classe à un voyage d'études à Auschwitz qui a mis en jeu le rapport aux autres des élèves, et qui a certainement

⁹¹ Antoine est un élève que j'ai suivi en 1^{ère} et en Terminale durant les années scolaires 2015-2016 et 2016-2017. L'enquête n°2 a été menée en décembre 2015 et l'enquête n°3 a été menée en juin 2017.

fait réfléchir Antoine sur ses prises de positions extrêmes, et espérons-le, sur les dangers que comporte la déshumanisation des êtres humains en les comparant à des animaux. Enfin, malgré le statut de chercheur que j'ai endossé lors de cet entretien, je reste son enseignant ; or, au cours des deux années passées avec cette classe, j'ai quelques fois dû intervenir en cours pour recadrer certains élèves sur des propos racistes, ce qui a pu freiner Antoine dans le choix des propositions qu'il a présentées.

En définitive, les élèves montrent un intérêt relatif pour les frontières. Certes ils évoquent des éléments qui cristallisent les tensions autour d'elles et qui les rendent vives mais ces intérêts sont restreints et se limitent aux aspects sécuritaires de la frontière. Son corolaire, l'ouverture/fermeture des frontières, revient avec force dans les propos des élèves. Même si certains évoquent d'autres intérêts, leurs représentations sont réduites. Alors pourquoi ces élèves ont-ils une vision partielle des frontières ?

2. Pourquoi ces élèves ont-ils une vision partielle des frontières ?

Pour justifier le manque d'intérêts des élèves sur la question des frontières nous pouvons émettre des hypothèses de deux ordres : d'abord institutionnelles puis structurelles.

a. Des causes d'abord institutionnelles.

L'intérêt limité que les élèves portent aux frontières est d'abord le reflet de la manière dont l'institution traite les frontières. Pour asseoir nos propos, faisons un détour par l'ensemble des QSV présentes aux programmes de l'école au lycée. Pour rappel, nous avons déterminé cinq postures différentes face à une question socialement vive en géographie que nous avons mis à l'épreuve, entre autres, des programmes de géographie de la primaire au lycée professionnel :

- L'occultation : la QSV n'est en aucun cas mentionnée.
- L'évocation masquée : la QSV est implicite, à la lecture des propos on comprend nettement les débats que sous-tendent la question mais elle n'est pas clairement identifiée.
- L'évocation détournée : la QSV est implicite car ses enjeux apparaissent comme limités en raison du vocabulaire utilisé pour l'évoquer.
- L'identification : la QSV est explicitement caractérisée.

- Le traitement : d'une part la QSV est clairement caractérisée et d'autre part elle est traitée comme telle, avec une didactique particulière.

Nous avons examiné les programmes, qui ont seulement une valeur prescriptive, et les ressources accompagnant ces programmes. Dans le tableau suivant nous avons synthétisé le traitement des QSV dans les programmes de géographie. Nous avons laissé de côté les programmes du lycée général et technologique pour nous concentrer sur le curriculum potentiellement suivi par notre corpus. C'est pourquoi nous nous sommes uniquement intéressés aux programmes actuels et ceux qui les précédaient.

Tableau 29 : Synthèse du traitement des QSV dans les programmes de géographie⁹²

| | Primaire | Collège | Lycée Professionnel |
|-----------------------------|---|--|--|
| Programmes antérieurs | Occultation Évocation masquée Évocation détournée | Occultation Évocation détournée Identification | Occultation Évocation détournée Identification |
| Programmes les plus récents | Occultation Évocation masquée Évocation détournée | Évocation masquée Évocation détournée | Évocation masquée Évocation détournée |

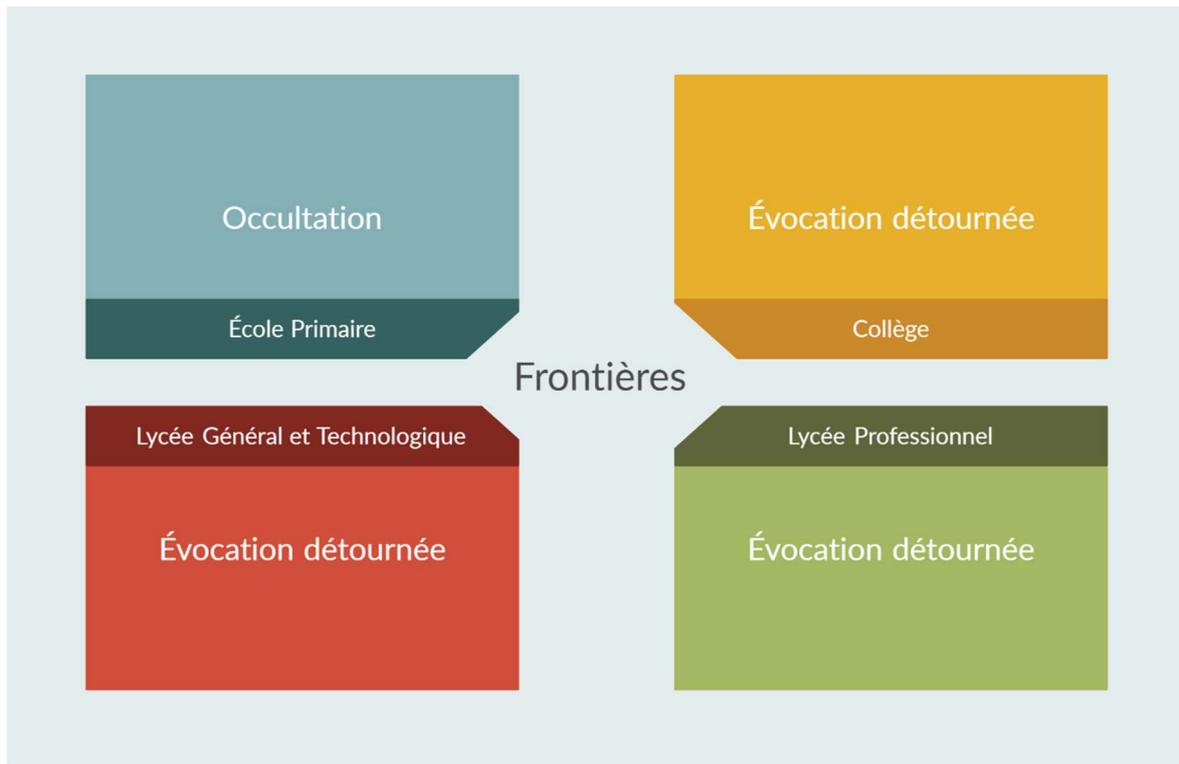
Colin, 2021

Le constat est édifiant : aucune QSV n'est envisagée comme telle, et ces questions insérées par l'École dans les programmes n'atteignent pas la posture de « traitement ». Alors comment les élèves peuvent-ils les considérer ainsi ? Les programmes dénaturent les QSV qui perdent de leur intérêt pour les élèves. Dans les programmes antérieurs au collège et au lycée professionnel deux QSV avaient été clairement identifiées par les programmes. Or, dans les programmes suivants, cette identification disparaît ; c'est lors d'un réajustement des programmes en 2013 que l'identification de la QSV s'efface pour le lycée professionnel. Or ce recul interroge : pourquoi arrêter de considérer les QSV comme telles ? Ces parties du programme ont-elles mis à défaut les enseignants ? Les éditeurs de manuels ? Ont-elles mis en difficulté les élèves ? Créé des tensions dans les classes ? Ont-elles dérouté les élèves ? Ou simplement n'étaient-elles pas dignes d'intérêt ? Le statut donné à ces questions par l'École interroge leur place : pourquoi les inscrire au programme pour ne pas les envisager dans leur complexité ? Il semble que l'institution oscille entre d'un côté la volonté de les inscrire dans les programmes pour permettre aux élèves de développer des compétences et des savoirs propres à ces questions et d'un autre côté la retenue car on ne sait pas bien comment les traiter. Il faut à ce titre noter que l'éducation

⁹² Dominique, les deux tableaux qui suivent ne me plaisent pas, je vais en faire des schémas.

à l'incertitude (Favre, 2016) reste récente et ne s'inscrit pas dans les normes curriculaires. En se focalisant sur le traitement de la question des frontières le constat est le même.

Figure 21 : Traitement des frontières dans les programmes actuels de géographie



Colin, 2021

La QSV des frontières, au même titre que l'ensemble des questions de cette nature, n'est pas reconnue comme telle par les programmes. Il n'y a qu'au lycée général, dans l'enseignement de spécialité « Histoire-Géographie et sciences politiques », que la question des frontières est clairement identifiée dans le thème « Étudier les divisions politiques du monde : les frontières ». Toutefois, d'autres causes peuvent potentiellement expliquer le manque d'intérêt des élèves pour les frontières.

b. Des causes plus structurelles.

Nous pouvons également nous interroger sur l'un des acteurs de l'enseignement des questions socialement vives : les enseignants.

Demander à un enseignant de mettre en œuvre un programme contenant des questions socialement vives c'est l'exposer à l'enseignement de savoirs incertains et à leurs légitimations.

« La problématique de la légitimité des savoirs scolaires est particulièrement délicate lorsque les savoirs à construire renvoient à des questions socialement vives, lesquelles interfèrent largement avec les pratiques sociales des élèves et des enseignants » (Alpe et Barthes, 2013, p33).

Le processus de légitimation des savoirs enseignés est complexe et ne revient pas uniquement à l'enseignant. Nous revenons ici sur le rôle de l'institution dans le traitement des QSV. Ces questions de légitimation des savoirs incertains mettent en jeu également le rôle de l'École au sein de la société et ce que la société en attend : « *La légitimité sociale des savoirs à enseigner résulte tout d'abord des représentations sociales de l'École autour des questions relatives à la réussite scolaire et sociale* » (Alpe et Barthes, 2013, p.39). Avec ces constats, comment accepter, pour l'enseignant, que ces questions soulèvent autant d'incertitudes ? La réponse est peut-être dans la formation des enseignants. Par exemple la présentation de la question des frontières dans le programme du concours du CAPES ne dit pas explicitement que cette question est socialement vive. Or on a démontré que lui retirer cette caractéristique lui fait perdre sa valeur. De même, les frontières se heurtent au modèle disciplinaire des 4R (Audigier, 1993) : Réalisme, Résultat, Réfèrent consensuel, Refus du politique. Ce modèle est à déconstruire pour le traitement des QSV qui requièrent l'incertitude, la controverse et le politique pour leur pleine appréhension.

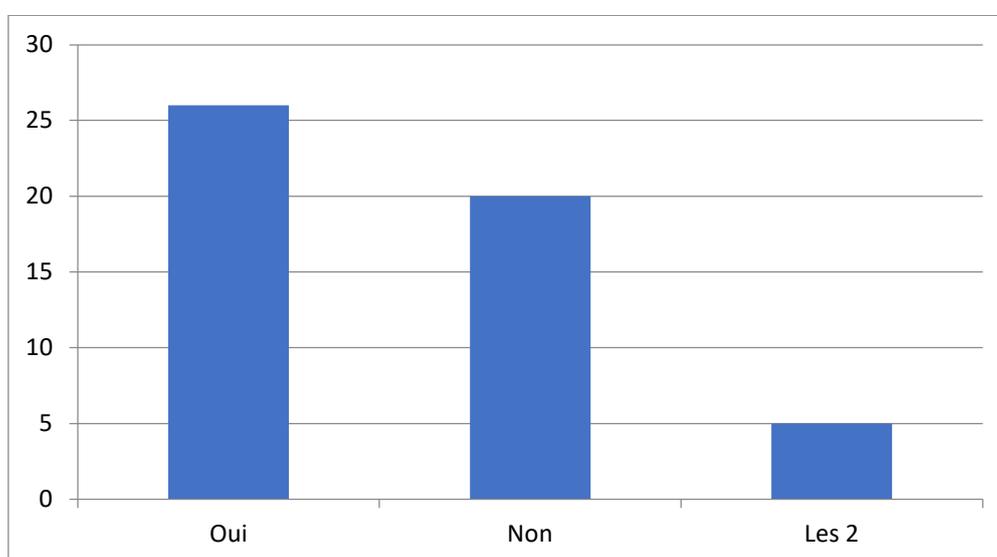
II. Quels débats les frontières soulèvent-elles chez les élèves ?

Analyser l'intérêt que les élèves portent aux frontières nous a permis d'avoir une première approche du statut donné aux frontières et de leurs perceptions. Cette vivacité est surtout mesurable grâce aux débats déterminés par les élèves sur le thème des frontières. Nous proposons dans cette partie d'envisager d'abord les problèmes que suscitent les frontières selon notre corpus, pour ensuite nous intéresser aux débats évoqués par dans les réponses récoltées, pour enfin nous intéresser à trois élèves en particulier, chacun reconnaissant un degré différent de vivacité aux frontières, pour tenter de mieux percevoir les éléments à prendre en compte dans l'enseignement de la QSV des frontières.

1. Quels problèmes inhérents aux frontières les élèves évoquent-ils ?

Dans les bilans de savoirs nous avons posé la question suivante : « Selon vous, les frontières posent-elles problèmes ? Justifiez votre réponse ». Les réponses sont relativement équilibrées, une petite majorité pense que les frontières posent problèmes. Cette sous-partie s'intéresse aux justifications données par les élèves afin d'étayer leurs réponses. Commençons par le groupe qui pense que les frontières ne posent pas de problèmes.

Graphique 21 : Les frontières posent-elles problèmes ? (Nombre)



Colin, 2021

a. Les frontières ne posent pas de problèmes.

Les élèves qui trouvent que les frontières ne posent de problèmes donnent diverses justifications. Deux types de justifications se distinguent : la première est la fonction de filtre de la frontière laquelle n'est pas un problème mais plutôt un bienfait selon eux : « *Non au contraire elle nous aide pour qu'il n'y ait pas n'importe qui dans les pays « les migrants », « les faux papiers », « les sans-papiers »* » (Quentin). Cette frontière apporte une sécurité, c'est une barrière plutôt réconfortante dont on a besoin :

« *Non, les frontières ne posent pas de problèmes bien au contraire. Il n'y aurait pas de frontières la France serait dans un état pitoyable, enfin je dis la France mais pas seulement. Nous avons besoin de ces frontières pas seulement pour nous protéger mais pour tout* » (Éloïse).

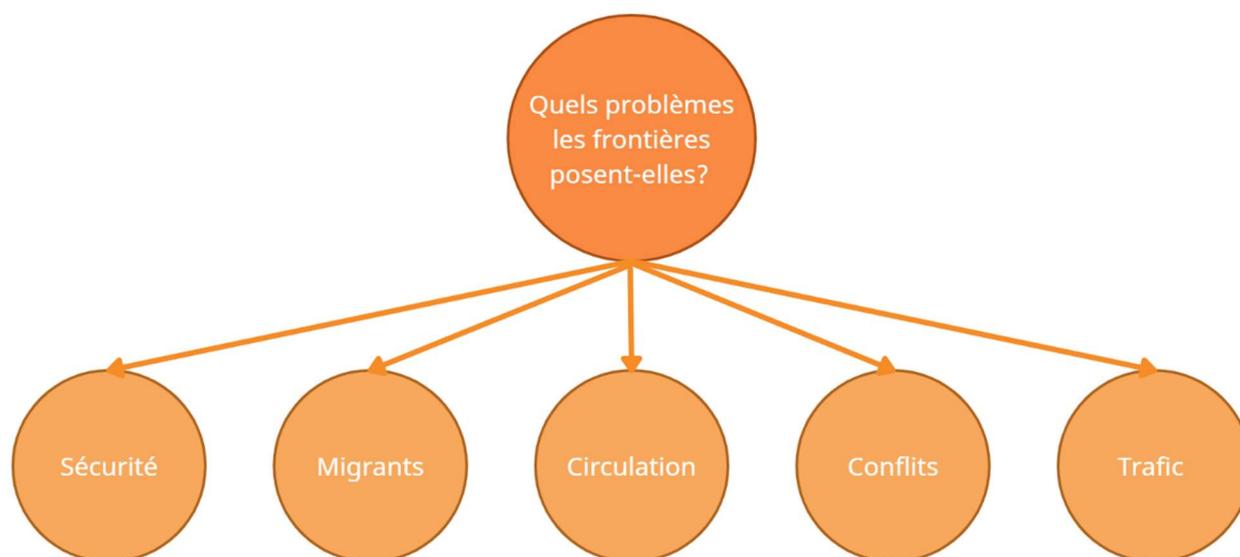
Contrairement à d'autres questions ceux pour qui la frontière ne pose pas de problèmes font peu références aux attentats pour souligner cet aspect sécuritaire. Cette idée d'enveloppe réconfortante est reprise par ceux qui justifient l'existence des frontières et le fait qu'elles ne posent pas de problème en insistant sur les limites qu'elles créent, sur l'espace clos, délimité, dans lequel on se situe quand on est à l'intérieur des frontières : « *Non car elle délimite notre monde* » (Christopher). Ces justifications montrent bien que les frontières structurent leurs rapports au monde, qu'elles participent à la structuration de l'espace et qu'ils les utilisent pour délimiter leur « monde ». Elles contribuent à leur géographicité et à leurs espaces géographiques concrets ; en ce sens elles servent à distinguer l'ici, de l'ailleurs et des confins. « *Dans l'ensemble non, c'est grâce à elles qu'un pays est délimité. Sans elles, on ne pourrait pas faire la différence entre la France et l'Espagne ou encore la Belgique, c'est les frontières qui forment un pays* » (Juliette). Pour Juliette les frontières structurent sa géographicité et permettent de délimiter son « ici » et son « ailleurs ». On peut envisager d'aller plus loin en reprenant les propos d' ric Dardel et supposer que les relations que ces élèves entretiennent avec les frontières leur permettent de penser et comprendre l'espace : « *La science géographique présuppose que le monde soit compris géographiquement, que l'homme se sente et se sache lié à la Terre comme être appelé à se réaliser en sa condition terrestre* » (Dardel, 1990, p46).

Enfin, d'autres réponses sont à mettre en lien avec la géographicité des membres de ce corpus, par exemple certains insistent sur la notion de respect de la frontière : les frontières existent, il suffit de les respecter pour éviter les conflits et les problèmes : « *Non [les frontières ne posent pas de problèmes] dans la mesure où tout le monde les respecte* » (Vincent). Les frontières créent une territorialité qu'il convient de prendre en compte et de respecter.

b. Les frontières posent, d'abord, un problème sécuritaire.

Pour la majorité du corpus, les frontières mettent en jeu des problématiques particulières. Les élèves identifient cinq problèmes principaux.

Figure 22 : Les problèmes posés par les frontières selon le corpus



Pour un tiers d'entre eux, le problème est avant tout sécuritaire. Par exemple, Émilie nous explique que le manque de contrôle aux frontières est problématique ; l'exemple qu'elle a choisi remet également en cause le fonctionnement de l'espace Schengen :

« Les frontières posent problème dans certains cas, car elles ne sont pas toujours bien surveillées, il n'y a pas de contrôle assez efficace ou même parfois pas du tout comme pour la frontière entre la France et l'Italie il n'y a pas de contrôle douanier alors tout peut entrer et sortir » (Émilie).

Le problème pour ces élèves qui sont focalisés sur la sécurité, les contrôles et la surveillance des frontières, est que ces dernières ne remplissent pas leur rôle de barrière. Le renforcement de la fonction de filtre de la frontière doit permettre d'éviter le danger venu de l'extérieur. Ils sont nombreux à remettre en cause le fonctionnement de la frontière et sa perméabilité, comme Lisa en CAP coiffure qui vit proche de la frontière luxembourgeoise :

« Oui, ils sont mal organisés on peut y passer comme on veut. De nombreuses inégalités persistent à ce sujet terroriste passant sans problème mais pour quelques litres d'alcool en trop des personnes sont arrêtées » (Lisa).

Pour elle, il y a une défaillance de la frontière. Ces justifications sont à mettre en lien avec la manière dont ces élèves définissent la frontière. Lisa, par exemple, définit la frontière comme suit :

« C'est ce qui délimite chaque pays des uns et des autres, cela permet de filtrer ou pas toujours... les entrées et les sorties d'un pays. Pour moi s'est censé nous « protéger » de nous donner un certain

sentiment de sécurité mais quand l'on sait que des terroristes arrivent à s'infiltrer dans des pays en passant les frontières sans que personne (la douane ...) ne voit rien » (Lisa).

Sa définition se centre sur la notion de filtre et de barrière de la frontière, qui doit nous protéger, c'est bien la sécurité qui est mise en avant ici. Cette dernière est bien au centre de leurs préoccupations concernant les frontières et certains nous indiquent d'où viennent ces préoccupations : *« Ils disent à la télé qu'il faut renforcer la sécurité dans les frontières et tout »* (Billal). Ensuite, l'aspect sécuritaire est, pour eux, lié à l'accueil des migrants qui sont associés au terrorisme :

« Les frontières posent des problèmes selon moi, car les étrangers doivent rester chez eux ; chacun reste dans leur pays. Les français en France, les belges en Belgique, etc... je ne suis pas raciste mais à cause des frontières ouvertes on a eu quand même beaucoup d'attentats pendant deux ans. Moi je ne trouve pas ça normal quand même on est dans un pays libre, liberté d'expression » (Athénaïs).

D'autres montrent bien que les migrants constituent un problème lié aux frontières, mais ils montrent aussi les difficultés qui existent pour définir ce terme de migrants :

« Oui les frontières posent problèmes car elles sont ouvertes à tous comme des délinquants, des migrants et cela me pose des soucis car pour moi chaque personne de ce type doit rester chez lui sauf si c'est un réfugié politique qui fuit la guerre de son pays pour pouvoir survivre » (Jenny).

Jenny distingue les migrants et les réfugiés politiques, sous-entendu les réfugiés politiques ne sont pas des migrants. Le terme de « migrants » souffre d'une connotation négative puisqu'on lui associe le danger, le terrorisme, les attentats. C'est un terme qui a été instrumentalisé par les médias lesquels ont beaucoup d'importance pour les élèves.

Ensuite, les autres problèmes recensés sont divers. Certains voient dans les frontières une contrainte dans leur circulation et plus précisément dans leurs déplacements : *« Oui, car il faut un passeport et on ne peut pas rentrer comme ça dans d'autres pays »* (Coralie). D'autres remarquent que les frontières sont génératrices de conflits : *« Parfois oui, les frontières posent problème car ça peut créer des tensions et des malentendus »* (Félicia). Ou encore certains se concentrent sur les trafics que génère la frontière : *« Oui, pour passer des trucs illégaux d'un pays à l'autre »* (Billal) Ces commentaires mettent en lumière la sécurisation croissante des frontières (Dunlop, 2017).

2. Quels débats et enjeux les élèves mettent-ils en avant dans leurs discours ?

En étudiant les problèmes liés aux frontières dans le paragraphe précédent, des débats traversant les frontières ont déjà émergé. Dans les enquêtes, sur les questions concernant les débats et enjeux des frontières, plusieurs débats se distinguent. Un débat est particulièrement récurrent : celui de l'ouverture et de la fermeture des frontières. Son corollaire, la gestion du flux des migrants, est lui aussi très souvent évoqué. Nous nous attachons dans les paragraphes suivants à extraire et comprendre les débats suggérés par les élèves en commençant par ceux émanant de l'enquête sur les frontières de l'Union Européenne pour voir ensuite grâce à l'enquête ultérieure l'évolution du discours de ces mêmes élèves.

a. Quels débats autour des frontières de l'Union Européenne ?

Les débats mis en avant par les élèves du corpus que nous allons soulever dans ce paragraphe émanent de l'enquête sur les frontières de l'Union Européenne menée début 2016. Les réponses sont donc marquées par les événements de novembre 2015 dont chaque élève a connaissance. Par ailleurs cette enquête prend appui sur une étude de manuel qui met en avant la question de la gestion du flux des migrants⁹³ dans l'Union Européenne. C'est pourquoi en réponse à la question « Quels débats suscitent les frontières de l'Union Européenne ? Pourquoi ? », la quasi-totalité du corpus se focalise sur la question de l'ouverture et de la fermeture des frontières. Vincent l'exprime ainsi : « *Il y a des personnes pro-europe fermée, et d'autres pro-europe ouverte* ».

Ce débat sur l'ouverture/fermeture des frontières concerne essentiellement les personnes qui transitent par elles : les migrants. Les élèves en parlent de différentes manières. D'abord, certains identifient simplement le débat sans le commenter, comme Vincent : « *Sur la sécurité de l'Union. Sur la libre circulation. Le contrôle des migrants et des demandes d'asiles* ». Ici, l'ouverture/fermeture de la frontière ne pose question que sur la circulation des migrants au travers des frontières. Pour d'autres, plus que la circulation, c'est le fait d'accueillir à l'intérieur des frontières des migrants qui fait débat : « *L'Union Européenne a beaucoup de frontières mais qui posent beaucoup de débats comme « est-ce que l'on doit laisser entrer les*

⁹³ Voir infra Chapitre 6

immigrés ? » » (Nathan). Pour Thomas, laisser les migrants franchir ou non les frontières est identifié comme le débat principal autour des frontières de l'Union Européenne, et la teneur de sa réponse nous laisse entrevoir son point de vue :

« Il y a plein de débats mais on va surtout en retenir deux : il y a ceux qui veulent croire que ça ira mieux avec le temps et qui veulent toujours accueillir les étrangers. Et l'autre c'est ceux qui veulent arrêter justement de les faire entrer dans l'Union Européenne » (Thomas).

Dans de nombreuses réponses les migrants sont associés, voire amalgamés au terrorisme : *« Les débats sont les immigrants et des barrières pour l'Union Européenne à cause des attentats récents » (Thomas). Ces rapprochements ne sont pas simplement le fait des élèves et de leurs interprétations des événements mais proviennent également de la sphère politique : « L'association du fait migratoire au phénomène terroriste constitue une figure classique de la rhétorique des partis d'extrême droite et des mouvements populistes » (Geisser, 2020, p3). Le terrorisme et la sécurité aux frontières sont cités de manière récurrente : la plupart des élèves déplorent l'inaction aux frontières et remettent en cause le fonctionnement même des frontières de l'Union Européenne et notamment le principe de libre circulation dans l'espace Schengen. Par exemple à la question : « Les frontières de l'Union Européenne ont récemment fait la Une de l'actualité. Savez-vous pourquoi ? », Christopher donne cette réponse :*

« Elles ont fait la Une à cause des attentats du 13 novembre. François Hollande voulait fermer toutes les frontières. Mais moi je pense qu'il fallait le faire avant parce que maintenant c'est trop tard. Dans ce qui s'est passé il y avait des terroristes mais c'étaient aussi des immigrants et je pense que si on ne les laissait pas entrer tout ce qui est arrivé se serait pas passé. On peut dire pareil des autres attentats qu'il y a eu partout dans le monde » (Christopher).

Cet élève déplore l'action tardive du chef de l'État de l'époque et donne comme solution la fermeture des frontières et donc l'arrêt de la libre circulation de l'espace Schengen dans le but d'assurer une meilleure protection. Encore une fois le discours relayé par les élèves est aussi une retranscription de point de vue de certains hommes politiques : *« Le discours⁹⁴ présidentiel conforte très largement l'idée reçue selon laquelle le développement du terrorisme en Europe serait dû, en grande partie, à une gestion trop laxiste de la liberté de circulation » (Geisser, 2020, p8). Par ailleurs, la fermeture des frontières permettrait de traiter le problème des migrants mais également d'autres problèmes liés à cette perméabilité des frontières : « Aucune surveillance donc cela suscite, l'arrivée des migrants, le trafic de stupéfiants, et le trafic d'armes » (Corentin).*

⁹⁴ Discours d'Émmanuel Macron le 10 novembre 2020 lors d'un sommet européen.

De plus les migrants, qui sont au centre des débats sur les frontières de l'Union Européenne, posent problème pour certains élèves : des problèmes de sécurité, d'intégration et les migrants seraient responsables de la crise.

« Je pense que les frontières devraient être renforcées car les immigrés se font trop nombreux, si les immigrés arrêtaient de venir il y aurait un peu plus de travail et la crise serait moins forte. Je pense alors que les frontières devraient alors être renforcées souvent les débats tournent autour de ces sujets » (Nicolas).

« Les débats s'ouvrent sur le fait que l'Europe devient raciste, anti-immigrés. Mais actuellement, après les attentats du 13 novembre, je comprends qu'il y ait autant de frontières pour éviter le fardeau que sont les immigrés qui empêchent l'avancement de la société. Pour éviter le terrorisme venu de Syrie voulant détruire la société française et européenne. Je suis convaincu que l'on devrait renforcer les frontières » (Antoine).

La solution qu'apporte la grande majorité des élèves est de fermer ces frontières pour être protégés des problèmes venus de l'extérieur. Ils identifient, par ailleurs, les acteurs qui possèdent la possibilité de mettre en œuvre cette solution et de prendre des décisions sur les frontières : *« Les débats suscités sont que des partis politiques veulent fermer les frontières et d'autres veulent qu'elles restent ouvertes, à cause des attentats de Paris »* (Jason). Par ailleurs, lors des entretiens, deux élèves identifient et cautionnent un parti politique en particulier : le Front National. Ces deux élèves, qui préparent un Bac Pro Commercialisation et Services en Restauration, justifient leur position en regrettant le nombre trop important de migrants qui accentue les difficultés de la France et notamment le manque de travail. Pour l'une d'elles la solution est davantage de contrôle à la douane et de sécurité, les migrants devant être empêchés de rentrer sur le territoire, exception faite des réfugiés politiques. Sa camarade va encore plus loin : elle prône également une fermeture des frontières pour stopper l'afflux de migrants et regrette les problèmes d'intégration que l'immigration provoque. En effet, selon elle, les étrangers viennent pour le travail et pour imposer leurs règles et leurs cultures, imposant la laïcité. Elle donne l'exemple de l'interdiction des crèches et des sapins de Noël dans les écoles. Avec ces élèves on constate que les débats autour des frontières posent d'autres débats sociétaux qui renforcent la vivacité de la question. D'autant plus que ces deux élèves habitent de petits villages dans lesquels peuvent s'exercer des formes de banalisation du vote FN (Cloteau et al, 2020) sous l'impulsion de : *« recompositions des sociabilités rurales »* (Cloteau et al, 2020,

p.85). Parallèlement à ce qui se joue dans le monde rural, le parti de Marine Le Pen séduit de plus en plus les jeunes⁹⁵.

b. Une évolution des débats évoqués par les élèves ?

Dans ce paragraphe nous proposons d'envisager les débats soulevés par les mêmes élèves, un an plus tard. Ils sont alors terminale et ont suivi un cours sur les frontières de l'Union Européenne durant l'année. La récolte de leurs discours s'est déroulée en fin d'année scolaire, sous la forme d'entretiens semi-directifs qui s'insèrent dans l'enquête n°3 sur les frontières, déjà évoquée plus haut. Contrairement à l'enquête précédente, celle-ci n'est pas centrée sur les frontières de l'Union Européenne.

Même si d'autres débats émergent de cette enquête, le débat le plus largement cité reste celui de l'ouverture/fermeture des frontières, comme nous le précise Soukyana :

Extrait 9 : Soukyana

| | |
|-----|---|
| E45 | Bah car il y a pas tout le monde qui veut ouvrir les frontières et pas tout le monde qui veut les fermer ces frontières |
| C46 | D'accord |
| E46 | Donc c'est pour ça c'est encore des débats pour ça. |

Encore ici, les élèves trouvent des liens entre les attentats et les frontières. Ils remettent également en cause le fonctionnement des frontières et leur perméabilité.

⁹⁵ « Comment le Rassemblement national est devenu le premier parti de la génération des 25-34 ans », Le Monde, 5/04/2021. https://www.lemonde.fr/politique/article/2021/04/05/le-rassemblement-national-premier-parti-des-25-34-ans_6075574_823448.html

Extrait 10 : Valentine

| | |
|-----|---|
| C50 | Ok, est-ce que selon toi aujourd'hui les frontières ont des enjeux ? |
| E50 | D'avoir les frontières comme, d'en parler à la politique les frontières, oui il y a quand même des enjeux. |
| C51 | Alors lesquels ? |
| E51 | C'est comme on en parle souvent avec le terrorisme et tout. |
| C52 | D'accord, du coup c'est quoi avec le terrorisme ? Quels liens entre le terrorisme et les frontières ? |
| E52 | Parce que, ils disent que les terroristes ils ne viennent pas de la France donc du coup, ils passent par les frontières sans voilà, sans se faire fouiller, vu qu'il n'y a plus de douanes donc ils passent comme ça. |

Ces entretiens se sont déroulés à la fin de l'année scolaire 2017, peu de temps après l'élection présidentielle. L'ensemble des élèves ont eu accès aux débats qui ont animé ces élections ; les frontières et leur fonctionnement ont largement été abordées par de nombreux candidats et notamment par les deux candidats du second tour. Cela se retrouve dans le discours des élèves.

Extrait 11 : Vincent

| | |
|------|--|
| E98 | Tu as suivi un peu le débat de la présidentielle ? |
| C99 | Oui |
| E99 | Est-ce qu'elles ont, est-ce qu'on a parlé de ces frontières ? |
| C100 | Le terrorisme |
| E100 | Oui, si tu veux... |
| C101 | Le, comment dire, les frontières il y a certaines personnes qui voudraient les fermer parce que pour elles ça représente un danger pour le terrorisme, parce que certaines personnes peuvent s'intégrer dans les immigrés et faire des attentats en France |

Vincent associe les frontières au terrorisme avec le passage des terroristes dans le flux de migrants. Néanmoins, il ne prend pas position et expose les débats qui animent les frontières. D'autres rappellent la fonction première, selon eux, de la frontière : la protection.

Extrait 12 : Hugo

| | |
|-----|--|
| C52 | Ok. Quels sont les enjeux des frontières aujourd'hui ? Est-ce qu'elles ont des enjeux ? |
| E52 | Bah déjà pour faire passer, après une frontière c'est pour aussi la drogue, tout ça, pour faire passer moins de drogues dans les pays. Après pour aussi les conflits, pour protéger le pays. |

Si Hugo ne se focalise pas sur les attentats ici, on comprend qu'il préconise de fermer les frontières ou tout du moins de les renforcer pour accentuer la protection. Une autre préconise une solution plus humaniste.

Extrait 13 : Céline

| | |
|-----|--|
| C33 | Est-ce qu'aujourd'hui, il y a des enjeux qui sont relatifs à ces frontières ? |
| E33 | Oui. |
| C34 | Dans quel sens ? |
| E34 | Pour les étrangers qui veulent entrer en France. |
| C35 | Pourquoi c'est un enjeu ces étrangers qui veulent rentrer en France ? |
| E35 | Des fois ils ne sont pas acceptés. |
| C36 | Pourquoi ? |
| E36 | Par exemple aux Etats-Unis avec Donald Trump il ferme les frontières, donc là les pauvres gens ils ne peuvent pas s'abriter ni rien. |
| C37 | Donc toi tu serais plutôt à accueillir tous les gens qui veulent venir ? |
| E37 | Pour moi c'est la solidarité je pense que tout le monde devrait faire comme ça. |

Au moment de l'enquête le mur que voulait construire Donald Trump à la frontière mexicaine est au cœur de l'actualité. En utilisant cet exemple, Céline met en avant la nécessaire solidarité envers les migrants. C'est cette élève qui avait proposé de supprimer toutes les frontières pour éviter les conflits et pour créer davantage d'unité.

D'autres débats ont émergé lors de ces entretiens. La première relève d'un enjeu économique. Les élèves situent cet enjeu surtout pour les « marchandises » et leur libre circulation ou non.

Extrait 14 : Antoine

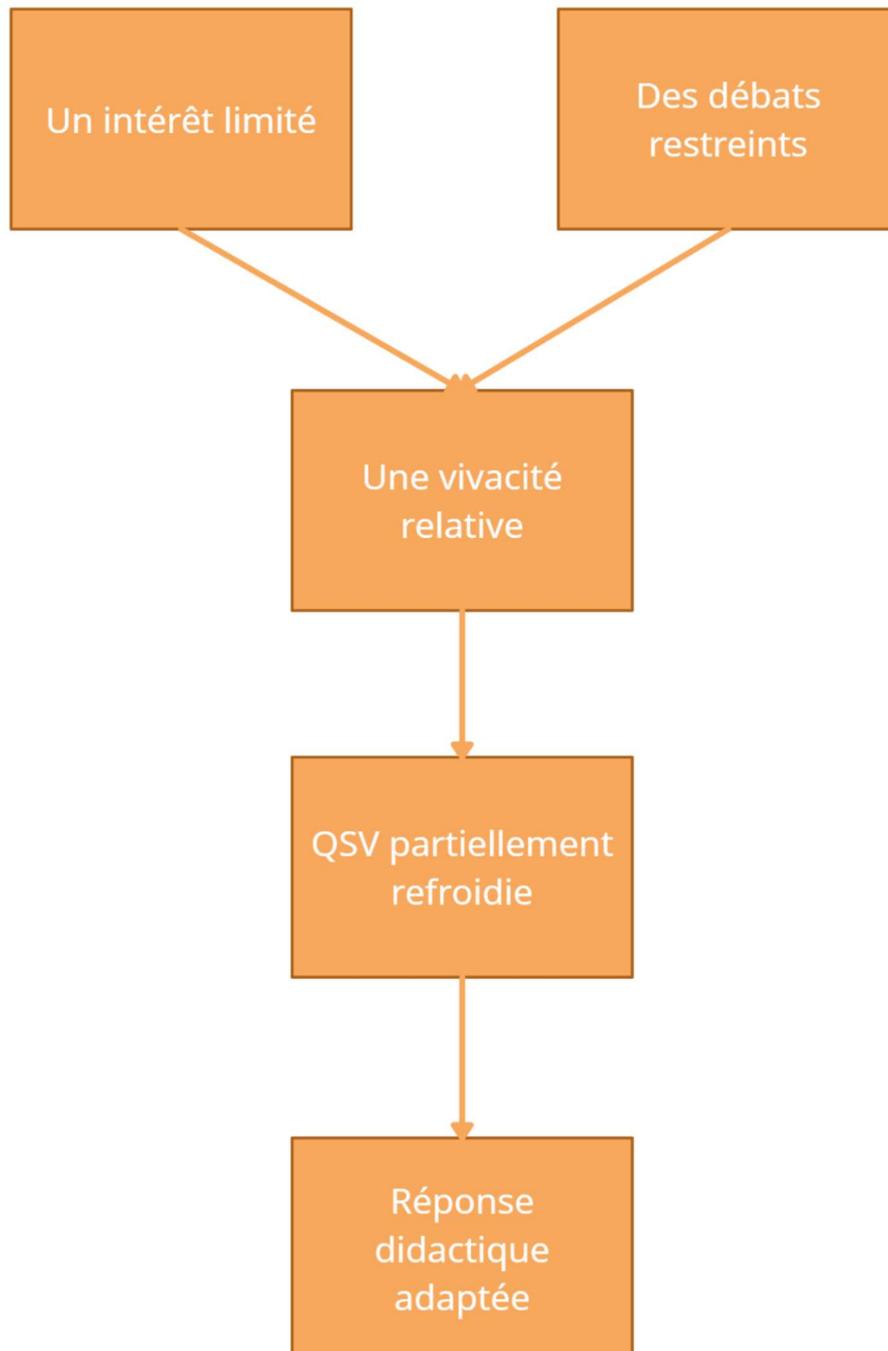
| | |
|-----|---|
| C44 | D'accord pas de problème, est-ce que selon toi il y a des enjeux dans les frontières aujourd'hui ? |
| E44 | Frontière régionale ou d'État ? Ou toutes frontières ? |
| C45 | Toutes les frontières |
| E45 | Silence, oui il y a forcément des enjeux pour, pour tout ce qui est commerce, pour tout ça parce que du coup, enfin s'il y a des changements au niveau des frontières, il va y avoir des changements au niveau des taxes, des douanes, de tout ça sur les produits du marché. |

Le second débat mis en avant lors des entretiens est le fonctionnement de l'espace Schengen et les désaccords pour son extension ou au contraire sa restriction. Cet autre débat a émergé, d'après les élèves, grâce au cours sur les frontières de l'Union Européenne, réalisé quelques semaines plus tôt.

En définitive, au regard des débats soulevés par les élèves, la QSV des frontières est partiellement refroidie. En effet, les débats reconnus sont limités et beaucoup d'autres sont exclus. Néanmoins, ce sont les débats identifiés par les élèves qui font des frontières une QSV pour eux, il est alors absolument nécessaire de les prendre en considération lors de la mise en place de séances. De plus, même s'ils ont une vision partielle des débats qui traversent les

frontières aujourd'hui, les thèmes qu'ils abordent nous laissent entrevoir une vivacité tentaculaire des frontières dans le sens où ces dernières mettent en jeu d'autres QSV, que les élèves mettent en relation et qu'il convient donc d'aborder avec eux. La reconnaissance de leur prise en compte partielle de la vivacité de la question des frontières permet d'avoir une réponse didactique adaptée à leurs besoins.

Figure 23 : Les frontières pour les élèves : une vivacité partielle



**PARTIE 3 : Enseigner les
frontières : Propositions
didactiques.**

CHAPITRE 8 : Les questions socialement vives : un champ didactique partiellement exploité.

La didactique des questions socialement vives n'est pas nouvelle : elle a permis, depuis son émergence dans les années 2000, de se saisir de ces questions en proposant des stratégies didactiques pour les envisager avec les élèves ; c'est notamment le cas en géographie, mais aussi en histoire. En géographie, le développement durable comme QSV (Morin, 2013) a reçu un traitement singulier, renforcé par l'apparition des « éducations à... » et notamment de « l'éducation au développement durable ». Cette préoccupation particulière du développement durable trouve, entre autres, sa source dans le caractère pluridisciplinaire de la notion, caractère qu'elle partage avec la didactique des QSV. En histoire, les QSV au programme sont nombreuses et souffrent de la même invisibilité institutionnelle qu'en géographie. Néanmoins, ces questions étant bien présentes dans les programmes il est alors nécessaire de prendre en considération les caractéristiques de ces questions lors de leur didactisation. Ce chapitre veut d'abord montrer les intérêts et les difficultés d'enseigner les questions socialement vives pour ensuite envisager des pistes didactiques exploitables ayant déjà fait démonstration de leur efficacité et aisément exploitables pour l'enseignement des frontières.

I. Intérêts et difficultés d'enseigner les questions socialement vives.

Aborder une QSV c'est accueillir dans sa classe des savoirs incertains et faire face à de possibles tâtonnements, sources d'inquiétude. Dans les différentes définitions des questions socialement vives, les termes comme « controverses », « débats » ou « vivacités » sont récurrents, justifiant le caractère particulier des types de savoirs qui sont en jeu lorsque l'on confronte des élèves à ces questions. C'est ce caractère incertain qui rend la didactique des questions socialement vives particulière.

1. Enseigner les questions socialement vives : une nécessaire réflexivité professionnelle.

À propos de l'enseignement des sciences, Lucas Nédélec, Laurence Simonneaux et Grégoire Molinatti (2017) émettent l'hypothèse que la présence croissante des QSV dans les référentiels et les pratiques d'enseignement participe à la crise d'identité des professionnels de l'éducation, notamment en accentuant le sentiment perçu d'incertitude quant à la représentation de leur rôle et quant aux types de savoirs mobilisés en classe.

En effet, pour enseigner une QSV il est nécessaire de faire face à l'incertitude ; or du point de vue de l'enseignant qui fait face aux élèves, l'incertitude n'est pas confortable. Les propos rapportés dans le chapitre précédent concernant les représentations des frontières l'ont bien montré : accepter que la classe et le cours soient des espaces de vivacité, c'est aussi accepter de faire face aux différents affects des élèves, et donc prendre le risque que la situation « dérape ». Cette situation peut être angoissante : crainte de ne pas réussir à recadrer l'activité, de voir ses compétences professionnelles rudoyées, sa légitimité professionnelle dépréciée, voire moquée. À maints égards, il est plus aisé d'enseigner des savoirs stabilisés que des savoirs vifs. Dans l'ensemble des curricula, des diverses préconisations et dans les pratiques ordinaires, l'incertitude n'a pas sa place. Pourtant, comment enseigner la géographie contemporaine sans évoquer les questions vives qui agitent la société ? L'une des finalités de la géographie consiste bien à développer chez les élèves, futurs citoyens et futures citoyennes, une réflexion critique à la hauteur des enjeux contemporains. Comme le remarque Michel Fabre (2021), « *face aux problèmes flous ou pernicieux, il ne serait pas pertinent d'invoquer une prétendue neutralité* ».

de l'École, qui, si elle est relativement bien définie par rapport au prosélytisme religieux ou politique, ne saurait avoir de sens sur le plan de l'éducation au politique ».

a. Les enseignants face aux questions socialement vives : quelles difficultés ?

Si les QSV sont bien présentes dans les programmes leurs mises en œuvre en soumise à certaines réticences : *« Les aborder à travers les débats et éventuels conflits qu'ils peuvent occasionner, en analysant le processus d'arbitrage et de prise de décision politique, constitue un choix encore peu observé dans les classes »* (Sgard, 2015, p.114). En premier lieu l'exposition des enseignants aux difficultés inhérentes aux QSV va dépendre du degré de vivacité de la question (Legardez, 2017), lequel dépend à son tour : *« de la dynamique d'évolution des débats et des savoirs ou pratiques faisant référence, des valeurs mises en jeu et de l'intensité de l'engagement des acteurs »* (Lipp, Vidal et Simonneaux, 2014, p. 128).

Accepter d'enseigner un sujet dont on sait que potentiellement il peut devenir une QSV c'est s'éloigner de ses pratiques ordinaires ce qui peut générer des tensions et des difficultés de plusieurs ordres. D'abord enseigner des savoirs incertains peut fragiliser la position de l'enseignant : il n'est pas ou plus le seul détenteur de la vérité enseignable et du savoir, il doit accepter les différents apports des élèves et consentir à laisser s'exprimer différents points de vue, parfois radicalement opposés et les prendre en compte dans son enseignement. L'enseignant perd en quelque sorte la maîtrise du savoir. Cette fragilisation peut placer les enseignants dans une position d'insécurité épistémique, notamment chez les novices :

« La maîtrise du savoir scientifique de référence et du savoir contextuel (au sens d'un savoir additionnel sur la question, non prescrit par le référentiel) serait considérée par les néo-enseignants comme une compétence générale, et donc une condition de l'existence de leur légitimité professionnelle » (Nédélec, 2018, p266).

Ensuite, l'enseignant doit accepter de remettre en question ses pratiques ordinaires. La didactique des QSV invite les enseignants à renouveler leurs pratiques, à les diversifier, à intégrer de nouveaux scénarii didactiques. Certains font preuve d'une résistance *« au changement de la culture scolaire traditionnelle »* (Lipp, 2019, p.2) induite par l'enseignement des QSV. Par exemple avec la nécessité d'apporter une vérité, des réponses, la didactique des questions vives appelle à rompre avec cet *« impératif de résolution de questions vives »* (Nédélec, 2018, p.267).

Enfin nous avons vu, avec l'exemple des frontières, que les programmes dans leurs acceptations et leurs formulations tendaient à neutraliser les QSV en les refroidissant. Pour d'autres QSV, comme le développement durable, les prescriptions refroidissent la question en prescrivant d'enseigner une vérité :

« L'École doit apporter des explications s'appuyant sur des connaissances avérées. On vise l'objectivité scientifique. Les disciplines scolaires traitent en classe de faits mis à l'épreuve, de théories et d'interprétations validées » (Tutiaux-Guillon et Considère, 2010, p.197).

Cette recherche de vérité pose problème pour l'enseignement d'une QSV et place l'enseignant dans une position intenable :

« Si l'EDD [Éducation au Développement Durable] se coule dans le moule des savoirs positifs, certes l'enseignement en est plus aisé – mais au prix d'un dogmatisme épistémologiquement intenable et politiquement douteux » (Ibid.)

Ces préconisations des programmes qui ne prennent pas en compte la spécificité des QSV, leurs incertitudes, leurs controverses, leurs dissensions, amènent à créer des tensions entre ces injonctions et la réalité de la classe. Ces tensions mènent à des dérives :

« Le risque de la dérive normative : l'enseignement deviendrait alors un cours de morale privilégiant le « politiquement correct » au détriment des savoirs ; le risque de la dérive relativiste : la nécessité d'un recul critique est remplacée par un repliement des savoirs sur des opinions, il y a disparition de toute distance entre les opinions et les savoirs ; le risque de nier la distance entre les savoirs scolaires et les pratiques sociales » (Legardez, 2002.).

Face à ces difficultés et à ces risques de dérives l'enseignant peut adopter différentes postures. Thomas Kelly (1986), en travaillant sur les débats de questions controversées en classe, a déterminé quatre postures possibles prises par les enseignants : la neutralité exclusive, qui consiste à ne pas faire rentrer dans la classe des questions controversées et à se contenter des faits scientifiques consensuels ; la partialité exclusive, qui suppose de ne donner qu'un point de vue de la question controversée dans le but d'y faire adhérer les élèves ; l'impartialité neutre, qui laisse la possibilité aux élèves de s'impliquer dans des débats de questions controversées sans que l'enseignant ne dévoile son point de vue pour ne pas influencer les élèves dans leur prise de position ; l'impartialité engagée, qui permet à l'enseignant de donner son point de vue tout en permettant et en favorisant la confrontation des différents points de vue.

« Dans l'impartialité engagée de Kelly, l'enseignante ou l'enseignant est explicitement invité à donner son avis, mais uniquement après que les élèves ont débattu et envisagé différentes options et leurs arguments. La personne enseignante est en outre encouragée à livrer des témoignages personnels et à rendre visible la cohérence entre ses comportements et ses convictions » (Wolfs et al, 2020, p.66).

Il semble que pour l'enseignement des QSV, les postures de l'impartialité neutre et de l'impartialité engagée soient les plus pertinentes car elles permettent de prendre en compte l'ensemble des caractéristiques de ces questions. Toutefois l'impartialité neutre est critiquable puisque : « *même inconsciemment l'enseignant dévoile ses valeurs, la neutralité est illusoire* » (Simonneaux, 2006, p.54). Par ailleurs ces postures demandent de réels efforts puisque les préconisations, de leur côté, tendent vers une posture de neutralité exclusive.

Face à ces difficultés, plusieurs solutions s'offrent à lui, il peut refuser ce risque d'enseigner et alors refroidir la QSV et la traiter alors comme tout autre savoir stabilisé en la déproblématisant ou alors il peut gérer ce risque d'enseigner et tenter de surmonter ces difficultés en activant ou réactivant la vivacité de la question. Se pose alors les difficultés de légitimer, dans le cadre scolaire, des savoirs incertains.

Au regard de ces difficultés, il est aisé de comprendre pourquoi les enseignants ont du mal à traiter les QSV en tant que telles. Mais, pour surmonter ces difficultés, il s'agit de proposer des stratégies didactiques qui prennent en compte les caractéristiques d'une QSV. D'après Alain Legardez (2002), ces stratégies s'appuient sur trois éléments. D'abord la nécessité de problématiser la question enseignée pour permettre aux élèves de se confronter à ses diverses réalités ; puis la nécessité de gérer les rapports aux savoirs notamment en s'interrogeant sur les savoirs déjà détenus par les élèves ; enfin la nécessité de « *ne pas séparer projet d'enseigner, d'éduquer, d'apprendre, car il n'est d'enseignement que socialement finalisé* » (Legardez, 2002).

b. Une transposition didactique renouvelée.

Le concept de transposition didactique a été mis en avant par Michel Verret (1975) : il s'agit de s'intéresser aux transformations que subissent les savoirs savants pour être enseignés. Yves Chevallard définit ce concept ainsi :

« *Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique* » (Chevallard, 1991, p. 39).

Dans ces travaux, les savoirs vont subir des transformations lors de deux étapes. La première est celle de la transposition externe qui modifie les savoirs savants en savoirs à enseigner et conduit à la définition des programmes et donc au curriculum prescrit. C'est au sein de ce

qu'Yves Chevallard appelle la « noosphère » que se joue la transposition didactique externe : « *la noosphère [c'est] l'ensemble des acteurs intervenant à l'intersection du système d'enseignement et de la société (notamment — et surtout — les parents, les savants, l'instance politique décisionnelle)* » (Reuter, 2013, p143). Le curriculum prescrit subit alors, avant d'atteindre les élèves, la deuxième étape de la transposition didactique : la transposition didactique interne. Il s'agit de transformer ces savoirs à enseigner en savoirs enseignés qui sont les savoirs construits par l'enseignant dans le but de les transmettre à ces élèves. C'est à l'enseignant de gérer cette dimension épistémologique de la transposition didactique. Enfin cette transposition didactique externe aboutit aux savoirs appris par les élèves qui correspondent aux acquisitions réalisés grâce aux savoirs enseignés.

Les travaux d'Yves Chevallard sur cette transposition didactique ont largement été mis en question, notamment sur la question du savoir savant, source de la transposition didactique. Un savoir savant peut être défini comme étant :

« Un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et valides par la communauté scientifique spécialisée. [...] le savoir savant est essentiellement le produit de chercheurs reconnus par leurs pairs, par l'université. Ce sont eux qui l'évaluent » (Le Pellec, 1991, p. 40).

Or, ces savoirs savants ne sont pas les seules composantes qui constituent les contenus d'enseignement : les pratiques sociales en font également partie. Dans les années 1980, Jean-Louis Martinand, définit le concept de Pratiques Sociales de Références (PSR) :

« L'idée de pratiques sociales de référence consiste à examiner de quelle manière des activités de production, des activités ingénierie, voire des activités domestiques, etc., peuvent servir de référence à des activités scientifiques scolaires » (Astolfi et al, 2008, p.131).

Ces pratiques sociales de références vont servir, comme pour les savoirs savants, de repères pour construire les deux étapes de la transposition didactique. Par ailleurs, les pratiques sociales de références permettent de prendre en compte dans la transposition didactique des savoirs autres que savants. La transposition didactique a été largement développée par Yves Chevallard pour la didactique des mathématiques dans laquelle la place des savoirs savants est centrale ; la prise en compte des pratiques sociales de références permet d'envisager d'autres réalités, tout comme s'intéresser aux savoirs experts (Joshua, 1996), qui eux aussi font partie intégrante de la base de la transposition didactique.

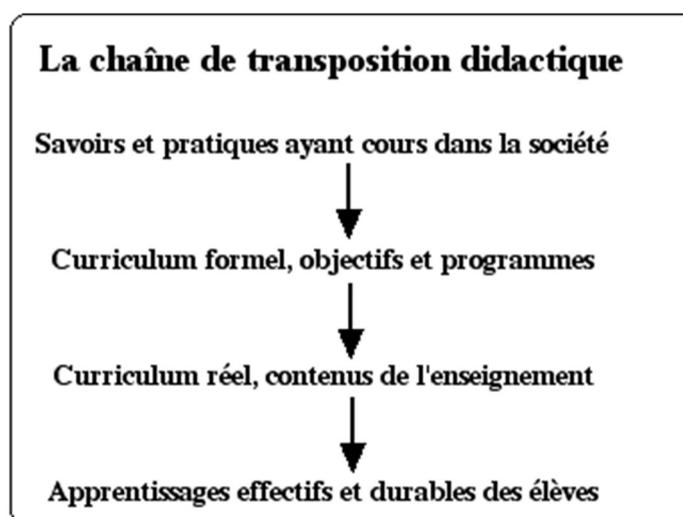
« Une conceptualisation forte des savoirs experts apparaît très importante pour les didactiques des formations professionnelles et des disciplines dont la référence principale est une pratique artistique,

artisanale, langagière, corporelle ou sportive. Elle peut aider ces disciplines à se libérer de la tentation de se mettre en quête des savoirs savants dont la seule fonction serait de redorer leur blason dans le monde scolaire » (Perrenoud, 1998, p.496).

Il apparaît ainsi qu'il est préférable de nommer les savoirs servant de base à la transposition didactique de « savoirs de références » (Develay, 1995) pour englober les diverses réalités des savoirs en jeu ici. Ces « savoirs de références » reprennent également ce que la société attend d'une discipline scolaire (Lefort, 2010).

Enfin, la dernière étape de la transposition didactique, incluant directement les élèves, a également subi des modifications. Il s'agit de prendre en compte les résultats, sur les élèves, du processus de transposition didactique.

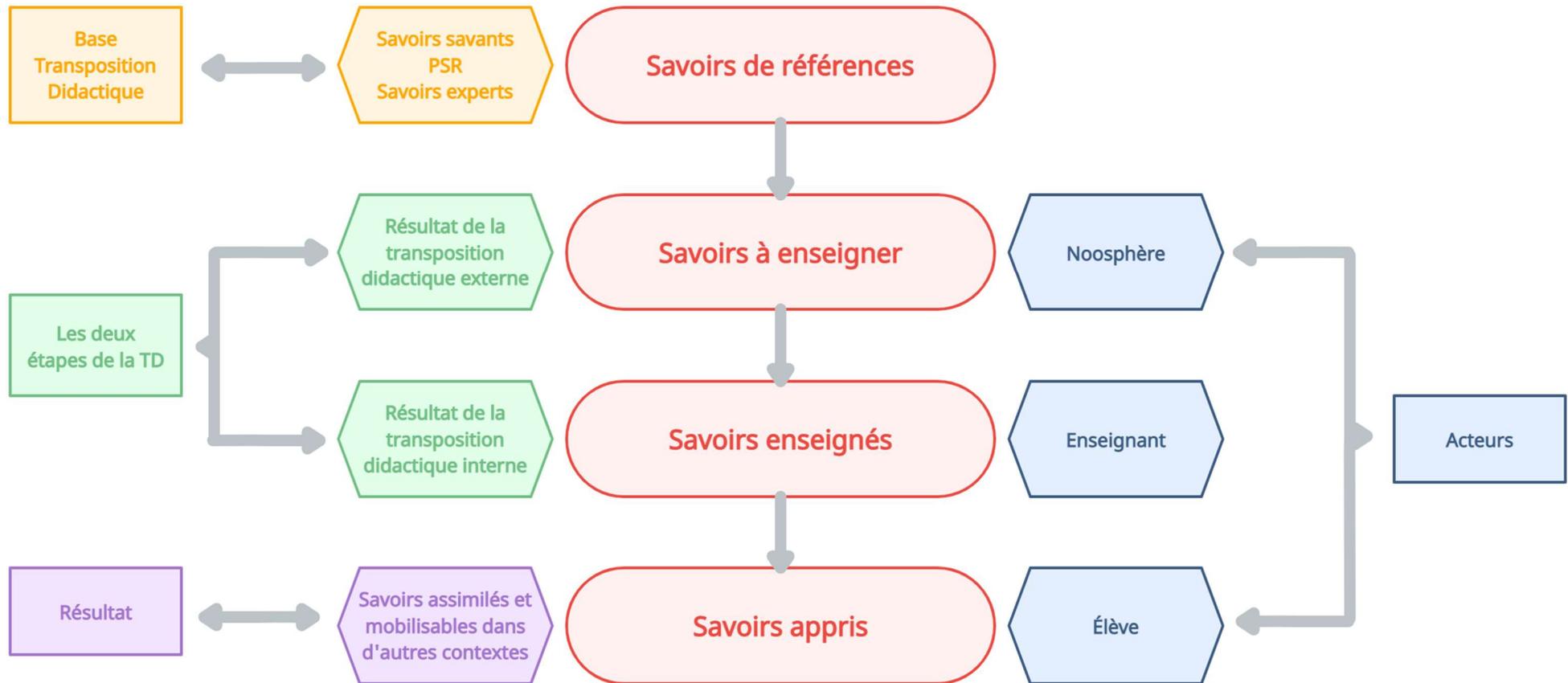
Figure 24 : La chaîne de transposition didactique



Perrenoud, 1998, p.488

Philippe Perrenoud, nomme le résultat de la transposition didactique comme étant les « Apprentissages effectifs et durables des élèves ». Il s'agit des savoirs appris par les élèves par les savoirs enseignés, ce sont les savoirs réellement assimilés, ce sont les acquisitions des élèves qui doivent être mobilisables et utilisables dans des contextes différents.

Figure 25 : Synthèse de la transposition didactique



Colin, 2021

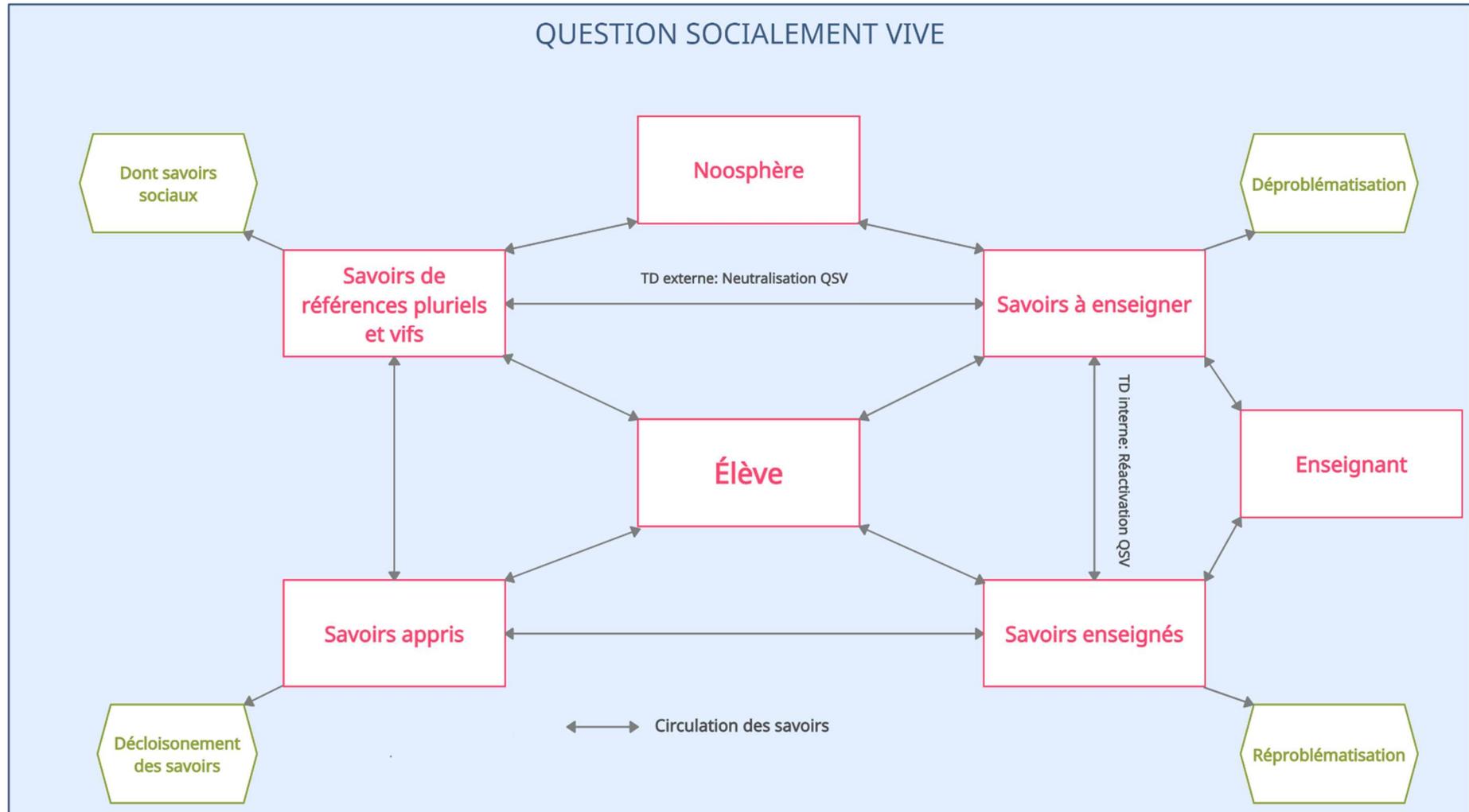
Dans le cadre de l'enseignement d'une QSV cette transposition didactique appelle à être renouvelée. En premier lieu, il est nécessaire de faire une place aux savoirs sociaux qui sont prédominants dans les QSV, et encore plus dans des questions hyper-vives comme les frontières. Ces savoirs sociaux peuvent prendre place dans les savoirs de références puisqu'ils servent également de base à leur enseignement. Ainsi, les savoirs en jeu dans une QSV sont pluriels, intégrant les savoirs sociaux mais aussi, dans le cas du lycée professionnel, de savoirs professionnels. Ensuite le renouvellement de la transposition didactique pour l'enseignement d'une QSV concerne également les caractéristiques de la transposition externe et de la transposition interne. En effet, nous avons vu que les programmes neutralisaient les QSV en les traitant comme des savoirs stabilisés et en les déproblématisant, c'est donc la transposition didactique externe qui opère la neutralisation des QSV. La transposition didactique interne peut, au nom de la liberté pédagogique et donc des choix de l'enseignant, réactiver la QSV et lui rendre ses caractères propres. L'enseignant se retrouve alors confronté au problème de légitimation des savoirs incertains. Ainsi, pour un savoir stabilisé, ce sont les liens avec le savoir savant qui créent la légitimité du savoir ; or sans lien direct avec un savoir savant se pose la question de la légitimité de ce savoir et du crédit à lui accorder. Il est donc nécessaire d'effectuer une reproblématisation de la question à enseigner dans le but de lui assurer une légitimité dans la sphère scolaire. Il est nécessaire pour l'enseignant de garder la « bonne distance » :

« Dans tous les cas, il existe une zone de la « bonne distance » : suffisamment éloignée des questions socialement vives pour que l'enseignement ne pas dégénère pas en affrontements idéologiques, mais conservant malgré tout un lien avec ces questions pour motiver l'apprentissage. Suffisamment éloigné des savoirs savants pour être enseignable au niveau scolaire considéré, suffisamment proche pour pouvoir s'appuyer sur des contenus validés » (Alpe et Barthes, 2013, p43).

Dans la transposition didactique l'élève arrive en fin de chaîne et profite des deux étapes de la transposition didactique qui ont transformé les savoirs de références en savoirs enseignés. Ces savoirs enseignés permettent l'acquisition des savoirs par les élèves. Or cette logique de placer les élèves en dernier maillon de la chaîne pose problème lorsque l'on enseigne une QSV. En effet, la transposition didactique répond à une « *logique descendante* » (Dugal, Liezart, 2004, p39) prenant appui sur des savoirs formalisés, structurés et stabilisés, ce qui est contradictoire avec la nature d'une QSV. Ainsi, l'enseignement d'une QSV invite à s'intéresser davantage à une « *logique horizontale* » (ibid.) dans laquelle les différents savoirs circulent entre eux. Ainsi, dans une perspective socio-constructiviste des savoirs, l'élève n'est pas le simple réceptacle des savoirs transposés pour lui mais il est acteur de la construction de son savoir. Cette perception suppose que l'élève joue un rôle dans la transposition didactique.

Lorsqu'une QSV est en jeu, les savoirs sociaux des élèves sont prégnants et ne sont pas générés par un processus de transposition, et puisque ces savoirs sociaux sont parties intégrantes des savoirs de références, ces derniers peuvent donc être présents en classe sans transposition. Se pose alors le problème, également pour l'élève, de légitimer ces savoirs dans la sphère scolaire, d'où la nécessité de tenter de rapprocher ces savoirs sociaux des savoirs savants ou des savoirs enseignés suffisamment proches pour en assurer la légitimité. L'enseignement de QSV appelle à un décloisonnement des savoirs qui doit permettre à l'élève d'accéder aux différents types de savoirs et ainsi de construire au mieux son savoir. Ainsi, même si l'enseignant reste le garant épistémologique des savoirs, les élèves peuvent, sous l'égide de l'enseignant, amener en classe des savoirs de références différents de ceux mobilisés par ce dernier, en les transposant pour les adapter au curriculum prescrit : c'est en ce sens qu'ils participent à la transposition didactique. C'est le cas, par exemple, lors de diverses activités de recherches où les élèves font face à une problématique en tentant de trouver des solutions. De la même manière, les élèves peuvent traiter différemment des savoirs enseignés.

Figure 26 : La transposition didactique en jeu dans l'enseignement d'une QSV



c. Des élèves en difficultés face aux questions socialement vives ?

Si enseigner les QSV exposent l'enseignant ou l'enseignante au risque d'enseigner, étudier avec les QSV exposent les élèves au risque d'apprendre. Celui-ci peut revêtir différentes formes. D'abord, un élève peut évaluer le risque de son implication dans l'apprentissage d'une QSV, implication qui peut l'obliger à dévoiler ce qu'il ne veut peut-être pas mettre à jour, par exemple des pensées particulièrement intimes ou en désaccord avec la majorité, l'obligeant à l'affronter et à se confronter aux autres. Ensuite, les démarches didactiques entreprises par l'enseignant peuvent le dérouter puisqu'il sort de sa routine scolaire : l'apprentissage proposé « *semble éloigné de la forme scolaire, de la pratique coutumière de leur « métier d'élève »* » (Legardez, 2008, p23). Ce risque d'apprendre peut se traduire par un refus des apprentissages et des savoirs, l'élève n'acceptant pas de gérer ce risque d'apprendre. Il peut également opter pour une pratique utilitariste des savoirs « *qui consiste à apprendre des techniques directement réutilisables aux évaluations scolaires* » (Ibid.). En d'autres termes il cherche à rendre profitables ces savoirs pour permettre une compatibilité avec sa routine scolaire.

Les difficultés des élèves face aux QSV peuvent également se retrouver dans l'attitude qu'ils adoptent face à ces savoirs. Ensuite, ils peuvent également transformer ces apprentissages en débats d'idées, mettant au premier plan des valeurs et en imposant des arguments empreints d'émotions, vidant ainsi le sens épistémologique des savoirs et rendant l'apprentissage caduque : « *Les élèves confrontés à des questions très (trop) vives peuvent rester extérieurs à la situation didactique ou à la surcharger de valeurs, d'opinions non discutées et non discutables* » (Panissal, 2018, p21). Enfin, aborder une QSV en classe peut aussi faire entrer en conflit les pensées et les actes des élèves. Prenons l'exemple de leur pratique spatiale et plus particulièrement des liens qu'ils ont avec les frontières. Bon nombre de mes élèves appellent à une fermeture des frontières dans un souci sécuritaire, or ils disent également profiter de la proximité d'une frontière pour les différentiels de prix entre les pays sur certains produits. Entre alors ici en dissension ce qu'ils pensent et ce qu'ils font réellement dans leurs pratiques de l'espace.

Une des difficultés majeures pour eux est d'accepter de remettre en cause leurs acquis et leurs certitudes face à des QSV et d'opérer ce que Gaston Bachelard a nommé la « rupture épistémologique » (1947). Pour un apprentissage efficient l'élève :

« • [...] doit accepter de laisser les réponses données dans son milieu de vie en marge du discours scolaire et accepter que son « discours social » ne soit ni unique, ni seul vrai ;

- [...] doit accepter de confronter sa réponse originelle, et parfois sa réponse scolaire, à celle(s) de ses condisciples ;
- [...] doit étudier des éclairages scientifiques divers sur une même question et apprendre à les mettre en relation ou en concurrence » (Alpe et Barthes, 2013, p41).

Les apprentissages proposés peuvent rentrer en concurrence avec les savoirs (scolaires, sociaux, professionnels) déjà acquis et ils sont dans l'obligation alors accepter de remettre en question leurs savoirs et d'intégrer ces nouveaux savoirs à leurs systèmes de représentations, en refusant ils n'entrent pas dans la situation d'apprentissage.

Les élèves doivent donc accepter un double enjeu :

« Pour les élèves, la difficulté majeure consistera à accepter l'enjeu de savoirs dans le cadre scolaire et donc à trouver du sens dans la reconstruction d'un savoir à légitimité scolaire, puis à intégrer une partie de ces savoirs scolaires dans son système de représentations-connaissances pour éclairer ses pratiques sociales, autrement dit à construire un nouveau rapport au savoir (Charlot, 1997) » (Ibid.).

2. Quels intérêts l'enseignement des questions socialement vives revêtent-ils pour les élèves ?

Les caractéristiques des QSV ainsi que les diverses modalités de leur enseignement amènent à renouveler les finalités de l'école qui a pour objectif premier de permettre aux élèves de s'insérer au mieux dans la société dont ils auront appris à comprendre le fonctionnement complexe. Le caractère évolutif de ces questions permet une meilleure adaptabilité aux divers changements intervenant dans une société en mouvement.

« Un bagage de savoirs stables et irréfutables chevillé sur une morale civique républicaine ne constitue plus aujourd'hui un passeport valide pour préparer de jeunes à réussir une vie d'adultes au sein d'une société toujours plus complexe. Les questions vives suggèrent au contraire à l'école le projet plus ambitieux de former des individus éveillés, informés, critiques vis-à-vis d'une information pléthorique, curieux cependant, conscients des enjeux du monde, responsables dans leurs choix, conséquents dans leurs actes » (Cavet, 2007, p16).

Ces finalités reprennent et complètent les finalités existantes propres à l'école et à chaque discipline. Nous allons nous concentrer sur deux intérêts inhérents à l'enseignement d'une QSV pour les élèves : le développement de compétences citoyennes et la formation de l'esprit critique.

a. Développer des compétences citoyennes.

Le développement des compétences citoyennes constitue un axe fort des finalités de l'École que l'enseignement des QSV vient renforcer (Morin, 2019). Ainsi ces compétences constituent l'axe majeur du domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen » du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. De plus au lycée professionnel ou général, chaque programme d'Histoire-Géographie, rappelle l'acquisition de compétences citoyennes comme essentielles. De même, la citoyenneté est au cœur de l'Education Morale et Civique, on peut également effectuer la même remarque en ce qui concerne les « éducation à... ».

L'enseignement de QSV contribue particulièrement à l'acquisition de ces compétences citoyennes et ce à plusieurs titres. D'abord, cet enseignement répond à des objectifs d'émancipation (Albe, 2009) : il donne les clés de compréhension du monde aux élèves et le fait participer aux débats sociétaux.

« Il s'agit, si nous traduisons le terme anglais « empower » souvent utilisé et illustratif de cette tendance, de donner pouvoir aux élèves pour participer aux débats publics et prises de décisions [...] et pour participer à la configuration de la société » (Albe, 2009, p.58).

Les élèves deviennent alors des acteurs éclairés de la société, puisque cet enseignement permet de les préparer à la démocratie participative. Cette position d'acteurs est particulièrement importante dans l'enseignement de QSV, où il est important que l'élève prenne conscience du rôle qu'il peut jouer : il prend conscience de l'impact qu'il peut avoir dans la société dont il fait partie intégrante, et se trouve également renforcé, valorisé dans sa position d'élève ; en effet, les démarches particulières mises en œuvre pour traiter ces questions reconnaissent sa position au sein de l'institution ainsi que son individualité. Cette valorisation de sa position d'acteur peut être considéré comme un levier permettant de lui donner ou redonner confiance en l'institution. Ce levier est d'autant plus important dans le contexte des lycées professionnels qui accueillent de nombreux élèves en difficultés scolaires, souvent en perte de confiance face à l'École, doutant de leurs savoirs et fragilisés dans leurs apprentissages.

Ensuite, les finalités citoyennes se retrouvent dans l'acquisition du principe de responsabilité. L'enseignement des QSV ambitionne à cet égard de leur permettre de devenir des citoyens responsables en mesurant les conséquences de leurs actions. Enfin, les QSV supposent, très souvent, la mise en jeu de valeurs. Leur enseignement favorise une approche différente de ces valeurs dont ils peuvent en saisir le sens et en intégrer le contenu.

Pour finir, la géographie semble plus particulièrement adaptée pour gérer ces finalités citoyennes :

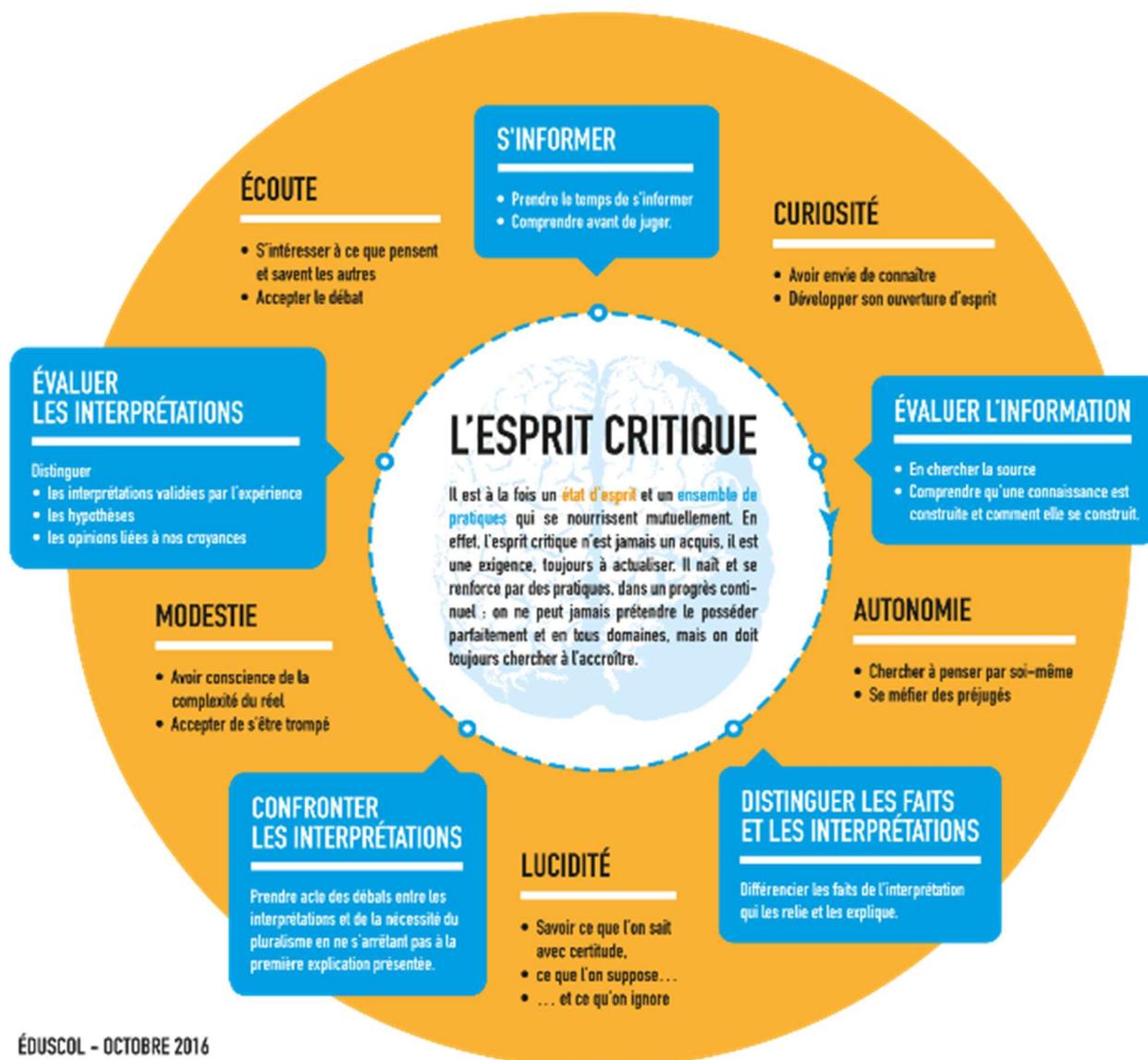
« Les questions sensibles en géographie permettent certes d'entrer dans les jeux d'acteurs qui façonnent les territoires et par là sont des cas concrets pour acquérir des connaissances et démarches géographiques. Mais elles sont surtout des points d'appui pour aider l'élève à construire son jugement et donc une posture citoyenne au regard des enjeux dans les territoires ». (Vergnolle-Mainar, 2018, p.15)

b. L'ambition d'une formation de l'esprit critique.

Les QSV donnent à comprendre le monde. En ce sens elles ambitionnent de participer à la formation de l'esprit critique, lequel suppose d'être capable d'envisager la pluralité des réponses possibles à une question, d'être ouvert et capable de remettre en cause ses idées et d'avoir la capacité de se façonner une opinion raisonnée. Par ailleurs, ce déploiement de l'esprit critique aspire à faciliter la lecture du monde.

« Penser de façon critique signifie que l'on se doit d'envisager tous les différents aspects que revêtent une question, une idée et admettre la possibilité que l'on se trompe sur le sujet. C'est aussi être capable de raisonner sans passion, de prendre en compte les preuves avancées, d'inférer à partir de possibles interprétations, de traiter les faits disponibles » (Gaussel, 2016, p 5).

Figure 27 : Définition de l'esprit critique



La formation de l'esprit critique est au centre des missions de l'école. La figure 27, issue du site Eduscol⁹⁶, permet d'aborder les différents points sous-jacents du terme « esprit critique » que nous pouvons lire à travers le prisme des questions socialement vives. Ainsi les items : « s'informer », « évaluer l'information », « distinguer les faits et les interprétations », « confronter les interprétations », « évaluer les interprétations » sont parfaitement assimilables à la démarche didactique d'une QSV. La pluralité des savoirs de références mais aussi les savoirs sociaux prédominants dans ces questions impliquent que les élèves exercent leur esprit

⁹⁶ <https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves>

critique afin d'y répondre convenablement : ils vont en effet construire de manière éclairée et raisonnée leurs savoirs sur la question, notamment en prenant en considération la multiplicité des points de vue qui leur permettra de se positionner plus aisément sur ce questionnement. Ceci leur permet de construire des compétences afin d'appréhender la complexité des savoirs non stabilisés.

La formation de l'esprit critique permet également de développer les capacités argumentatives des élèves qui doivent être capables de justifier leurs opinions, leurs choix et tenter de convaincre. L'argumentation revêt une importance particulière pour les QSV puisqu'elle est en quelque sorte le résultat du travail préalable à l'appropriation de ces savoirs incertains inhérents aux QSV.

Au final, l'enseignement des QSV aide les élèves à construire des savoirs scolaires par une citoyenneté critique (Legardez, 2008).

II. Quelles sont les pistes didactiques qui permettent de prendre pleinement en considération les questions socialement vives ?

1. Le débat : outil privilégié pour envisager des controverses à l'école.

Le débat est un choix didactique envisageable pour enseigner les QSV comme le suggère Alain Legardez pour qui : « *Les travaux menés sur l'enseignement de QSV suggèrent que la méthode potentiellement la plus efficace pour réussir une formation sur ces questions serait celle du « débat »* » (2016, p3). C'est une méthode éprouvée (Morin & Simonneaux, 2010) et notamment en Éducation Morale et Civique, dont il convient de rappeler les principes fondamentaux avant d'envisager une utilisation pour l'enseignement des frontières.

a. Un débat à l'école : c'est quoi ?

Le débat, en tant qu'outil didactique est une pratique relativement ancienne à l'école, même si le terme de « débat » n'apparaît pour la première fois que dans les programmes de 1998 pour le collège. Dans les programmes de l'école élémentaire de 1995 le terme de « discussion » prévaut sur celui de « débat ». Ce même terme de « discussion » apparaît, lui, dès 1947 dans le plan Langevin-Wallon : « *la discussion des événements et des problèmes dans leur actualité ne seront pas exclus de l'école* ». Depuis, de nombreuses disciplines scolaires se sont emparées de cette démarche didactique.

Différents types de débats sont utilisés à l'école : le débat réglé ou argumenté, les dilemmes moraux, les discussions à visée philosophique, ou encore les débats médiatiques. Le choix du type de débats dépend des choix didactiques opérés par l'enseignant selon ses objectifs d'apprentissages et les compétences visées. Intéressons-nous plus particulièrement au débat réglé qui semble être la forme de débat la plus adéquate à l'enseignement d'une QSV en raison des compétences qu'il permet de développer. Retenons la définition du débat réglé ou argumenté donnée dans les ressources pour l'Enseignement Moral et Civique d'Eduscol :

« Un débat réglé ou argumenté est un moyen pour tout individu d'exprimer son point de vue dans le cadre d'un échange régi par des règles. C'est une discussion entre différentes personnes sur une question controversée où chacune doit savoir maîtriser sa parole, laisser la place à celle de l'autre, comprendre son point de vue même quand elle ne le partage pas et chercher à convaincre en argumentant. Il s'agit donc d'un échange dont chacune des parties peut tirer profit et non d'un affrontement avec un gagnant et un perdant⁹⁷ ».

La mise en place de ce type de débat en classe permet de viser des objectifs particuliers, qui sont de trois ordres et relèvent d'une même finalité, à savoir la capacité des élèves à questionner leurs jugements initiaux. En premier lieu ces objectifs sont intellectuels : l'élève doit être capable de prendre une position informée, d'argumenter pour défendre sa position, de problématiser en mobilisant des savoirs en situation. En second lieu, ces objectifs sont civiques : l'élève doit s'engager en prenant position tout en respectant la pensée d'autrui, être capable de confronter ses arguments, de changer d'avis, d'identifier l'intérêt général en développant ses capacités à débattre. Enfin, en dernier lieu, ces objectifs sont pratiques : l'élève doit utiliser différents types de langages, développer des capacités de collaboration et de coopération.

⁹⁷ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/1/ress_emc_debat_464011.pdf Septembre 2015.

Utiliser le débat dans l'enseignement d'une QSV donne des spécificités singulières au débat :

« Au-delà des enjeux d'un débat scientifique, le débat QSV est contraint par d'autres objets : des savoirs de références interdisciplinaires, en évolution ; et d'autres finalités : mobiliser des systèmes de valeurs et des choix socio-éthiques ou politiques en considérant le développement d'un esprit critique » (Dupont & Panissal, 2015, p.30).

Le propre d'une QSV est de contenir, en son sein, des points de vue divergents qu'il est nécessaire d'appréhender pour explorer la question. Or, le débat permet particulièrement la prise en considération de différentes perspectives, ainsi que leur analyse et leur mise à distance. De plus, la confrontation d'idées, d'arguments, d'angles, de savoirs entre les élèves permet une co-construction des savoirs.

« La « co-construction de savoirs », - ici sur des QSV-, est postulée comme étant potentiellement une méthode efficace pour amener à une modification profonde et durable du système de représentations-connaissances. Cette hypothèse s'appuie sur les travaux issus du socioconstructivisme (Vygotsky, 1997) ; elle suppose qu'une phase de construction collective engendrant une tension cognitive précède une phase individuelle de reconstruction de savoirs. Les résultats attendus sont la co-construction de savoirs critiques sur des questions de société » (Legardez, 2016, p.4).

Enfin, au-delà de la conception didactique du débat, l'enseignant est présent tout au long de la démarche. Sa présence est toutefois discrète car il se doit d'accompagner l'élève dans sa réflexion et non pas de penser à sa place. De plus, il est le garant des savoirs qui sont débattus : il doit de fait assurer la justesse et la véracité des savoirs évoqués. Pour un débat optimal entre les élèves, l'enseignant doit également créer un espace de confiance bienveillante dans lequel les élèves se sentiront en sécurité pour exprimer leurs points de vue. Enfin, pour que l'utilisation du débat comme outil d'enseignement soit profitable, l'enseignant pourra, en fin de débat, intervenir pour aider les élèves à formaliser les savoirs en jeu.

b. Quelle(s) méthode(s) pour un débat efficace ?

Le débat réglé ou argumenté, est un débat qui répond à un fonctionnement propre. On peut résumer son organisation en quatre étapes. La première étant le choix de la question du débat. Il est important d'associer les élèves à ce choix pour envisager une plus grande implication de leur part dans le travail qui découle de cette question. La détermination de la question peut s'envisager par différents moyens, par exemple en faisant émerger la question à l'aide d'un document d'accroche ou bien en partant des représentations des élèves sur le sujet ou de leur

expérience. La seconde étape est la recherche documentaire et la préparation des arguments. Le débat réglé est un débat qui est préparé. L'enseignant distribue aux élèves un corpus documentaire dans lequel divers points de vue sur la question sont traités pour permettre aux élèves de trouver des arguments ainsi que des exemples pour appuyer leurs dires. La troisième étape est le débat à proprement parler. Les règles sont édictées en commun, de même que la distribution des rôles entre les débatteurs et le modérateur, le secrétaire de séance et possiblement les évaluateurs du débat et/ou des débatteurs. Le modérateur s'assure du respect des règles du débat et distribue la parole entre les débatteurs ; suivant le contexte de la classe, le rôle du débatteur peut revenir à l'enseignant. Enfin la dernière étape est celle du « bilan réflexif » dans lequel l'ensemble des compétences mobilisées sont reprises de même que l'ensemble des savoirs, pour en permettre l'institutionnalisation.

Cette démarche de débat réglé peut connaître des variantes permettant de diversifier ses pratiques. Nous pouvons envisager trois déclinaisons qui semblent être pertinentes. La première est le débat mouvant ou encore appelé les « quatre coins ». Les quatre coins de la salle représentent les réponses suivantes : « Tout à fait d'accord » ; « Plutôt d'accord » ; « Plutôt pas d'accord » ; « Pas d'accord du tout ». L'enseignant confronte les élèves à une affirmation et les élèves y répondent en allant se placer dans le coin correspondant à leurs réponses. Des groupes sont ainsi formés, auxquels on demande de construire un argumentaire pour soutenir leur point de vue. Chaque groupe désigne des rapporteurs qui présentent oralement l'argumentaire de son groupe. À l'issue des présentations, les élèves ont la possibilité de changer de « coin ». La démarche se termine par l'élaboration d'une synthèse de l'argumentaire de chaque groupe. La variante suivante est celle appelée le « Bocal ». Ici c'est la présentation de l'argumentaire qui prend une forme particulière. En effet, la classe est divisée en trois groupes : deux groupes dits « d'experts » qui ont préparé un argumentaire défendant un point de vue différent sur la question et un groupe dits « auditeurs ». La salle est aménagée en positionnant les chaises en deux cercles concentriques, le premier cercle étant le « bocal » où ont lieu les échanges. Ainsi les groupes d'experts se succèdent dans le bocal pour présenter leurs argumentaires avant que le groupe des auditeurs ne prennent place dans le bocal pour réagir aux propos des experts. Pour dynamiser les échanges, des élèves des trois groupes peuvent se retrouver en même temps dans le bocal. Enfin la dernière déclinaison se nomme « Pense seul, à deux, à quatre » qui vise une réelle interaction entre les élèves. Pour débattre de la question posée les élèves vont successivement préparer un argumentaire seul, puis à deux et enfin à quatre en confrontant leurs idées. Le groupe de quatre décide du point de vue à défendre selon les arguments de chacun et élabore une présentation orale destinée à l'ensemble de la classe ; la forme d'interaction peut

être multiple, les élèves se confrontant d'abord aux membres de leur groupe puis aux membres de la classe.

Le débat réglé peut donc être multiforme selon les objectifs de la mise en place du débat. Cette pluralité permet de varier les pratiques et ainsi de susciter l'intérêt des élèves.

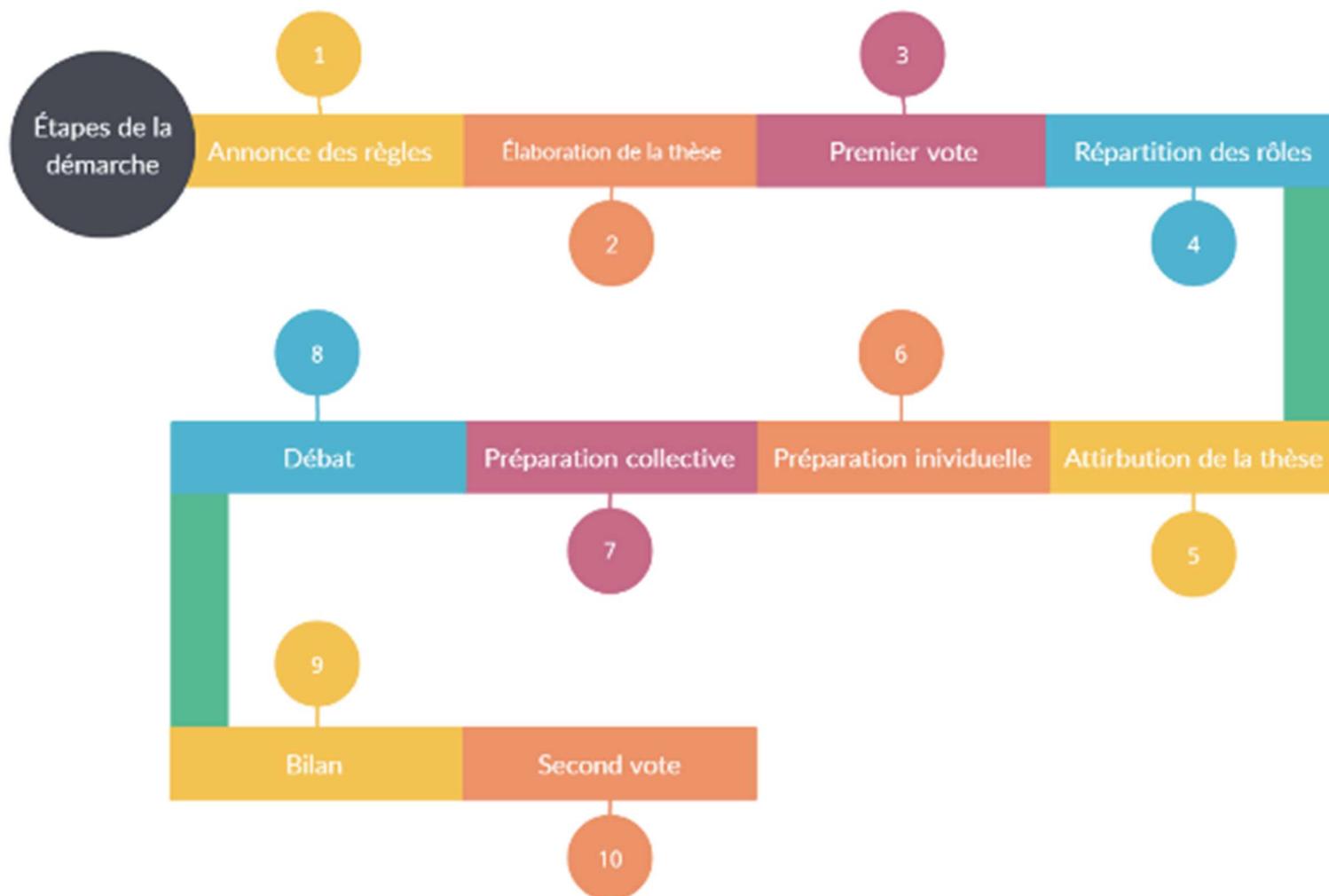
c. Exemple de mise en place d'un débat en classe.

Nous proposons ici une méthode détaillée de débat argumenté qui prend appui sur les ressources Eduscol en EMC ainsi que sur les travaux de Philippe Breton (2016). Cette méthode est particulièrement développée pour le traitement de questions socialement vives dont l'objectif final est :

« [...] de contribuer au développement d'une co-citoyenneté critique mobilisant des facultés de discernement et d'évaluation. Il vise à une éducation à la citoyenneté tripartite : civique, sociale et éthique et pluridisciplinaire. Il contribue au développement d'une pensée critique indispensable à l'exercice d'une citoyenneté active, éclairée et responsable » (Panissal, 2018, p21).

Cette méthode se déroule en dix étapes.

Figure 28 : Les étapes de la démarche du débat



La première étape est celle de l'annonce des règles et du déroulement de la séance. Il est nécessaire d'expliquer en premier lieu aux élèves les différentes étapes du débat - pour qu'ils puissent s'impliquer et s'y investir - ainsi que la tâche à effectuer : préparer des arguments pour défendre une thèse en équipe.

Dans l'étape suivante les élèves découvrent le sujet du débat. Cette découverte peut être envisagée suivant différentes modalités : document d'accroche, débat non préparé, représentations initiales des élèves, expériences des élèves, etc. Pour faciliter la compréhension et l'appropriation par les élèves du sujet, ce dernier doit être présenté sous la forme interrogative. Suite à cette découverte les élèves élaborent en commun la thèse défendant un point de vue sur la question ainsi que son contraire.

La troisième étape est celle du vote qui donne la possibilité de se positionner sur la question débattue ; ce vote se déroule à bulletin secret pour qu'ils n'aient aucune réticence à exprimer leur opinion. De plus, ce premier vote permet de faire un « état des lieux » de la classe sur la question avant la mise en œuvre de la séance.

L'étape suivante est primordiale dans le bon déroulement du débat, puisqu'il s'agit de la distribution des différents rôles : membre de l'équipe A, membre de l'équipe B ou Président(e). Le président est l'élève qui devra s'assurer du bon déroulement du débat en distribuant la parole et en faisant respecter les règles. Le moyen le plus équitable de la distribution des rôles est de faire piocher dans un chapeau un des trois éléments. Toutefois, l'enseignant peut se réserver le droit de désigner le Président, qui est le garant du bon fonctionnement du débat. Certains n'arrivent pas à assumer ce rôle, et, de plus, dans une classe où les relations entre les élèves sont parfois très complexes, un mauvais choix de Président peut entraver le débat.

Une fois les rôles déterminés, l'attribution de la thèse à défendre se fait par tirage au sort. Ils ne défendent donc pas forcément la thèse pour laquelle ils ont voté, ce qui leur permet de développer leur capacité à se décentrer et à mettre à distance la thèse soutenue.

La sixième étape est celle de la préparation individuelle d'arguments de la thèse à défendre. Pour les aider, l'enseignant aura préparé un corpus documentaire dans lequel figurent des documents de natures hétéroclites présentant les différents points de vue sur la question. C'est un moment de construction des savoirs par les élèves eux-mêmes dans lequel ils se forment à la collecte et à l'exploitation d'informations.

La préparation collective vient à la suite de cette étape : ils vont confronter avec les membres de leurs équipes les arguments qu'ils auront préalablement trouvés ; il s'agit d'une

première phase de co-construction des savoirs. C'est également le moment d'élaborer une stratégie collective, en retenant les arguments les plus pertinents et l'ordre d'intervention de chacun.

Ensuite nous arrivons au débat lui-même. Le président se saisit de la parole pour d'abord rappeler les règles : les débatteurs ne doivent s'adresser qu'au Président, respecter le temps de parole, ne pas couper la parole, répondre aux questions en fin d'intervention. Le Président peut infliger des pénalités aux équipes si les règles ne sont pas respectées. L'enseignant veille à avoir un espace classe propice aux échanges avec, par exemple, une salle disposée en U avec les équipes de part et d'autre et le Président au centre. Dans cette étape l'enseignant est présent pour aider le Président à faire respecter les règles si nécessaires.

L'avant dernière étape concerne le bilan du débat : il s'agit de la phase d'institutionnalisation des savoirs, deuxième phase de co-construction des savoirs. L'ensemble des éléments pertinents évoqués dans le débat sont repris et permettent à l'enseignant et aux élèves d'identifier et d'explicitier ce qui est important ; ils construisent alors conjointement les savoirs nécessaires à une réponse réflexive de la question en émettant une opinion raisonnée.

Enfin, la séance se clôt sur un deuxième vote qui doit permettre d'une part d'appréhender l'efficacité argumentative des équipes et d'autre part de mesurer l'évolution des représentations initiales des élèves. L'enseignant a également la possibilité d'évaluer le débat en créant avec eux les critères de réussite : efficacité argumentative (pertinence et fondement des arguments et des exemples), qualité de l'oral, points de pénalités, partage des temps de paroles. L'auto-évaluation est elle aussi envisageable.

Pour l'objet « frontière » les possibilités de mise en place des débats sont multiples. Il est nécessaire d'utiliser et de traiter les débats sociétaux qui traversent la problématique des frontières :

« Il s'agit donc de prévoir une mise en scène didactique qui ne doit pas avoir pour objectif d'évacuer la problématisation, ni de neutraliser la question, mais de faire un pas de côté pour permettre la mobilisation de la pensée critique. En effet, une neutralisation aurait pour conséquence d'anesthésier la réflexivité de l'apprenant, soit en imposant une pensée dogmatique, soit en cédant au relativisme et renonçant ainsi à proposer des repères à l'élève » (Ibid.).

En choisissant le débat sur l'ouverture et la fermeture des frontières et en se concentrant sur l'Union Européenne, il est envisageable de créer des débats qui permettront de formaliser des savoirs sur les frontières et permettront aux élèves d'avoir une opinion éclairée sur la question. Les sujets sont variés : on peut utiliser un débat récurrent, comme « L'Union Européenne doit-

elle ouvrir ses frontières extérieures ? » ; ou des questions d'actualité, comme par exemple « La fermeture des frontières de l'Union Européenne est-elle une bonne solution pour éradiquer le COVID-19 ? » Débattre sur une question d'actualité et donc sur une question très vive, permet aux élèves une nécessaire prise de distance pour traiter la question. Par ailleurs, avoir recours au débat pour enseigner les frontières permet d'envisager entre autres : leurs caractéristiques, leurs rôles, mais aussi de s'intéresser aux acteurs et au fonctionnement des frontières.

2. La démarche d'enquête : une autre possibilité efficace pour les questions socialement vives ?

La démarche d'investigation apparaît dans les programmes au début des années 2000 et concerne en premier lieu l'enseignement des sciences. Dans un premier temps, la quasi-totalité des programmes de matières scientifiques préconise l'utilisation de la démarche d'investigation. Les autres disciplines reconnaissent les vertus didactiques et pédagogiques de cette démarche dans un second temps.

a. La démarche d'investigation : origines et méthodes .

En France, l'introduction de la démarche d'investigation revient à Georges Charpak avec l'opération « La main à la pâte » en 1996, laquelle cherche à promouvoir un enseignement des sciences basé sur l'investigation. Cette opération s'inscrit dans un contexte international plus large dans lequel l'enseignement des sciences par l'enquête est préconisé dans les textes officiels de plusieurs pays anglo-saxons à partir des années 1980 : « Inquiry Bases Science Education » (IBSE). En 2000, le Plan de Renovation de l'Enseignement des Sciences et de la Technologie à l'École⁹⁸ (PRESTE) introduit la démarche d'investigation officiellement dans l'école. En 2002⁹⁹, les programmes de l'école primaire puis en 2008¹⁰⁰ les programmes du collège confortent la place de la démarche d'investigation dans l'enseignement des disciplines scientifiques en la préconisant : « *La démarche d'investigation est présentée comme l'élément central d'une nouvelle forme d'enseignement des sciences* » (Mathé, Méheut & De Hosson,

⁹⁸ PRESTE, BOEN, n°23 du 15 juin 2000.

⁹⁹ Programmes d'enseignement de l'école primaire. BOEN hors-série, n°1 du 14 février 2002.

¹⁰⁰ Introduction commune aux programmes des disciplines scientifiques et de la technologie. BO spécial n°6 du 28 août 2008.

2008, p.45). Dès lors, les programmes successifs confortent la place majeure de cette démarche d'investigation.

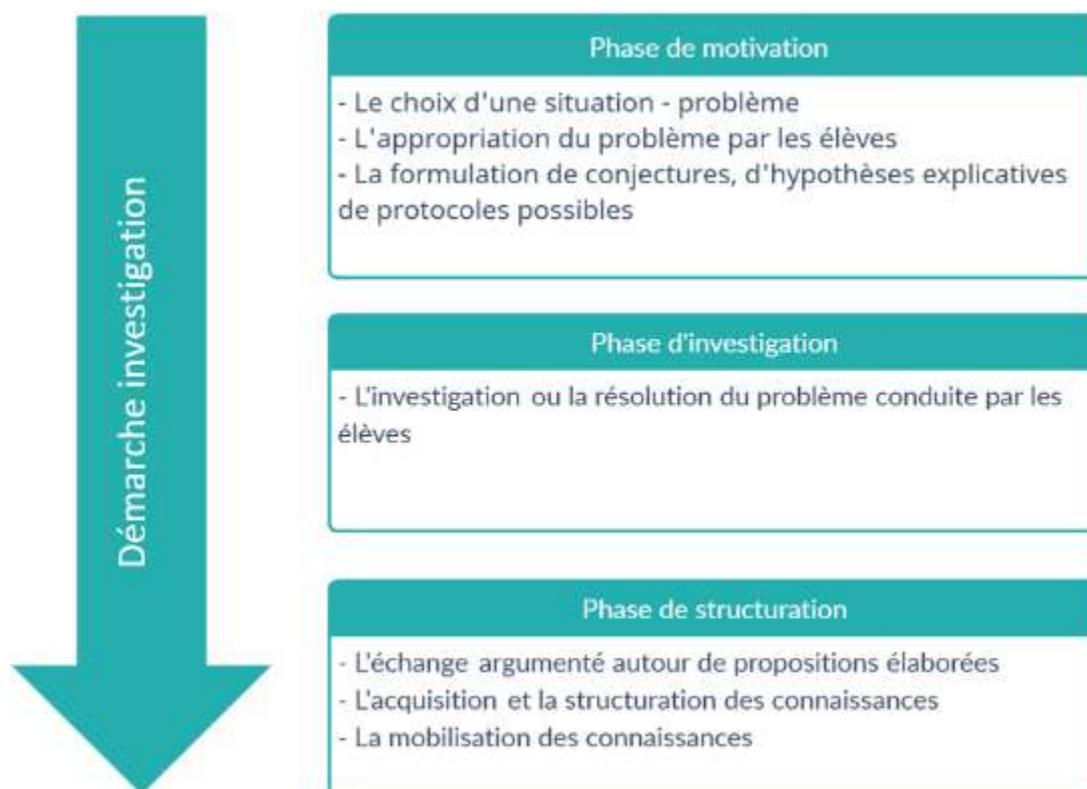
Cette démarche s'appuie sur une conception socioconstructiviste de l'enseignement qui met en avant une approche inductive en éducation scientifique et utilise une pédagogie dite « active », faisant lien avec la place centrale donnée à l'élève dans la construction de savoirs. Les élèves sont des acteurs clés de la réussite de cette démarche, ce qui doit leur permettre de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent par l'acquisition d'une culture scientifique. De même :

« Cette démarche cherche à faciliter les apprentissages en éveillant la curiosité des élèves et leur désir de comprendre, en les motivant par la satisfaction qu'ils vont éprouver à découvrir et apprendre par eux-mêmes » (Anguenot, 2012, p58).

De plus, la démarche d'investigation donne du sens à l'activité en mettant l'élève en position d'apprentissage ce qui permet de développer son autonomie. De par ses modalités, cette démarche permet une pédagogie différenciée. En effet, elle favorise de multiples canaux pour accéder au savoir permettant ainsi à l'ensemble des élèves, malgré leurs disparités face aux apprentissages, d'avoir accès à ce savoir. Enfin c'est une démarche collaborative puisqu'elle repose sur le travail de groupes.

La méthodologie de la démarche d'investigation présentée dans le schéma suivant est issue des programmes officiels pour l'école primaire de 2002, 2007 et 2008 ainsi qu'un document pédagogique à l'attention des professeurs de lycée professionnel de Mathématiques – Sciences physiques et chimiques, édité par les inspecteurs de l'Education Nationale de mathématiques et de sciences physiques et chimiques de l'académie d'Aix-Marseille en 2014, ayant pour titre : « Repères pour la mise en œuvre d'une démarche d'investigation en lycée professionnel ». J'ai tenté de schématiser la démarche proposée.

Figure 29 : Méthodologie de la démarche d'investigation



Colin, 2021

Cette méthodologie se compose de sept étapes réparties en trois phases. La première phase est celle de motivation dans laquelle les élèves sont amenés à découvrir le sujet de l'investigation. Dans un premier temps l'enseignant propose aux élèves une situation qui doit susciter l'intérêt des élèves pour qu'ils adhèrent à la démarche ; il les place face à un obstacle à franchir avec méthode et organisation. Le second temps est l'appropriation du problème par les élèves : c'est l'étape de problématisation. L'enseignant guide les élèves pour reformuler les questionnements que la situation présentée a provoqué. Ici, les représentations initiales des élèves apparaissant, il convient de s'en servir pour faire naître le questionnement. Le dernier temps de cette première phase est la formulation de conjectures, d'hypothèses explicatives, de protocoles possibles. C'est dans cette phase que les élèves vont s'organiser pour faire face à la situation proposée en envisageant des méthodes de résolutions possibles : les élèves formulent des hypothèses qu'il conviendra d'expérimenter pour les confirmer ou les infirmer. La seconde phase est la phase d'investigation, qui regroupe les différentes activités de recherches cherchant à valider les hypothèses. Ces activités peuvent être multiples : observation, expérimentation, tâtonnement expérimental, documentation, modélisation. C'est un moment dans lequel les

débats entre les membres des groupes peuvent être nombreux ce qui favorise l'émergence de savoirs co-construits. À la suite de la réalisation de cette phase d'investigation, les élèves passent à la phase de structuration qui s'articule autour de trois moments. Le premier moment est celui de l'échange argumenté autour de propositions élaborées. Chaque groupe présente ses résultats et la manière dont il a géré les hypothèses. Cette présentation peut engendrer des débats sur la validité des résultats ou des protocoles utilisés. Ce premier moment a permis de faire émerger de nouveaux savoirs qu'il convient de structurer dans un second moment. Il s'agit de mettre en évidence les nouvelles connaissances utilisées ainsi que les capacités et les compétences mises en œuvre dans la phase d'investigation. C'est un moment de formalisation des nouveaux savoirs. Ces savoirs sont construits par les élèves avec l'aide de leurs pairs mais aussi avec l'aide de l'enseignant. Enfin le dernier moment est celui de la mobilisation des connaissances : il s'agit d'un réinvestissement des nouveaux savoirs dans d'autres situations, d'une recontextualisation des savoirs. Pour finir, cette méthode n'est pas totalement linéaire, il est possible pour les élèves de ne pas respecter le déroulement des étapes ou de revenir sur une étape si nécessaire.

b. Exemple d'une démarche d'investigation propre aux questions socialement vives.

Une démarche d'investigation destinée à l'enseignement des QSV a été théorisée et expérimentée par l'équipe française du projet européen PARISSE (Promoting Attainment of Responsible Research & Innovation in Science Education). Ce projet « *vise une éducation démocratique à la citoyenneté* » (Simonneaux et al, 2018, p.144) en s'appuyant sur une approche didactique : démarche SSIBL qui couple la démarche IBL (Inquired Based Learning), qui est une démarche d'investigation scientifique, et la démarche SSI (SocioScientific Issues), qui est l'étude des Questions Socialement Vives. Ces travaux s'insèrent dans l'éducation au développement durable.

Cette démarche SSIBL promeut une éducation à la citoyenneté critique et se caractérise par quatre dimensions :

- « - la mobilisation de savoirs de différentes natures (académiques, professionnels, sociaux, stabilisés ou non, éventuellement situés et distribués entre différents acteurs) ;
- la mobilisation d'habiletés pour mener une démarche d'investigation sur des questions socio-scientifiques ;

- *l'inscription dans une perspective de justice sociale ;*
- *l'ambition de développer chez les élèves des dispositions de délibération démocratique et d'empowerment » (Ibid., p144-145).*

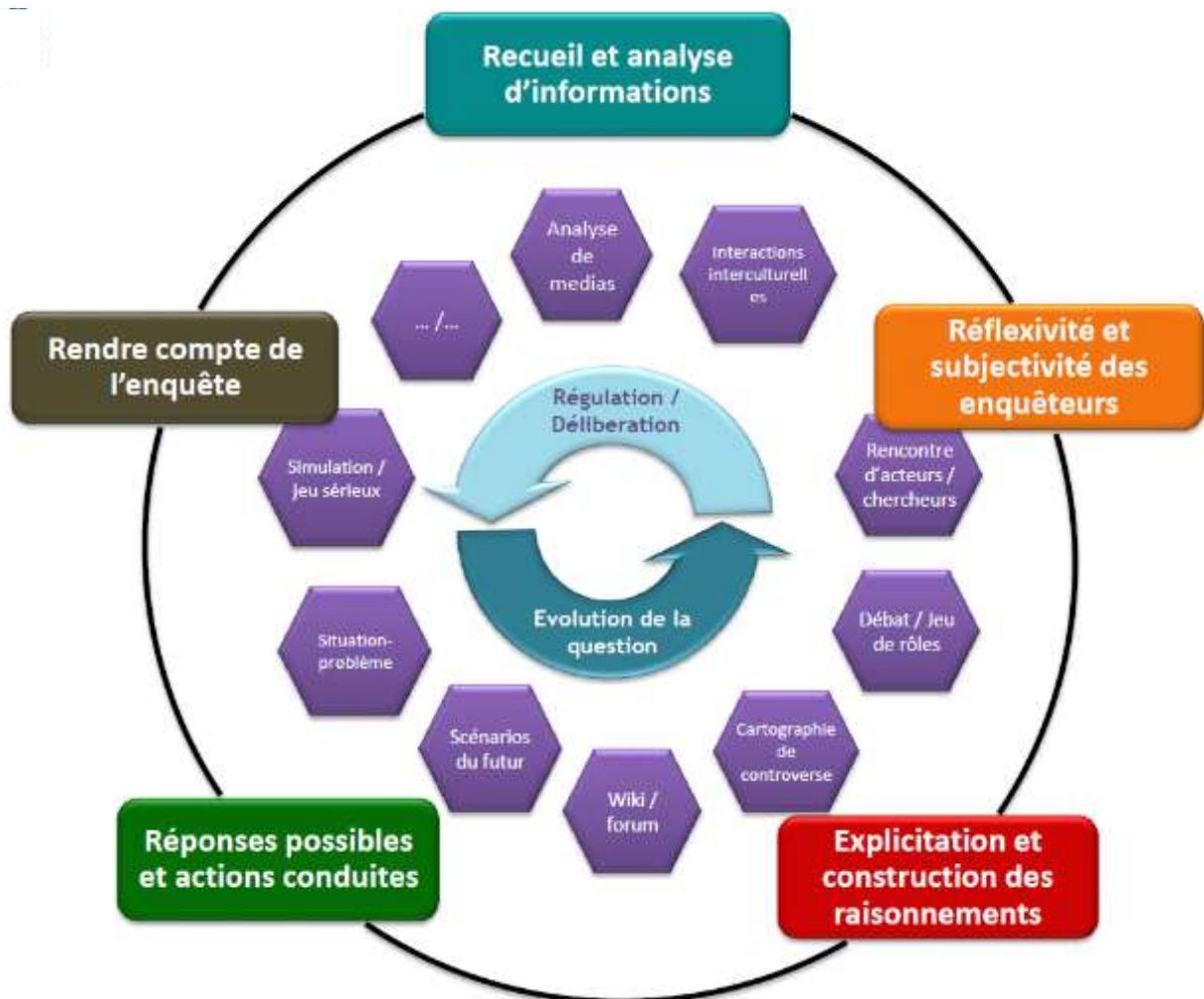
Cette démarche s'apparente à une démarche d'enquête qui s'appuie largement sur les travaux de John Dewey qui fait de l'expérience un attribut essentiel au développement de la pensée et à l'acquisition de savoirs. Il laisse également une place importante à la confrontation à l'altérité dans l'enquête puisqu'il s'agit de :

« Coopérer en donnant aux différences et aux différends une chance de se manifester parce qu'on a la conviction que l'expression de la différence et du désaccord est non seulement un droit d'autrui, mais aussi un moyen d'enrichir sa propre expérience de vie » (Dewey, 2006/1939, p.255).

Ici, c'est bien le processus d'enquête qui est un objectif d'apprentissage et non pas la recherche d'une solution. Ce processus permet aux élèves de se confronter aux controverses sur le sujet, aux points de vue de leurs pairs, aux rôles et connexions des acteurs : *« les élèves apprennent de l'enquête dans son mouvement exploratoire » (Simonneaux et al, 2018, p.148).*

La méthode élaborée pour cette démarche d'enquête propre aux QSV repose sur cinq phases.

Figure 30 : La démarche d'enquête QSVD, un processus d'exploration



Simonneaux et al, 2018, p149

Dans cette figure les cinq phases de la démarche sont représentées couplées avec des dispositifs didactiques mobilisables pour le réaliser. Le principe de récursivité est primordial dans ce processus et l'exploration des différentes phases par les élèves n'est pas figée : la rétroaction entre les phases permet d'affiner ses résultats et est surtout nécessaire pour leur validation. Le tableau nous permet de mieux comprendre le rôle de chaque phase. La première phase est celle du « recueil et analyse d'informations » : elle constitue une première approche de la question à traiter et permet de faire un état des lieux des différentes controverses que soulève la question posée et d'avoir un aperçu des acteurs en présence. La phase suivante est celle de la « réflexivité/subjectivité des enquêteurs » qui doit permettre aux élèves de se situer face à la question.

Tableau 30 : Illustration des différentes phases de l'enquête QSVD

| | |
|---|--|
| Recueil et analyse d'informations | Nature des données : scientifiques, syndicales, juridiques... Nature des sources : enquête de proximité, interview d'expert, médias, Web, discours d'acteurs Acteurs impliqués : visibles / cachés Nature des arguments : scientifique, axiologique, économique, politique... Critique des informations : fiabilité, redondance, pertinence ... ou opposition |
| Réflexivité/subjectivité des enquêteurs | Réflexivité / subjectivité : individuelle et professionnelle (enseignant) Distance des enquêteurs face au problème et aux acteurs |
| Explicitation et construction des raisonnements | Mise en relation des données / des acteurs / des actants (conjectures) Explicitation des raisonnements socio-scientifiques Identification des nœuds de controverse en relation avec la théorie de l'acteur réseau (Callon, 1990 et Latour, 2007), des nœuds interdisciplinaires, des noyaux conceptuels, des flots de rationalité (Fourrez, 1998) Construction, mobilisation d'un/de modèle(s) Identification des incertitudes, des risques... |
| Pistes de réponses possibles | Proposition d'actions possibles : politiques et citoyennes, scientifiques, professionnelles..., locales (dans le territoire, dans le lycée...) ou globales |
| Rendre compte de la démarche et des conclusions provisoires de l'enquête | Rendre public la démarche, la (les) solution(s), les positions, les arguments, les actions possibles..., la problématisation et son évolution, les modes d'organisation du travail, les temps de régulation, les supports de travail, les dysfonctionnements... |

Simonneaux et al 2018, p.150

La troisième phase est « explicitation et construction des raisonnements » dans laquelle les élèves co-construisent leurs raisonnements pour répondre à la question. La phase suivante est celle des « pistes de réponses possibles », où les élèves proposent des actions possibles, et enfin la dernière phase est le compte-rendu de l'enquête qui permet de formaliser l'ensemble du processus suivi par les élèves pour répondre à la question posée.

Dans cette démarche l'enseignant n'est pas le porteur du savoir, son rôle est d'accompagner, de guider les élèves dans la démarche : « *le cœur didactique de la démarche se situe bien davantage dans la dynamique de problématisation et de questionnement, c'est-à-dire dans le processus d'enquête, que dans l'outil en soi* » (Ibid., p.149).

Nous avons tenté d'exploiter cette démarche, en respectant les différentes phases, et en la confrontant à une question propre aux frontières.

c. Exemple de l'utilisation d'une démarche d'investigation pour l'enseignement des frontières.

La question imaginée pour utiliser cette démarche SSIBL est la suivante : « Vous siégez au parlement européen, la question de la fermeture des frontières de l'Union Européenne se pose pour faire face à la pandémie de COVID-19, que décidez-vous ? » Nous avons imaginé des dispositifs didactiques qui répondent aux caractéristiques de chaque phase.

Tableau 31 : Exemple d'utilisation de la démarche d'enquête propre aux QSV avec les frontières

| Phases de la démarche d'enquêtes | Recueil et analyse d'informations | Réflexivité / Subjectivité des acteurs | Explicitation et construction des raisonnements | Pistes de réponses possibles Actions | Compte-rendu de l'enquête |
|---|---|---|--|--|----------------------------------|
| Ouverture / fermeture des frontières de l'UE | Recherche documentaire Sondage dans le lycée | Expression d'un point de vue raisonné sous forme d'article journalistique | Identification des arguments et intérêts des acteurs | Production de scénarios du futur Exposition d'une affiche dans le lycée | Poster |

Colin, 2021

Concernant la phase de recueil et d'analyse d'informations, permettant d'approcher la question, nous proposons deux éléments. Le premier est une recherche documentaire visant à comprendre et connaître les enjeux liés aux frontières de l'Union Européenne et d'avoir un aperçu des politiques actuelles menées pour les frontières de l'Union. Ce travail documentaire est à réaliser en collaboration avec le professeur documentaliste du lycée pour permettre aux élèves d'avoir accès à des sources variées. Le second est la réalisation d'un sondage dans le lycée afin d'envisager la multitude d'avis divergents autour de la question. C'est dans cette phase que les participants se confrontent à la vivacité de la question.

Nous avons choisi pour la seconde phase, centrée sur la réflexivité et la subjectivité des acteurs, d'amener les élèves à rédiger un article journalistique. En effet cet exercice va les

pousser à se situer en tant d'acteur tout en argumentant leur position. La recherche documentaire de la phase précédente permet de nourrir leurs articles mais des recherches supplémentaires seront nécessaires. Les articles seront échangés entre les membres de la classe ; ce but est affiché dès le début de l'exercice, obligeant les élèves à prendre du recul sur leur position en tentant de la rendre inattaquable par les autres en ayant une argumentation riche et documentée.

Ces articles seront réutilisés dans la phase d'explication et de construction des raisonnements. Ainsi, les élèves se confrontent aux articles de leurs camarades et identifient les arguments de chacun accédant ainsi une vision élargie de la question. De plus ces articles sont l'occasion d'identifier les acteurs intervenant sur la question des frontières et de les situer dans ce débat d'ouverture/fermeture.

A la suite de cette confrontation des articles, la phase des pistes de réponses possibles peut être enclenchée. Le principe retenu est de demander aux élèves de produire des scénarii du futur. Ces scénarii doivent être de deux ordres : un scénario du futur avec une fermeture des frontières, et un scénario du futur avec une ouverture totale des frontières. Cette phase de co-construction des savoirs peut être renforcée par la création d'affiches sur ces scénarii afin de retranscrire d'une autre manière leur production, ce qui enclencherait alors une réflexion et une prise de recul supplémentaires.

Enfin, la dernière phase consiste en un compte-rendu de l'enquête menée sous la forme d'un poster scientifique. La phase de formalisation des savoirs permet de reprendre l'ensemble des éléments envisagés durant ce processus d'enquête. A chaque étape, de nouvelles recherches, de nouveaux apports, de nouveaux questionnements viennent nourrir la réflexion de la classe et leur permettent d'appréhender la complexité de la question.

3. D'autres pistes pertinentes envisageables.

Le débat et la démarche d'enquête sont des scénarii didactiques pertinents pour le traitement des QSV telles que les frontières ; de plus ces dispositifs sont largement éprouvés et facilement exploitables. De nombreuses autres solutions peuvent être envisagées pour traiter une QSV. Nous allons nous concentrer sur trois d'entre elles qui paraissent, d'une part, pertinentes et d'autre part, accessibles : les « serious game », la cartographie des controverses et le scénario du futur.

Le « serious game » ou jeu sérieux, « est un objet mélangeant deux dimensions : une « dimension sérieuse », renvoyant à tout type de finalité utilitaire, et une « dimension ludique », correspondant à un jeu matérialisé sur tout type de support » (Djaouti, 2011, p.22). Il s'agit alors de mêler le jeu avec les apprentissages, le support privilégié, mais non exclusif, étant le numérique. Ces serious game permettent d'aborder différents éléments permettant de traiter une QSV. Par exemple, ils permettent de se confronter à des choix qui simulent le réel, de faciliter la mise à distance d'un objet d'étude socialement vif et complexe ou encore de favoriser l'émergence d'une pluralité de points de vue. En géographie, et notamment pour l'étude des frontières, le Haut-Commissariat aux Réfugiés des Nations Unies a créé en 2005 un jeu intitulé « Envers et contre tout » simulant une migration. Destiné aux élèves entre 12 et 15 ans, ce jeu permet au joueur d'incarner un réfugié dans les différentes étapes de sa migration, de son départ jusqu'à ses difficultés d'intégration en passant par les multiples dangers rencontrés lors du voyage. Ce jeu cherche à allier les connaissances sur la réalité d'une migration mais aussi la sensibilisation sur les difficultés de ces migrations. Ce type de jeu semble pertinent car il prend en compte la complexité des caractéristiques de la QSV des frontières à travers le prisme des migrations.

La seconde solution envisageable est la cartographie des controverses. Elle a été initiée par Bruno Latour pour permettre aux élèves d'accéder à la compréhension de l'incertitude des controverses. L'objectif est d'envisager tous les aspects d'une controverse.

« La cartographie des controverses consiste à réaliser une analyse empirique d'une situation contemporaine caractérisée par des oppositions entre des groupes d'acteurs. Elle a pour objectif de décrire un paysage en lui donnant une représentation capable d'en rendre la complexité facilement lisible. Cette description a pour objet une controverse, c'est-à-dire une situation de débat entre plusieurs acteurs à propos de connaissances scientifiques ou techniques qui ne sont pas encore assurées¹⁰¹ ».

Les élèves doivent réaliser un panorama des différents acteurs, de leurs points de vue, leurs arguments tout en identifiant les sources ; ils réalisent ceci en utilisant des outils de visualisation de manière à créer un « arbre à débat ». Ce travail engage l'élève dans une recherche approfondie et une distanciation critique ; il l'inscrit en outre dans une citoyenneté active en lui permettant de s'engager en ayant une opinion raisonnée.

La dernière solution proposée est reliée à la démarche d'enquête : c'est l'élaboration des scénarios du futur.

¹⁰¹ Source : https://controverses.sciences-po.fr/archive/biocarburants/controverse_carto/index.html

« Par scénarisation du futur, nous entendons la création individuelle ou collective d'un canevas, quel que soit son support, qui représente des avenir potentiels de nos sociétés et de ses différents aspects »
(Nédelec et Molinatti, 2018, p.72).

Cette démarche repose sur l'approche prospective développée notamment par Hugues de Jouvenel (1993), c'est une véritable démarche d'enquête qui aboutit à des représentations des futurs possibles. Cette démarche, en didactique des QSV, repose sur cinq étapes (Nédelec et Molinatti, 2018, p74-75) : la formulation du problème et la définition de l'horizon temporel ; la construction du raisonnement prospectif ; le recueil des informations et formulations des possibles ; la représentation des possibles ; l'orientation de l'action. En didactique de la géographie, l'utilisation de la géographie prospective n'est pas nouvelle, elle est même apparue dans les nouveaux programmes de géographie du collège en 2016. Il semble alors aisé d'utiliser la géographie prospective (Pons, 2021) lors de l'enseignement de QSV en géographie, et notamment en lycée professionnel (Colin, 2021).

Enfin, peu importe la solution utilisée, l'important étant de s'adapter aux élèves et de les faire adopter une démarche qui leur permette de s'investir pleinement et de s'engager dans la construction de leurs savoirs.

CHAPITRE 9 : Des démarches innovantes pour enseigner les frontières.

Nous avons insisté sur la nécessité de prendre en considération l'ensemble des caractéristiques des QSV pour rendre leur enseignement efficient. Nous venons de voir différents dispositifs le permettant. Concentrons-nous, dans ce chapitre, sur deux démarches didactiques propres à la géographie qui considèrent pleinement les QSV et plus particulièrement celle des frontières. La première démarche est la géographie expérientielle qui peut être utilisée dans le cadre de l'enseignement d'une QSV puisqu'elle permet de prendre en compte les caractéristiques de ces dernières ; la seconde est une démarche créée dans le cadre de cette recherche doctorale pour tenter de répondre au mieux aux exigences didactiques d'une question socialement vive en géographie.

I. La géographie expérientielle : une démarche efficace pour enseigner les frontières ?

1. La géographie expérientielle.

La géographie expérientielle est une démarche initiée par le groupe de recherche en didactique de la géographie « Pensée spatiale ».

a. Émergence d'une réflexion.

Le groupe pensée spatiale a été créé à l'initiative de Caroline Leininger-Frézal ; il regroupe des enseignants du 1er degré, des enseignants du 2nd degré en collège en lycée général et professionnel. Ce groupe est rattaché à l'Institut de Recherches sur l'Enseignements des Mathématiques (IREM) de l'Université de Paris. La particularité de ce groupe de recherche est qu'il fonctionne selon le principe de recherche collaborative. En premier lieu, le groupe a voulu s'interroger sur le raisonnement en géographie en tentant de répondre à cette question : « *Que signifie raisonner en géographie scolaire ?* » (Colin et al, 2019, p11). En prenant appui sur les travaux de Gérard Molinès (1997) et de Bernadette Merenne-Schoumaker (2005), Caroline Leininger-Frézal définit le raisonnement en deux points :

« - Le raisonnement est conçu comme un ensemble d'opérations régi par la logique.

- Ces opérations visent à produire une chaîne causale pour répondre à un questionnement initial. La dimension géographique du raisonnement dépend de la nature des opérations réalisées » (Leininger-Frézal, 2019, p.127).

Par ailleurs, on peut distinguer deux types de raisonnement (Molines, 1997) : le raisonnement en géographie qui correspond à des opérations logiques, sur des savoirs de nature géographique, au même titre qu'il existe un raisonnement en histoire ou encore en mathématiques par exemple ; et le raisonnement géographique qui, lui, est « *dynamique et multiscale* » (Leininger-Frézal ; 2019, p.128), et repose sur des opérations logiques situées épistémologiquement en géographie. Le groupe « Pensée Spatiale » (Colin et al, 2019) a montré que dans les programmes du collège le raisonnement en géographie était d'abord calqué sur celui des sciences alors qu'au lycée apparaissait un raisonnement géographique davantage ancré épistémologiquement. Après s'être intéressé au raisonnement dans les programmes scolaires,

le groupe s'est attaché à rechercher les moments durant lesquels les élèves raisonnaient. Est apparue alors l'utilisation par les élèves de deux registres de savoirs : la géographie spontanée et la géographie raisonnée. La géographie spontanée étant :

« Une géographie que chaque individu élabore, dans sa pratique quotidienne de l'espace, afin de se déplacer (« quel itinéraire dois-je emprunter pour me déplacer de tel point à tel point ? »), de se repérer (« où se trouve tel endroit par rapport à tel autre ? »), une pratique qu'il mémorise (« c'est plus rapide de passer par ici plutôt que par-là ») » (Gille-Gaujal, 2016, p. 71).

C'est la traduction spatiale, pour les QSV, des savoirs sociaux, ici acquis par l'expérience de l'espace. Cette géographie spontanée doit entrer en résonance avec la géographie raisonnée, prônée par la géographie scolaire :

« À l'inverse, la géographie raisonnée permet de changer d'échelle de raisonnement. La géographie raisonnée s'appuie sur des notions, concepts et méthodes élaborés par la géographie scolaire et/ou scientifique. La géographie savante relève de la géographie raisonnée mais cette dernière ne s'y limite pas. La géographie raisonnée renvoie aussi à la géographie scolaire » (Leininger-Frézal, 2019, p.92).

Alors que les programmes scolaires appellent davantage à utiliser la géographie spontanée des élèves (Colin et al, 2019), le groupe s'est intéressé aux articulations entre géographie spontanée et géographie raisonnée, et notamment à l'utilisation de la géographie spontanée des élèves dans la construction de savoirs géographiques. Pour envisager ces articulations le groupe a élaboré une démarche didactique de géographie expérientielle.

b. La démarche expérientielle : les 4I.

La démarche expérientielle présentée ci-après prend appui sur les théories de l'apprentissage par l'expérience initiée par John Dewey (1938) qui considère que l'expérience :

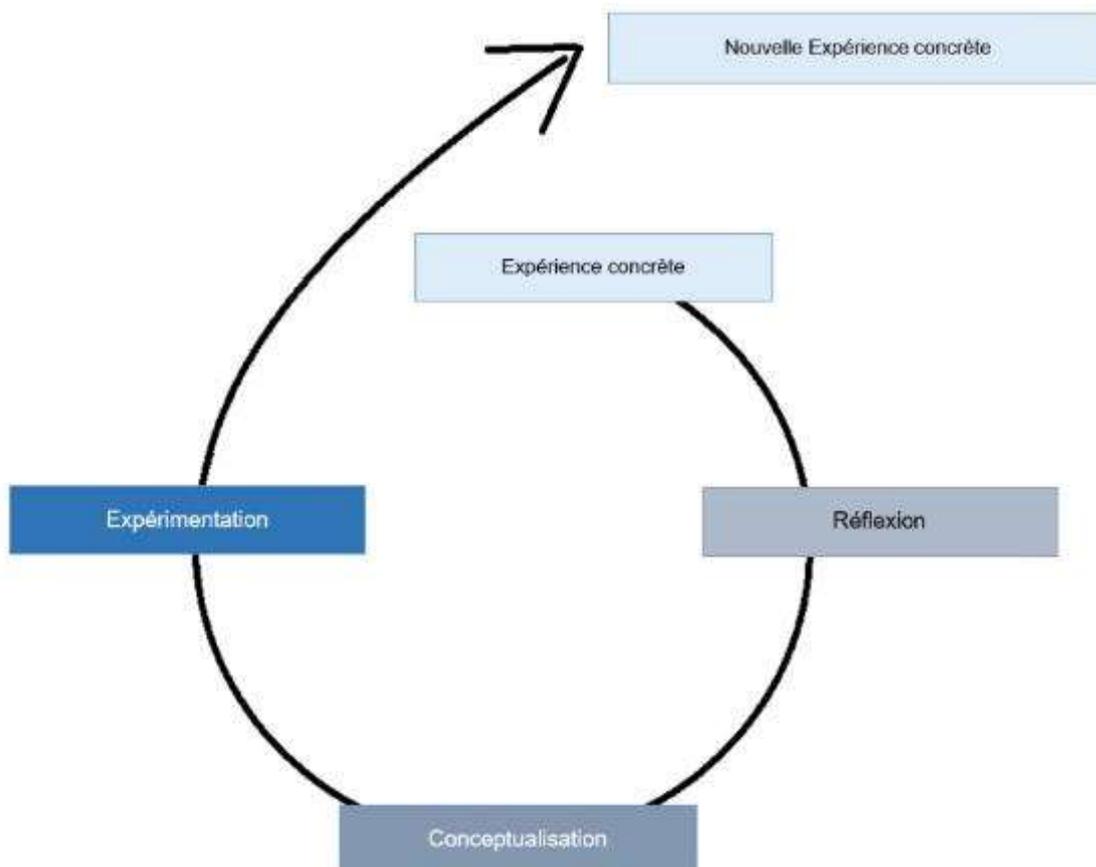
« Concerne à la fois l'action vécue et ses conséquences (au sens de : « faire l'expérience de ») et le sujet mis à l'épreuve de cette action et finalement mis à l'épreuve de lui-même (au sens de : « avoir de l'expérience ») » (Piot, 2017, p.5).

Les travaux de John Dewey ont été repris par Kevin Lewin (1951), Jean Piaget (1971) et David Kolb (1984), qui a conçu une pédagogie expérientielle :

« C'est à dire une forme d'apprentissage dans laquelle l'expérimentation d'une situation est le point de départ, suivi de son analyse critique et ainsi progressivement de sa conceptualisation, dont la solidité et la validité sont ensuite mises à l'épreuve par une nouvelle expérimentation » (Gaujal, 2019, p.3).

Ces théories placent l'élève au centre de son apprentissage et son expérience est par ailleurs le point de départ de ces théories. (Figure 30) C'est son expérience qui va lui permettre de mener une réflexion, d'enrichir ses savoirs et de les utiliser dans de nouvelles expériences.

Figure 31 : L'apprentissage par l'expérience

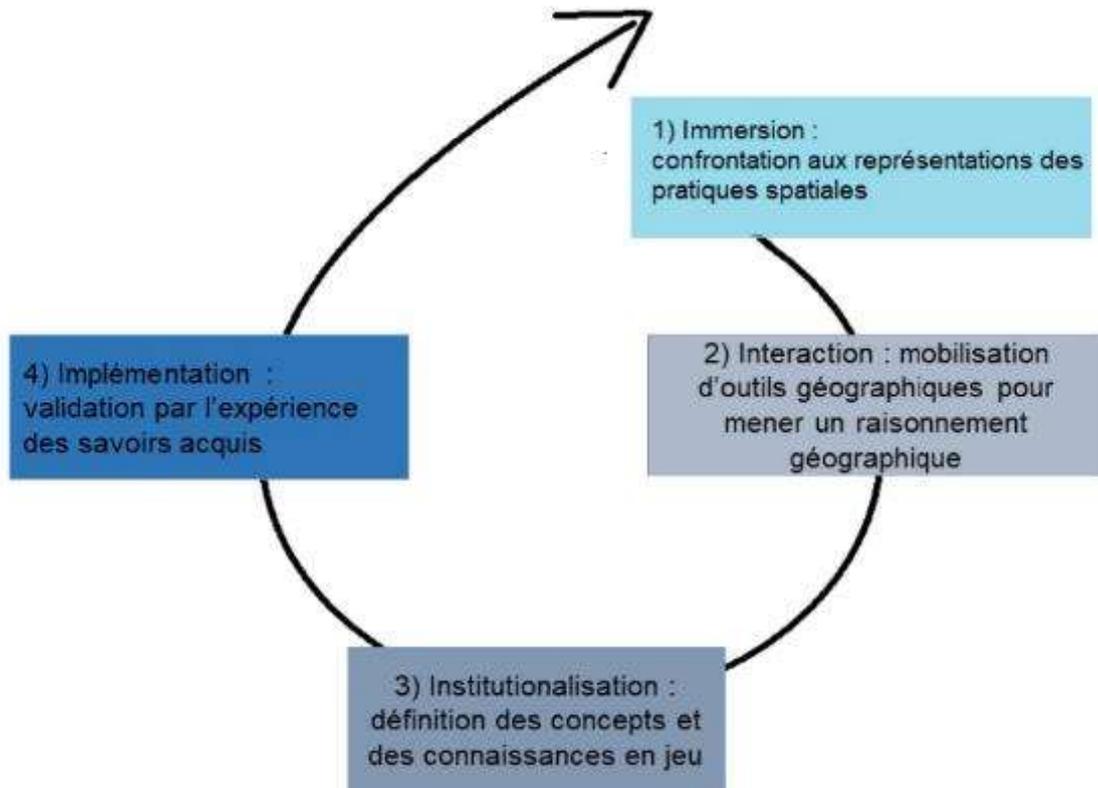


Leininger-Frézal et al, 2020, p.107

Le groupe est parti de ces travaux pour développer une démarche nommée les « 4I », déterminant les quatre étapes de la démarche : « immersion », « interaction », « institutionnalisation » et « implémentation », chacune de ces étapes ayant une entrée spatiale particulière. Nous avons choisi de situer épistémologiquement la démarche en géographie, l'expérience est spatiale : l'accent est mis ici sur les pratiques spatiales des élèves. Ces pratiques sont nombreuses et variées, elles peuvent être de deux ordres : d'abord « directes », il s'agit de l'espace vécu ou perçu par l'élève en dehors de l'école mais également de l'espace vécu dans le cours par le biais d'excursions par exemple ; puis « indirectes », il s'agit de discours d'acteurs sur leurs pratiques de l'espace ou encore de simulations de pratiques spatiales via des jeux de rôles ou de simulation.

La démarche est donc basée sur l'expérience des élèves pour mener un raisonnement géographique. La première étape de cette démarche est « l'immersion ». C'est ici que l'élève est confronté à des pratiques spatiales, directes ou indirectes, l'objectif étant de formaliser ces pratiques. La phase suivante, « l'interaction », se caractérise par différentes visées : d'abord elle cherche à identifier les pratiques spatiales en jeu dans l'immersion et d'autre part à mettre ces pratiques spatiales à distance. Ensuite elle se veut être une confrontation entre les élèves dans le but de questionner puis d'analyser les pratiques spatiales identifiées : l'analyse se fait alors en utilisant les divers outils de la géographie, permettant ainsi aux élèves d'élargir et d'approfondir leur réflexion. « *Les échanges et la mobilisation d'outils géographique sont les leviers d'un raisonnement géographique qui commence à mettre à distance la géographie spontanée des apprenants* » (Leininger-Frézal, 2019, p.131). De fait dans cette phase les élèves sont amenés à construire leurs savoirs autour des situations géographiques étudiées. « L'institutionnalisation » est la phase suivante qui correspond à la formalisation des savoirs en jeu. C'est le moment de la conceptualisation et du passage d'une géographie régie par les savoirs d'expérience à une géographie raisonnée. Enfin la dernière phase est celle de « l'implémentation ». Il s'agit du réinvestissement des savoirs acquis lors des phases précédentes. Ce réinvestissement peut être de plusieurs ordres : lors d'une évaluation, lors d'autres séquences ou également lors de la vie de tous les jours de l'élève : « *L'implémentation peut aussi se réaliser hors de la classe quand l'élève se rend compte dans sa vie de tous les jours de la véracité et du caractère opératoire des savoirs appris en classe* » (Leininger-Frézal et al, 2020, p.109).

Figure 32 : La démarche des 4I



Ibid.

Les intérêts de cette démarche sont multiples ; elle permet notamment : d'enrichir les conceptions des élèves sur les pratiques spatiales étudiées, d'améliorer leurs capacités à analyser l'espace, de favoriser la conceptualisation des savoirs géographiques, de donner du sens aux apprentissages et de permettre aux élèves d'avoir un raisonnement géographique. De plus cette démarche s'inscrit dans une perspective citoyenne :

« Nous avons défini la géographie expérientielle comme une démarche basée sur l'expérience qui permet aux élèves de mener un raisonnement géographique en questionnant les pratiques spatiales et de les relire au regard des savoirs et connaissances acquis en classe en vue de développer une capacité à agir dans et sur l'espace. La finalité de la démarche est citoyenne » (Leininger-Frézal, 2019, p.133).

Cette démarche est transposable et pertinente pour la didactique des questions socialement vives en géographie et notamment des frontières.

2. Apprendre par l'expérience en géographie : L'exemple des frontières de l'Union Européenne.

Ce paragraphe s'intéresse à une expérimentation menée au début de l'élaboration de la démarche des 4I. Il s'agit d'une expérimentation qui s'insère dans le programme de Terminale Bac Pro et qui se caractérise par sa pluridisciplinarité puisqu'elle s'appuie sur les programmes de français et d'histoire. Nous verrons la mise en place de cette expérimentation et l'impact de la géographie expérientielle sur la construction des savoirs par les élèves.

a. Une expérimentation pluridisciplinaire.

La démarche expérientielle mise en place ici se concentre sur une séance : « Les frontières de l'Union Européenne » qui est la « situation » de la séquence, c'est-à-dire une étude de cas. Cette séance clôture une séquence d'enseignement consacrée à « L'Union Européenne et ses territoires ». Pour ce faire, les élèves sont confrontés à une double page d'activités, présentée dans le chapitre 6. L'étude de cette double page se fait en autonomie et sans intervention de ma part ce qui, au regard de la nature des questions posées dans le manuel, me permet de recueillir les représentations des élèves. Deux classes de terminales Bac Pro du lycée Pierre Mendès France de Contrexéville ont participé à la mise en place de cette démarche : une classe de terminale Bac Pro Cuisine comprenant 16 élèves et une classe de terminale Bac Pro Commercialisation et Service en Restauration comprenant également 16 élèves. Ces deux classes étaient sous ma responsabilité pédagogique en Histoire-Géographie-EMC, en français et également en Accompagnement Personnalisé.

Le dispositif expérientiel a été mis en place après le cours pour nous permettre d'envisager la manière dont la situation expérientielle peut agir sur les apprentissages et notamment comment elle contribue à faire évoluer les géographicités des élèves.

Nous avons profité d'un voyage à Auschwitz dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire, mêlant les trois matières que j'enseignais dans les classes participantes au projet, pour mettre en œuvre la démarche expérientielle. Ce voyage a été financé par la fondation pour la mémoire de la Shoah et la région Grand Est.

Tableau 32 : Trame du projet : Voyage d'études à Auschwitz

| | | |
|---|--|---|
| Projet : Le rôle du témoin et des témoignages dans le travail de mémoire du génocide des juifs | | |
| | Français | Histoire |
| Séquence 1 | Identité et diversité : Comment transmettre son histoire, son passé, sa culture ? | Mise en place de l'exclusion des Juifs par le IIIème Reich. Mise en place et fonctionnement du système concentrationnaire |
| Séquence 2 | L'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts : Comment la lecture d'œuvres littéraires permet-elle de s'interroger sur le rapport de l'homme au monde ? | Zoom sur les camps d'Auschwitz : fonctionnement et quotidien au camp. |

Le thème du projet de la classe est : « le rôle du témoin et des témoignages dans le travail de mémoire du génocide des juifs ». L'ensemble du projet repose sur deux séquences pédagogiques en français. La première séquence s'insère dans l'objet d'étude : Identité et diversité. La problématique retenue est la suivante : Comment transmettre son histoire, son passé, sa culture ? Pour répondre à cette question, la séquence est construite autour de l'émission de France Inter « ça peut pas faire de mal » du 23/11/2013 et qui a pour titre : « La littérature des camps : les camps nazis ». Cette émission permet d'étudier différents textes : *Journal* d'Anne Franck, *La Nuit* d'Elie Wiesel, *Si c'est un homme* de Primo Levi, *L'Espèce humaine* de Robert Antelme, *Être sans destin* d'Imré Kertész, *Aucun de nous ne reviendra* de Charlotte Delbo et *L'écriture ou la vie* de Jorge Semprun. Cette séquence a différents buts. D'abord s'interroger sur le rôle du témoin et notamment sur les motivations qui poussent ces auteurs à écrire. Ensuite étudier les formes littéraires des témoignages, pour finalement s'interroger sur le devoir de mémoire (Lalieu, 2001) et la nécessité d'enseigner cette mémoire douloureuse (Chevalier, 2018). La deuxième séquence s'insère dans l'objet d'étude : *Au XXe siècle l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts*. La problématique retenue est la suivante : Comment la lecture d'œuvres littéraires permet-elle de s'interroger sur le rapport de l'homme au monde ? Pour y répondre nous avons étudié l'œuvre *Si c'est un homme* de Primo Levi. La capacité visée ici est de mettre en regard une œuvre et les questions posées au moment de sa création sur le rapport de l'individu au monde. Le contexte d'écriture, la nécessité de témoigner, la gestion des souvenirs, le rôle historique de cet écrit seront alors envisagés. Tout au long de ces séquences des mises au point historiques ont été

effectuées. Ainsi la première séquence a été l’occasion d’un rappel sur la mise en place de l’exclusion des juifs par le IIIème Reich et sur la mise en place et le fonctionnement du système concentrationnaire. La deuxième séquence, en prenant appui sur l’expérience de Primo Levi, a permis d’envisager la vie dans le camp d’Auschwitz ainsi que son fonctionnement.

Par ailleurs, le génocide des juifs peut être considéré comme une question socialement vive en histoire, au regard des résurgences de l’antisémitisme et du négationnisme et relève alors de caractéristiques particulières (Perrin, 2018), d’autant plus que ce projet a été l’occasion d’aborder l’inscription de la mémoire dans l’espace (Chevalier, 2017).

Tableau 33 : Mise en place de la démarche des 4I à la suite du projet

| Étapes | Caractéristiques |
|-----------------------|---|
| Immersion | Voyage en Pologne |
| Interaction | Entretiens semi-directifs |
| Institutionnalisation | Exercices type Bac sur « Les frontières de l’Union Européenne |
| Implémentation | Vie quotidienne des élèves |

Ce voyage en Pologne a donc été le point de départ de la démarche des 4I. Ainsi, le voyage, qui s’est effectué en avion, a été l’occasion pour les élèves de se confronter à la réalité des frontières de l’Union Européenne, ce qui correspond à la phase d’immersion. La phase d’interaction a été mise en place une semaine après le retour de ce voyage par le biais d’entretiens semi-directifs d’approfondissement dans lesquels nous avons insisté sur le sentiment de franchissement de la frontière et sur le fonctionnement des frontières de l’Union Européenne. L’institutionnalisation s’est faite dans le cadre d’exercices d’entraînement au bac dans lesquels les élèves ont pu faire le lien entre le cours et l’expérience réalisée. Enfin la phase d’implémentation s’effectue chaque jour dans la vie des élèves.

b. La géographie expérientielle au service de la construction des savoirs ?

D’abord, l’expérience du passage de la frontière a permis aux élèves d’affiner leurs définitions de la frontière. Avant le départ, les élèves mettent en avant la fonction de séparation inter-étatique des frontières dans la mesure où, comme nous l’avons vu dans le chapitre 6, les termes de « limite » et de « séparation » sont le plus fréquemment utilisés. Ces élèves définissent alors la frontière grâce à l’une de ces fonctions : séparer deux états entre eux. Leurs expériences

ont permis de modifier leur définition de la frontière. Ainsi, l'ensemble des élèves disent avoir franchi les frontières en avion mais sans avoir le sentiment de les franchir. Ils modifient alors leurs définitions de frontières : la notion de barrière si importante pour eux avant le voyage en Pologne, perd de sa prééminence lorsqu'ils font l'expérience concrète de la frontière. Bien entendu, la frontière aéroportuaire possède une forme particulière (Frétigny, 2013), loin de la forme traditionnelle de ligne et certains élèves, comme Antoine, ont tout de même ressenti un sentiment de franchissement fort lors des contrôles de sécurité à l'aéroport.

Extrait 15 : Antoine

| | |
|-----|---|
| C20 | Ok, mais tu l'as senti, tu as eu le sentiment, à un moment donné tu t'es dit : « tiens je viens de passer une frontière ? » |
| E20 | Oui, oui |
| C21 | Quand ? |
| E21 | Quand on est arrivé en Pologne, ils ont arrêté tout le monde pour faire passer les sacs et les bagages dans un scanner, enfin, dans un truc à rayons, à la langue je voyais qu'on était plus en France et puis voilà. |

Ensuite, leur expérience de la frontière leur a permis de se confronter à la réalité du fonctionnement de l'espace Schengen et ainsi de s'en approprier la définition. Ils ont concrètement constaté la perméabilité de la frontière à l'intérieur de l'espace Schengen mais ont également réussi à différencier les différentes frontières de l'Union Européenne et à en saisir les différents enjeux. Ainsi, Antoine fait une différence forte entre les frontières de l'espace Schengen et les autres :

Extrait 16 : Antoine

| | |
|-----|--|
| C34 | Est-ce que les frontières entre les États Schengen et les États qui ne sont pas dans Schengen sont les mêmes ? |
| E34 | Non |
| C35 | En quoi elles diffèrent ? |
| E35 | Et bien si une personne d'un pays qui n'appartient pas à l'espace Schengen passe dans un pays, qui passe clandestinement ou même qui passe les frontières dans un pays de l'espace Schengen il a accès à toute la zone Schengen librement et donc les frontières qui ne font pas parties de l'espace Schengen sont beaucoup plus renforcées que chez nous. |

De plus, la complexité du fonctionnement de l'espace européen a été mieux saisie grâce à leur expérience. En effet, il est difficile pour un élève français, pour qui citoyenneté européenne, zone euro et espace Schengen, font partie d'un même ensemble, d'assimiler les différentes formes d'intégration à l'Union Européenne. En faire l'expérience leur a permis de comprendre, qu'ailleurs, la réalité peut être différente. Des élèves ont remarqué l'appartenance de la Pologne

à l'espace Schengen mais pas à la zone Euro, notamment dans le duty free de l'aéroport de Cracovie où les prix sont d'abord indiqués en Złoty puis en Euros.

L'expérience de ce voyage a également fait émerger d'autres types de frontières.

Extrait 17 : Vincent

| | |
|-----|--|
| C44 | D'accord, continuons sur ce que tu allais dire, en Pologne on a franchi des frontières ? Autres que celles des pays ? |
| E44 | Linguistique déjà. |
| C45 | Déjà oui. |
| E45 | Culturelle. |
| C46 | Est-ce que tu l'as vu ? Tu as vu quoi comme différence ? |
| E46 | Les bâtiments déjà, euh, après sur Cracovie c'est à peu près comme les grandes villes chez nous, c'était pareil, enfin c'est normal quoi. A part les bâtiments, culturelle, linguistique |
| C47 | A Auschwitz est-ce que tu as senti qu'on franchissait certaines frontières ? |
| E47 | Ben oui, sur le temps quand même, on a quand même visité un lieu historique et puis au niveau du, pas social, mais au niveau moral je pense. |
| C48 | Vas-y explique moi |
| E48 | On est quand même passé dans un monde, du monde qu'on voit tous les jours à un monde quand même concentrationnaire, donc ça fait quand même un choc on n'est pas habitué. |
| C49 | D'accord, donc ça tu le considères comme une frontière aussi ? |
| E49 | Oui |

Le voyage a permis aux élèves de se confronter à des réalités différentes des leurs : leur rapport au monde a évolué. Le concept de géographicité permet d'envisager le rapport au monde des  lves. Ainsi, dans leur géographicité, la Pologne est passée de leurs « confins » à leurs « là-bas » grâce à l'assimilation de leur expérience. Il y a donc une évolution de leur géographicité dans laquelle la frontière n'est plus une barrière et ouvre le champ des possibles spatialisations ; les  lves s'approprient une portion de l'espace terrestre et ils l'intègrent à leurs réalités géographiques.

En définitive, la géographie expérientielle semble être opératoire pour enseigner une QSV comme les frontières. Les  lves ont construit des savoirs grâce à la démarche utilisée et se sont positionnés comme des acteurs.

II. Proposition d'une démarche didactique pour enseigner la question socialement vive des frontières.

Nous présentons ici une démarche particulière propre à l'enseignement des questions socialement vives en géographie. Cette partie propose présente cette démarche puis en analyse la mise en œuvre dans une classe de Terminale Bac Pro.

1. Une démarche didactique composite.

a. Quelles sont les bases de cette démarche ?

Au regard de la pertinence de la démarche élaborée dans le cadre de la géographie expérientielle présentée plus haut, la démarche mise en œuvre ici s'en inspire.

La démarche présentée ci-après, comme l'ensemble de ce travail doctoral s'ancre pleinement dans le courant socio-constructiviste de l'apprentissage : chaque individu construit sa connaissance, l'apprentissage passe par une activité mentale de réorganisation des structures cognitives. Ce courant prend appui sur le constructivisme développé par Jean Piaget (1967) pour qui le sujet est actif et construit sa connaissance dans l'action et l'expérience ; cette connaissance est donc une reconstruction singulière de la réalité. La cognition du sujet évolue au travers différentes stades par le processus d'équilibration :

« L'équilibration traduit la modification du système de compréhension du monde par le sujet. Ce processus caractérise la recherche d'un équilibre entre le sujet et le milieu sur la base de mécanismes d'assimilation et d'accommodation » (p.242).

Le processus d'assimilation désigne l'intégration par l'apprenant de connaissances pour les assimiler à ses structures cognitives antérieures : les schèmes, c'est-à-dire :

« La structure ou l'organisation des actions telles qu'elles se transfèrent ou se généralisent lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues » (Piaget, 1967, p. 11).

Le processus d'accommodation correspond à la modification des schèmes de l'apprenant selon les nouvelles connaissances. Ce processus est à la base du conflit cognitif : ces nouvelles connaissances rentrent en conflit avec les représentations mentales déjà existantes et créent un déséquilibre forçant à une réorganisation des schèmes pour atteindre un nouvel équilibre.

Dans le constructivisme de Piaget la dimension d'interaction sociale nécessaire à l'apprentissage n'est pas présente, contrairement au courant socio-constructiviste, développé par Lev Vygotsky (1933/1985) entre autres, pour qui les interactions sociales sont primordiales dans le développement et l'apprentissage. Il a développé le concept de Zone Proximale de Développement (ZPD) pour désigner l'écart de ce que peut réaliser un apprenant seul et ce qu'il serait capable de réaliser avec la médiation d'autrui. Cette ZPD fait écho au concept de conflit sociocognitif (Doise et Mugny, 1981, 1997) qui, à la différence du conflit cognitif de Piaget que l'on peut qualifier d'individualiste, est basé sur les interactions sociales. Les apprenants, en se confrontant aux autres, peuvent se trouver en situation de conflit lorsqu'ils repèrent une contradiction entre leurs connaissances et celles des autres. Ce conflit pousse à prendre en considération les connaissances des autres, source de développement cognitif.

Dans ce cadre socio-constructiviste, notre démarche peut se développer en prenant également appui sur l'approche actionnelle. Cette approche est empruntée à la didactique des langues et a fait son apparition dans le Cadre Européen Commun de Références pour les langues (CECR) paru en 2001.

« L'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de « tâche » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Elle considère donc l'apprenant comme un « acteur social » qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales) pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de la communication langagière » (Tagliante, 2005, p.35).

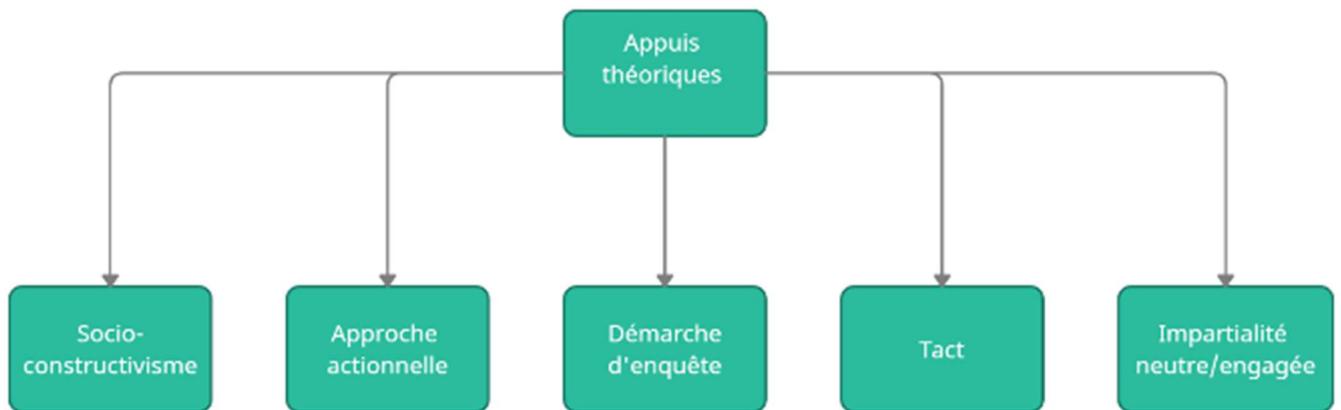
Elle s'inscrit tout à fait dans une démarche socio-constructiviste avec l'importance de la « vie sociale » de l'apprenant tout en se centrant sur la « tâche ». La tâche focalise les apprentissages sur l'action des apprenants et peut être définie comme une action individuelle ou collective, inscrite dans un domaine social précis, finalisée par un/des objectif(s) et débouchant sur un produit achevé ; pour sa réalisation, elle nécessite d'activer avec discernement, et avec stratégie, des compétences plurielles. Utilisée déjà depuis quelques temps en histoire-géographie, la tâche revêt une importance primordiale dans la didactique des questions socialement vives en géographie, car l'action permet à l'apprenant de réellement construire son savoir en prenant en compte l'altérité et l'environnement social dans lequel il évolue.

Notre démarche s'appuie également sur des scénarii didactiques ayant déjà fait leur preuve et montré leur efficacité, notamment pour l'enseignement QSV. Nous nous appuyons notamment sur la démarche d'enquête, qui nous semble appropriée pour enseigner une QSV comme celle des frontières. En effet, la problématisation nécessaire à cette démarche coïncide

avec la problématisation inévitable d'une QSV. De plus, la démarche d'enquête permet aux élèves d'accéder à la pluralité des acteurs, des valeurs et des débats en jeux dans une QSV. De même, les élèves sont acteurs de la construction de leurs savoirs

Enfin, l'ensemble de cette démarche didactique ne peut fonctionner qu'en faisant preuve de « tact ». Le « tact », en éducation, est une notion développée par Eirick Prairat (1997) qui met en avant la manière d'agir appropriée selon la situation pour un enseignant, c'est aussi une vertu éthique : le tact est « *souci de ce qui nous relie et nous fait tenir ensemble* » (Prairat, 2021, p1). Le « tact » semble être particulièrement utile pour enseigner des questions sensibles et questionnent la posture de l'enseignant. En reprenant la typologie de Thomas Kelly (1986), notre posture dans la démarche didactique proposée va osciller entre l'impartialité neutre et l'impartialité engagée. L'impartialité neutre sera privilégiée en début de séance pour permettre aux élèves de s'investir pleinement dans les débats en jeux dans la QSV traitée sans que nous donnions notre point de vue pour ne pas influencer la prise de position de l'élève. La posture de l'impartialité engagée pourra être adoptée en fin de séance au moment de la formalisation des nouveaux savoirs : elle permettra aux élèves de se confronter à différents points de vue et de voir la cohérence des propos de l'enseignant avec les éléments qu'ils auront eux-mêmes rencontrés. Les élèves seront par ailleurs amenés à s'interroger sur les choix que l'enseignant aura effectués en amont.

Figure 33 : Appuis théoriques de notre démarche



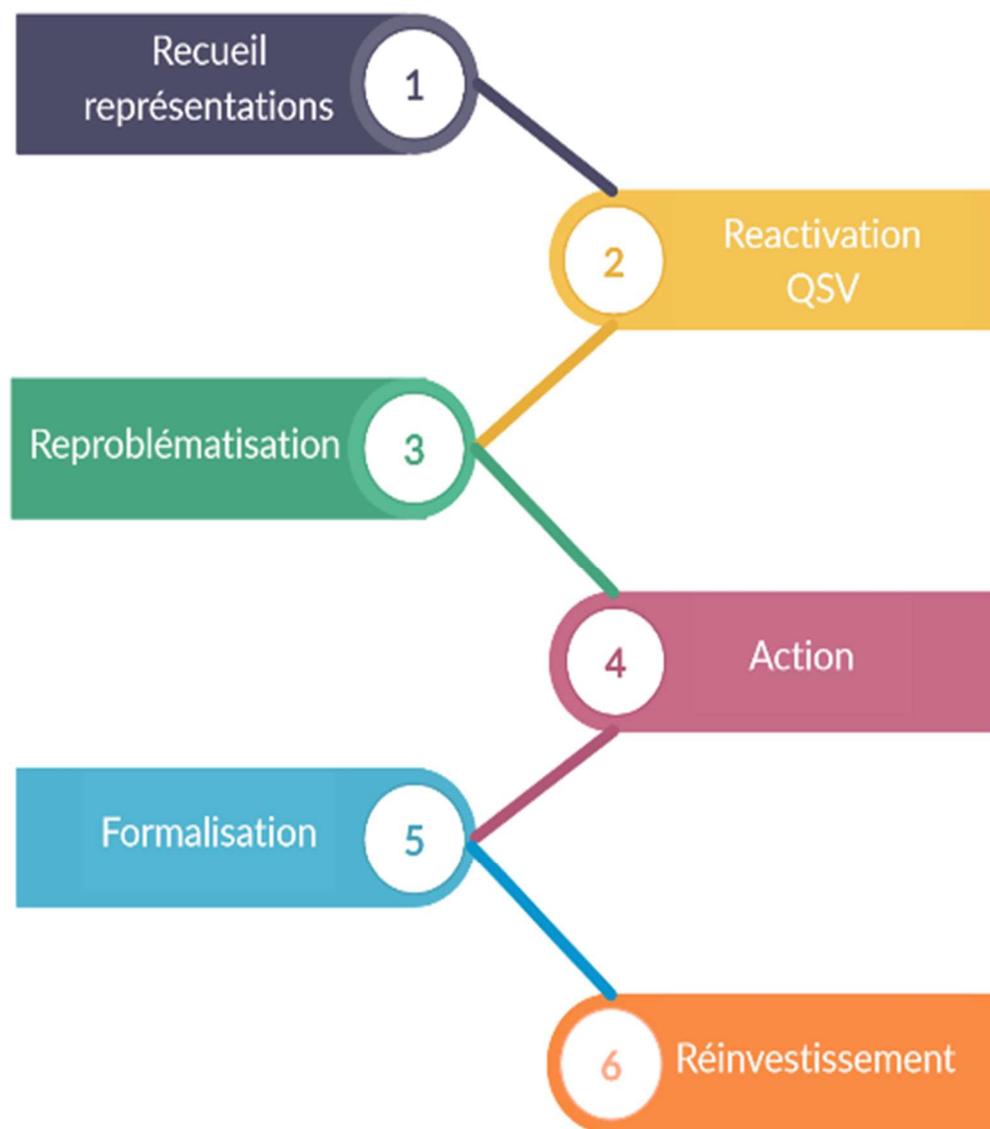
Colin, 2021

La démarche proposée est donc une démarche composite qui prend appui sur différentes théories de champs didactiques différents. Elle repose sur cinq étapes qu'il convient désormais de détailler.

b. Les différentes étapes de la démarche.

La démarche proposée vise à permettre aux élèves d'appréhender des savoirs complexes inhérents aux QSV. Elle cherche à faciliter la compréhension de la pluralité des acteurs, des espaces ou encore des débats en jeu dans ces questions géographiques particulières. Cette démarche doit également aider les élèves à adopter une attitude citoyenne et responsable face à ces questions, notamment grâce à la visée critique de cette démarche qui se décompose en six étapes.

Figure 34 : Les étapes de la démarche



Colin, 2021

La première étape correspond au recueil des représentations des élèves. Ce recueil est réalisé en amont de la séquence d'enseignement puisqu'il nous permet de nous adapter à nos élèves. En effet, ce recueil peut à la fois mesurer le degré de vivacité de la question étudiée chez les élèves et établir un diagnostic de leurs connaissances sur cette question, afin de proposer en retour une séquence d'enseignement davantage adaptée à nos élèves. De plus ce recueil des représentations nous permet également de mesurer les potentielles résistances aux apprentissages. La méthode privilégiée pour recueillir ces représentations est le bilan de savoir, outil mis en place pour l'équipe de recherche ESCOL qui travaille sur le rapport au savoir. Il

s'agit en premier lieu de faire un bilan de savoir, tout comme on fait un bilan de santé (Charlot, 1992).

« Depuis que je suis né j'ai appris pleins de choses, chez moi, dans la cité, à l'école et ailleurs...Quoi ? Avec qui ? Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant, qu'est-ce que j'attends ? »
(Charlot, 1999, p.7).

Nous avons donc pris appui sur cet outil des bilans de savoirs en le contextualisant en géographie et en l'adaptant aux QSV. Les élèves reçoivent un polycopié qui débute ainsi : *« Depuis que vous êtes nés, vous avez appris beaucoup de choses, à l'école, chez vous, avec vos amis, à travers les médias, et ailleurs, alors... »*. Nous avons décidé de retirer les termes *« dans la cité »* présents dans les bilans de savoirs de Bernard Charlot, car la polysémie du mot aurait pu perturber les élèves. Les questions qui suivent cette consigne sont au nombre de trois et, dans notre démarche, doivent suivre le schéma suivant : la première question vise à connaître la définition donnée par les élèves à la question, le concept ou la notion étudiée ; la seconde question demande aux élèves d'identifier les enjeux relatifs à la question étudiée ; et la dernière question interroge les élèves sur les problèmes soulevés par cette question. Ces questions nous permettent donc d'établir un diagnostic quant aux savoirs des élèves sur la question et surtout d'envisager la manière dont ils l'appréhendent.

Nous avons nommé la seconde étape : *« Réactivation de la question socialement vive »*. Cette étape dépend du recueil des représentations et peut très bien être supprimée si l'ensemble des élèves perçoivent la vivacité de la question. Dans le cas contraire, pour rendre efficient l'enseignement de cette QSV, il est nécessaire de réactiver la vivacité de cette question. En effet, nous avons démontré qu'une QSV ne peut être définie comme telle que si la vivacité de la question est perçue par les élèves ; dans le cas contraire ils vont la considérer comme tout autre savoir stabilisé et ne seront pas réceptifs à la démarche déployée. S'il s'avère nécessaire de réactiver la question, nous avons choisi d'utiliser un document d'actualité évoquant cette QSV afin de replacer les acteurs, les espaces et les débats inhérents à la question. Ce document d'actualité doit être utilisé comme document de lancement de la séance.

L'étape suivante est celle de la reproblématisation de la question. En effet, nous avons vu que les programmes mais également les savoirs scolaires intermédiaires tels que les manuels, tendent à déproblématiser les QSV en leur faisant perdre leurs spécificités. Cette étape est primordiale pour donner du sens à cet enseignement et fournir aux élèves les jalons qui structureront leur pensée. Cette reproblématisation participe à la réactivation de la QSV. Cette étape est guidée par l'enseignant mais doit être le résultat d'une réflexion collective, nous

permettant de nous assurer de l'adhésion de l'ensemble des élèves de la classe à la problématique retenue et donc au projet d'enseignement.

La quatrième étape est celle de l'action. L'objectif de cette étape est de permettre à l'élève d'envisager la pluralité des savoirs, des acteurs, et des espaces en jeux dans la question. C'est ici que l'élève va réellement se saisir de son apprentissage. En effet nous allons lui proposer une tâche qui va l'impliquer personnellement, l'obligeant à se positionner, de manière éclairée, comme acteur dans les débats inhérents à la question. Pour ce faire nous allons guider l'élève dans une démarche d'enquête pour aboutir à une production personnelle. Cette démarche d'enquête doit reposer sur les ressources propres de l'élève mais aussi sur un corpus documentaire, par le biais duquel nous allons guider l'élève. Nous entendons comme ressources propres de l'élève : ses recherches personnelles, auprès de ses pairs, dans et en dehors de la classe, de sa famille mais également à travers les différents médias auxquels il a accès. De ce fait cette étape ne peut pas se dérouler exclusivement sur le temps de la classe et impose d'espacer, temporellement, cette étape de la suivante.

La cinquième étape est celle de la formalisation des nouveaux savoirs construits précédemment. Cette formalisation prend la forme d'une restitution de la tâche menée dans « l'action ». Il est possible d'envisager différentes formes de restitution, l'important étant l'interaction avec les autres élèves et avec l'enseignant que va générer cette restitution. Il s'agit d'une co-construction des savoirs. En effet la formalisation des savoirs sera plus efficace collectivement puisqu'elle permettra aux élèves de se confronter aux autres et de prendre en considération leurs savoirs. Cette formalisation se réalise nécessairement en deux temps : le premier est la formalisation des savoirs géographiques en jeu dans la question et une réponse à la problématique posée en prenant en compte la complexité et la pluralité des réponses qu'il est possible d'y apporter. C'est dans ce temps que l'enseignant peut apporter d'autres savoirs que ceux créés par les élèves. Le second temps correspond à l'identification des débats et surtout au positionnement des élèves sur ces débats. En effet, avec le travail fait en amont, les élèves auront les capacités de se positionner de manière raisonnée et critique sur ces débats.

Enfin, la dernière étape est celle du réinvestissement. En effet, les savoirs construits dans cette séance peuvent être transposables et opératoires dans d'autres circonstances. Ces circonstances peuvent être scolaires : l'élève réutilise les savoirs construits dans d'autres séances d'enseignement en géographie, voire dans d'autres matières ; ils peuvent également être réutilisés ailleurs, dans la vie de tous les jours, puisque l'objectif premier de l'enseignement

de questions socialement vives en géographie est d'outiller l'élève à penser le monde et à y agir.

2. Mise en place du protocole pour l'enseignement des frontières.

a. Un protocole mis en place dans une classe de Terminale Bac Pro.

Cette démarche a été mise en place dans une classe de Terminale Bac Pro Esthétique-Cosmétique-Parfumerie du lycée Pierre Mendès France de Contrexéville durant l'année scolaire 2020-2021. La classe, exclusivement féminine, est composée de 24 élèves que j'avais en responsabilité en Histoire-Géographie-EMC et en français pour un volume horaire de cinq heures hebdomadaires. Ce sont des élèves que je connais bien puisque j'avais déjà la classe en responsabilité l'année précédente en classe de première. La section esthétique a la particularité d'être une section très demandée : le taux de pression y est supérieur à deux chaque année, c'est-à-dire qu'il y a plus de deux demandes pour une place. Cela se justifie par l'attrait du métier et parce qu'il n'existe que deux lycées publics dans l'académie qui proposent cette formation. De fait il s'agit d'une classe très studieuse, volontaire, avec qui il est très agréable de travailler. Un petit groupe d'élèves est très moteur et montre un réel intérêt pour les thèmes traités en classe : elles sont curieuses et leurs remarques sont très souvent pertinentes.

La séance traitée est celle des « Frontières de l'Union Européenne » dans la séquence « L'Union Européenne et ses territoires ».

Tableau 34 : Extrait du programme de Terminale Professionnelle en géographie¹⁰²

| Sujet d'étude | Une situation au moins | Orientations et mots-clés |
|---|---|---|
| 5. L'Union européenne et ses territoires | <ul style="list-style-type: none"> - Les frontières de l'Union européenne - Un grand projet européen : Ariane | L'Union européenne est une construction géoéconomique et géopolitique. On présente l' élargissement de cet espace à géométrie variable (espace Schengen, zone Euro) ainsi que les acquis communautaires . On évoque les grands débats qui le traversent. |

*Les sujets d'étude sont tous obligatoires. Pour chaque sujet d'étude, on retient au moins une situation parmi celles indiquées et on garde la liberté d'en traiter d'autres tirées de la liste du programme ou à l'initiative de l'enseignant.
Bulletin officiel spécial n°2 du 19 février 2009*

Dans ce sujet d'étude, j'ai décidé de traiter la situation des « frontières de l'Union Européenne ». Dans les programmes, la situation n'a pas de place attribuée au sein de la séquence d'enseignement. Nous avons choisi ici de commencer la séquence sur « L'Union Européenne et ses territoires » par la situation sur les frontières. Cette séquence est la quatrième de l'année. J'ai commencé l'année par deux séquences d'histoire consécutives : « Les Etats-Unis et le monde 1917-1989 » et « L'idée d'Europe au XX^e siècle » puis j'ai continué avec deux séquences de géographie : d'abord « La France dans l'Union européenne et le monde » puis cette séquence sur « L'Union européenne et ses territoires ». La progression retenue me permet d'aborder directement « Les frontières de l'Union européenne » en début de séquence puisque les élèves ont déjà des connaissances sur l'Union Européenne, d'abord en histoire avec la construction de l'Union Européenne vue lors de la séquence sur « L'idée d'Europe au XX^e siècle » puis en géographie dans la mesure où nous avons déjà abordé les territoires de l'Union Européenne dans la séquence sur « La France dans l'Union européenne et dans le monde ».

¹⁰² Bulletin officiel spécial n°2 du 19 février 2009.

b. La mise en œuvre des différentes étapes de la démarche .

Il convient désormais de détailler chaque étape suivant les choix opérés pour mettre en œuvre notre démarche tout en répondant aux prescriptions. La première étape est donc celle du recueil des représentations. Cette étape a été réalisée bien en amont de la séance, un mois avant, pour me laisser le temps d'analyser les réponses des élèves et d'adapter la séance à leurs savoirs. J'ai laissé 30 minutes aux élèves afin qu'elles répondent aux questions suivantes :

« Depuis que vous êtes nées, vous avez appris beaucoup de choses, à l'école, chez vous, avec vos amis, à travers les médias, et ailleurs, alors...

- 1) Quelle définition donneriez-vous de la frontière ?*
- 2) Quels sont, selon vous, les enjeux des frontières aujourd'hui ?*
- 3) Les frontières posent-elles problèmes ? Justifiez votre réponse ».*

J'ai insisté sur le fait que je n'attendais pas de réponses particulières et qu'elles ne devaient pas chercher à donner de bonnes réponses puisqu'il n'y en avait pas, qu'il s'agissait simplement de faire un bilan de ce qu'elles savaient sur ce thème. La première question s'intéresse à la définition de la frontière : nous détaillerons dans le paragraphe suivant les résultats de ce recueil de représentations. Cette définition va nous permettre d'apercevoir les savoirs détenus par les élèves sur la question, qu'il s'agisse de savoirs scolaires ou de savoirs sociaux. La seconde et la troisième question s'intéressent quant à elles aux débats qui traversent les frontières et permettront de mesurer le degré de vivacité de la question pour ces élèves.

La deuxième étape consiste en la réactivation de la vivacité de la question auprès des élèves. Nous avons utilisé ici un article du journal *Le Monde* paru le 14/02/21 ; le début de la séance étant prévue pour le 18/02/21, on peut alors le considérer au moment de la lecture par les élèves comme un article d'actualité. Il nous semble important d'utiliser des documents récents pour cette étape pour ancrer la question dans la réalité et la temporalité des élèves, et ainsi susciter leur adhésion à la séance proposée. Ce document traite de la fermeture des frontières allemandes en raison du Covid et du désaccord de l'Union Européenne avec cet acte.

Document 4 : Document de lancement de la séance sur les frontières de l'Union européenne

Document 0 : L'Allemagne ferme une partie de ses frontières, malgré les critiques de l'UE.

Berlin ferme ses frontières avec la République tchèque et le Tyrol autrichien pour tenter de contenir la diffusion des très contagieux variants du coronavirus.

L'Allemagne tente de maintenir les variants hors de ses frontières. Dimanche 14 février, Berlin a en grande partie fermé ses frontières avec la République tchèque et le Tyrol autrichien. Un important dispositif d'un millier de policiers est mobilisé aux « points de contrôle fixes », à l'instar de celui installé à Kiefersfelden (Bavière), à la frontière avec l'Autriche. La compagnie ferroviaire Deutsche Bahn a par ailleurs suspendu ses liaisons avec ces zones, et dimanche matin la police effectuait des contrôles aux arrivées de l'aéroport de Francfort.

Des exceptions sont toutefois envisageables pour les Allemands, les personnes résidant dans le pays, ainsi que les frontaliers et professionnels exerçant une activité jugée stratégique, comme le transport de marchandises, sous condition de pouvoir présenter un test PCR au coronavirus négatif très récent. « Les personnes qui ne font pas partie des quelques exceptions autorisées ne pourront pas entrer », a prévenu le ministre de l'intérieur, Horst Seehofer, dans l'édition dominicale du quotidien Bild. Au poste-frontière de Kiefersfelden, par exemple, les véhicules sont scrupuleusement contrôlés par les policiers qui filtrent la circulation.

De possibles contrôles à la frontière avec la Moselle

Ces restrictions ont été décidées en raison des craintes du gouvernement allemand d'une nouvelle vague de contamination par les variants britannique et sud-africain du coronavirus. « Même si les variants du virus circulent déjà en Allemagne, il faut empêcher au mieux toute nouvelle intrusion », a fait valoir le ministre de l'Intérieur du Bade-Wurtemberg, une région voisine de la Bavière. Or, la République tchèque, la Slovaquie et la région autrichienne du Tyrol, frappées de plein fouet par les variants, sont considérées par Berlin comme à haut risque. Il n'est pas impossible non plus qu'à la frontière avec la Moselle soient instaurés prochainement des contrôles de ce type, étant donné que ce département français subit également une circulation particulièrement active des variants.

« Nous sommes curieux de savoir ce qui va se passer ensuite car avoir un test chaque semaine, et le payer en plus, ce serait un désastre », a déclaré à l'Agence France-Presse (AFP), au poste-frontière de Rozvadov (République tchèque), Milan Vaculka, un chauffeur de camion pressé de passer la frontière et de gagner la France. Comme lui, d'autres automobilistes se sont dépêchés samedi, de passer la frontière, avant que ces restrictions n'entrent en vigueur.

Ces mesures frontalières ne sont pas du goût de l'Union européenne, qui craint comme au printemps 2020 la tentation du « chacun pour soi » des pays face à la pandémie.

« Maintenant, ça suffit ! »

« Je peux comprendre la peur face aux mutations du coronavirus, mais il faut dire la vérité qui est que le virus ne se laissera pas arrêter par des frontières fermées », a déploré la commissaire européenne à la santé, Stella Kyriakides, dimanche, dans le quotidien allemand Augsburg Allgemeine. « La seule

chose qui aide, ce sont les vaccins et les mesures de précaution sanitaires, il est à mon avis erroné de revenir comme en mars 2020 à une Europe des frontières fermées », a-t-elle ajouté.

C'est vertement que le ministre allemand de l'intérieur a répondu à ces critiques européennes et à la demande de Bruxelles de faciliter les déplacements des travailleurs transfrontaliers. « Maintenant, ça suffit ! », s'est exclamé le conservateur Horst Seehofer, dans Bild. La Commission européenne, elle-même sous le feu des critiques en Allemagne, pour la lenteur de la campagne de vaccination, a, selon lui, « commis assez d'erreurs » comme cela « et devrait nous soutenir plutôt que nous mettre des bâtons dans les roues avec ses conseils ».

L'Allemagne, au prix de restrictions drastiques depuis de nombreuses semaines, est parvenue à faire baisser le taux d'incidence dans tout le pays et à limiter la hausse des contaminations. Elle reste cependant très méfiante devant la menace des variants, et c'est pour cette raison que le pays a décidé de maintenir, jusqu'au 7 mars au moins, l'essentiel des mesures de confinement partiel de sa population face à la pandémie, même si le nombre d'infections recule lentement.

Le Monde, le 14/02/2021.

Ce document constitue le document d'accroche de la séance : il permet à la fois d'introduire le thème étudié et de susciter l'intérêt des élèves. Après une première lecture individuelle de cet article, j'ai pris la parole pour un traitement collectif : il s'agissait de guider les élèves dans la compréhension du document et de les aider à saisir les informations importantes. Il ne s'agit pas d'analyser en profondeur l'article, mais de s'assurer qu'elles saisissent les enjeux liés aux frontières qui apparaissent dans ce document.

Document 5 : Questions posées pour guider l'étude du document 0

- 1) Quel est le thème de cet article ?
- 2) Que décide de faire l'Allemagne ? Pourquoi ?
- 3) Quelles zones géographiques sont concernées par cette décision ?
- 4) Comment l'Union Européenne a-t-elle accueilli les décisions allemandes ?
- 5) Comment a réagi le ministre de l'Intérieur Allemand aux critiques de la commission européenne ?

Le questionnement est classique, il suit une progressivité pour faciliter la compréhension du corpus documentaire. Ce questionnement n'est pas figé, il évolue en fonction des réponses données par les élèves, bien que je me sois attaché à faire ressortir l'ensemble des informations en lien avec ces questions. C'est un questionnement oral et un échange avec la classe qui ne requiert pas de trace écrite particulière, bien que la majorité des élèves ait eu le réflexe de prendre des notes et de surligner les éléments importants dans le texte. Suite à cette étude de document elles ont trouvé le titre de la séance à savoir « Les frontières de l'Union Européenne »

puis ce qui pourrait s'apparenter à un sous-titre et qui constitue l'étape de la réactivation de la QSV : « Les frontières cristallisent les tensions au sein de l'Union Européenne ». À la suite directe de l'étude de ce document nous avons, de manière collective, fait émerger les problématiques possibles pour étudier les frontières de l'Union Européenne en fonction de ce qu'on venait de voir. La problématique retenue est la suivante : « Quelles frontières pour l'Union Européenne ? ». Cette question implique d'envisager la nature de ces frontières mais aussi leurs fonctionnements et leurs gestions. Cette phase qui mêle réactivation de la QSV et problématisation doit se dérouler en une seule séance pour que l'intérêt des élèves ne s'étiolle pas. Par ailleurs et dans la mesure où l'ensemble de la séance s'effectue oralement, il aurait été risqué de la prolonger sur une autre heure et ainsi lui faire potentiellement perdre de sa cohérence. Enfin, cette étape peut tout à fait être supprimée si le recueil de représentations rend compte du caractère fortement vivace de la question pour les élèves et si les débats mentionnés sont pluriels.

L'étape consécutive à la problématisation et qui en dépend est celle de l'action. Pour cette mise en action, le choix a été fait de placer les élèves en position de citoyen européen lors des élections européennes. On leur demande de se présenter à ces élections et de tenter de convaincre les « électeurs » de voter pour elles par le biais d'un tract de campagne. La consigne donnée est la suivante :

Document 6 : Consigne donnée lors de l'étape de l'action

Vous êtes candidates aux élections européennes. Vous devez réaliser un tract de campagne à envoyer aux électeurs de votre circonscription dans le but de les convaincre de voter pour vous. Votre tract devra se concentrer sur un des points qui cristallisent le plus de tensions : Les frontières.

A l'aide du dossier documentaire, dans votre tract, vous rappellerez ce que sont les frontières de l'Union Européenne et vous indiquerez les dispositions que vous prendrez pour le fonctionnement et la gestion de ces frontières lorsque vous serez élus, en insistant sur les acteurs.

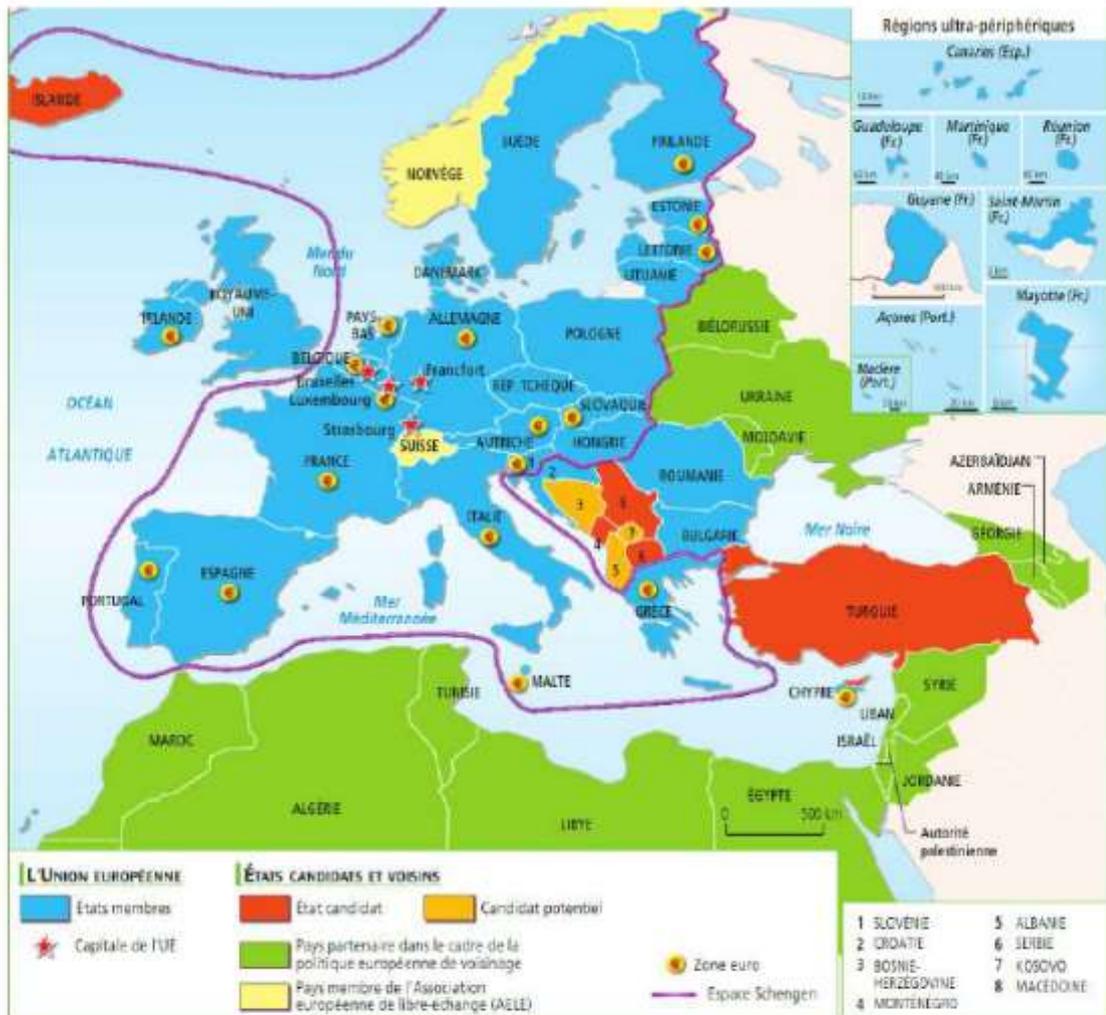
Nous avons demandé aux élèves de se concentrer sur les frontières en prenant appui sur un dossier documentaire. Dans la deuxième partie de la consigne nous avons segmenté la tâche pour faciliter le travail. Cette consigne a été reformulée à l'oral et chaque point a été explicité. De plus, toujours à l'oral, nous avons insisté sur le découpage de la tâche et les différentes étapes avant de réussir à réaliser son tract. Ces étapes ont été décidées collectivement et avec

mon accompagnement : compréhension du corpus documentaire avec extraction des éléments importants de chaque document ; définition des frontières de l'Union Européenne avec l'aide du corpus et de recherches personnelles, compréhension du fonctionnement et de la gestion des frontières ; identification des débats et des enjeux liés aux frontières ; choix des arguments et prise de position ; réalisation du tract. Les élèves ont ensuite eu quatre jours pour réaliser leur tract. La séance dans laquelle a été donnée la consigne est une séance de travail individuel ayant pour objectif principal la compréhension du corpus. J'ai décidé d'effectuer ce travail en classe afin de m'assurer de la compréhension des consignes mais aussi pour que les élèves puissent poser des questions si nécessaire. J'ai été obligé, à plusieurs reprises, de clarifier la consigne. Le corpus documentaire donné aux élèves comprend six documents :

Document 7 : Corpus documentaire

Corpus documentaire :

Document 1 : Une géopolitique de l'Europe.



Source : Histoire Géographie Enseignement moral et civique Tle bac pro - 3e édition Magnard-Delagrave, Juillet 2016.

Document 2 : Une libre circulation des biens et des personnes.

Actuellement, l'espace Schengen est composé de 26 pays européens (dont 22 sont des États membres de l'UE) [...]. Appartenir à cet espace sans contrôles aux frontières intérieures signifie pour ces pays qu'ils ne pratiquent aucun contrôle à leurs frontières intérieures (c'est à dire les frontières entre deux États Schengen). [...] En conséquence, tant les citoyens de l'UE que les ressortissants de pays tiers peuvent voyager librement à l'intérieur de l'espace Schengen. [...]

Les États Schengen partagent une frontière extérieure dont ils assument ensemble la responsabilité [...] afin de garantir la sécurité au sein de l'espace Schengen. Contrôler efficacement les frontières extérieures ne signifie pas pour autant transformer l'Europe en forteresse. Au contraire, il est primordial, dans l'intérêt des économies européennes, de favoriser le tourisme et les voyages d'affaires. Les frontières extérieures doivent également rester ouvertes pour accueillir les personnes qui viennent travailler et les réfugiés qui fuient la guerre et les persécutions.

« L'Espace Schengen », www.ec.europa.eu, 2015.

Source : Nathan technique 2016. Français, Histoire-Géographie, EMC Terminale.

Document 3 : La Roumanie et la Bulgarie restent exclues de l'espace Schengen.

La Roumanie et la Bulgarie n'entreront pas dans l'espace de libre circulation Schengen, qui a aboli les contrôles systématiques des passeports. Leur dossier sera, au mieux, réexaminé à la fin de l'année [...].

Un élargissement de [l'espace Schengen] – qui regroupe actuellement vingt-deux pays – suppose une décision à l'unanimité des États membres. Encouragés par la Commission européenne, qui estime qu'ils ont rempli leurs obligations, Bucarest et Sofia espéraient un vote favorable lors de la réunion des ministres de l'intérieur des Vingt-Sept, jeudi 7 mars, à Bruxelles. Ils ont finalement renoncé à introduire une demande. Le Parlement européen avait, lui aussi, estimé que les deux pays avaient suffisamment progressé dans le domaine des douanes et du contrôle de leurs frontières, qui deviendraient les limites extérieures de l'Union.

L'Allemagne voyait les choses d'un autre œil. Dans une interview donnée il y a quelques jours, le ministre Hans-Peter Friedrich avait prévenu que son pays émettrait un veto, notamment parce que la Roumanie et la Bulgarie ne combattent pas assez sérieusement la corruption [...]. La menace allemande de veto était « populiste et mensongère », a estimé le groupe socialiste du Parlement européen. Hélène Flautre, du groupe des Verts, évoque quant à elle une « position délétère » pour le projet européen et dénonce les argu-

ments évoquant le risque d'une « immigration de la pauvreté ». D'autant que Roumains et Bulgares disposent déjà, en réalité, du droit à la libre circulation depuis l'adhésion de leur pays, en 2007. Avec une réserve : leur identité est contrôlée lors de leur entrée dans la zone Schengen.

Les Pays-Bas s'étaient jusqu'ici montrés les plus hostiles, redoutant une nouvelle vague d'immigration est-européenne alors que quelque 140 000 Roumains et Bulgares se sont déjà établis dans le royaume. Le nouveau gouvernement a toutefois assoupli sa position, tout en exigeant que deux rapports successifs de la Commission prouvent des progrès de l'État de droit dans les deux pays.

En réalité, les Néerlandais n'étaient pas isolés. Abrisés derrière eux, sept ou huit États auraient voté contre l'entrée dans Schengen des Roumains et des Bulgares [...].

Le premier ministre roumain, Victor Ponta, a préféré renoncer à l'affrontement. Il demandera au gouvernement allemand « un point de vue clair » sur les progrès que son pays doit encore réaliser. Il risque de ne pas obtenir de réponse avant les élections allemandes, à l'automne.

Jean-Pierre Stroobants, « La Roumanie et la Bulgarie restent exclues de l'espace Schengen », *Le Monde*, 8 mars 2013.

Source : Hachette technique 2014. HG Education Civique, Terminale.

Document 4 : La crise migratoire de l'UE en 2015.



Refugiés devant la frontière hongroise

Ces réfugiés – majoritairement Syriens et Irakiens – cherchent à pénétrer en Hongrie afin de poursuivre leur périple vers l'Allemagne ou l'Europe du Nord. Face à eux, les autorités hongroises ont déployé la police anti-émeute, armée de gaz lacrymogènes.

Accueil des réfugiés en Allemagne

La politique d'ouverture du gouvernement allemand a généré en 2015 l'afflux de plus d'un million de réfugiés demandeurs d'asile. Bien que le pays ait connu des manifestations et attaques xénophobes, l'arrivée des réfugiés a donné lieu à une forte mobilisation de solidarité d'une partie de la population allemande.



Source : Foucher, HG EMC 2eme édition, Terminale, 2016.

Document 5 : « Autant construire un vrai mur ».

D'ici le mois de mars, la Grèce aura construit une clôture de 12 kilomètres de long sur 3 mètres de haut à sa frontière avec la Turquie, le long du fleuve Evros, facile à traverser et par lequel sont passés la majorité des immigrants clandestins arrivés en Grèce en 2010. Une fermeture de 206 kilomètres sur sa frontière avec la Turquie aurait en effet été préférable. Préférable pour les Grecs, dont le petit pays, surendetté et désorganisé, est aujourd'hui débordé par l'afflux de migrants. Préférable aussi pour les réfugiés qui risquent d'être accueillis en Grèce dans des conditions indignes. [...] Pour le moment, rien ne change: la police des frontières grecque continue de repousser les indésirables à l'aide de projecteurs, de gyrophares, de porte-voix et de coups de semonce. Il y a aussi le risque, comme le souligne l'organisation Pro Asyl¹, que des réfugiés pris de panique se mettent à courir à travers les champs de mines installés durant les années de forte tension entre la Grèce et la Turquie. Sans compter les 175 agents des douanes d'autres pays européens qui ont été envoyés en renfort avec leurs chiens de garde, leurs appareils infrarouge et leurs hélicoptères. L'agence européenne Frontex² a d'ores et déjà prolongé sa mission jusqu'au mois de mars. Et pourtant, selon les estimations du gouvernement grec, près de 200 clandestins parviendraient toujours à passer la frontière chaque jour. Environ 80 % des immigrants clandestins en Europe entrent par la Grèce.

Il s'agit essentiellement d'Irakiens, d'Iraniens et d'Afghans, mais aussi d'Africains et de ressortissants du Moyen-Orient qui versent des milliers et des milliers d'euros à des passeurs pour entrer en Europe. [...] La plupart d'entre eux ne prévoient pas de rester en Grèce et mettent le cap vers les pays du Nord et de l'Ouest de l'Europe, plus riches. Mais le droit européen est clair: en vertu du règlement Dublin II, le pays responsable du traitement des demandes d'asile est celui par lequel le demandant est arrivé. [...]

Les autorités grecques en sont donc réduites à parquer toujours plus de réfugiés dans des camps déjà surchargés. L'espace manque tellement que les réfugiés n'ont parfois même pas la place de s'allonger pour dormir. Soins médicaux, conseils légaux, interprètes, il n'y a rien de tout ça dans les camps grecs. Pour le Haut-commissariat des Nations unies pour les réfugiés, il s'agit d'une « véritable crise humanitaire, indigne de l'Union européenne ».

Bettina Vestring, « Autant construire un vrai mur », *Berliner Zeitung*, consulté sur www.presseurop.eu, 10 janvier 2011.

1. Association indépendante qui intervient auprès des migrants pour leur assurer une protection et un traitement décent.
2. Coordonne la gestion des frontières extérieures des États membres et organise des opérations conjointes de retour des migrants dans leurs pays d'origine.

Source : Foucher, HG EMC 2eme édition, Terminale, 2016.

Document 6 : L'équation lucrative du contrôle des frontières.

L'Union européenne dépense sans compter pour le contrôle de ses frontières, la délocalisation et la sous-traitance de ses politiques migratoires. Même l'aide au développement est mise à contribution.

En 2019, la proportion de boat people qui ont perdu la vie en tentant la traversée de la Méditerranée pour rejoindre l'Europe a atteint le seuil historique de 14 %, contre en moyenne 2 % au cours des dernières années. Encore ce pourcentage ne tient-il compte que du nombre des morts recensés. Cette augmentation est logique : elle est la conséquence directe de la raréfaction des opérations de secours en mer entre les côtes libyennes et la Sicile. L'utilisation de moyens aériens (avions-radars, drones) pour surveiller les frontières maritimes de l'Union européenne (UE) est, à l'inverse, une tendance qui se généralise. Elle répond à un objectif : repérer les embarcations de migrants et les empêcher d'approcher les côtes européennes, et ce le plus en amont possible (de préférence avant qu'elles ne pénètrent dans les eaux internationales, où le droit maritime international oblige à porter secours). Elle s'inscrit dans une stratégie d'externalisation que développe l'UE en matière de politique migratoire.

Le terme d'externalisation, emprunté au vocabulaire économique, a été utilisé pour la première fois en France en 2003 par l'ONG Amnesty International et le réseau Migreurop pour décrire certains aspects de la politique d'immigration et d'asile européenne [...]

L'externalisation prend des formes diverses selon les zones frontalières où elle est déployée. Elle se décline en deux tendances principales, qui ont pour point commun la mise à distance des étrangers. Il peut s'agir, pour les pays européens, de délocaliser un certain nombre de tâches qui incombent à l'UE ou à ses Etats membres, que ce soit en application de leurs engagements internationaux, comme la convention de Genève, ou de leurs propres règles en matière de gestion des flux migratoires ou de contrôle des frontières, en reportant hors de leur territoire certaines procédures relatives aux contrôles de leurs frontières ou à l'instruction des demandes d'asile, tout en en gardant le contrôle (comme au Niger et au Tchad). Il peut également s'agir de sous-traitance, qui consiste à faire endosser par des pays non européens (Turquie, Libye) tout ou partie de la responsabilité de ces tâches. L'externalisation induit souvent un recours accru aux organismes privés.

Si elle a été officialisée comme politique de l'Union européenne dans les années 2000, l'externalisation s'est accélérée en réaction à ce qu'on a appelé la « crise des réfugiés » de 2015 [...]

Selon l'Overseas Development Institute, un think tank britannique, l'Europe aurait dépensé 17 milliards d'euros entre 2014 et 2016 pour empêcher ces arrivées. Une partie de cette somme a été investie dans l'externalisation des contrôles ou leur sous-traitance à des pays non européens. Le reste alimente l'industrie de la surveillance migratoire. D'après certains analystes, le marché européen de la sécurisation des frontières pourrait s'élever à 29 milliards d'euros en 2022 [...]

Centrale dans l'impulsion de ces politiques est l'agence européenne Frontex (officiellement, depuis 2016, « Agence européenne de garde-frontières et de garde-côtes »). Créée en 2004, elle a pour mission d'assister les Etats membres dans la surveillance de leurs frontières extérieures et de coordonner des opérations maritimes, aériennes et terrestres avec des gardes-frontières qu'ils mettent à sa disposition ; elle organise aussi l'expulsion de migrants dans les pays d'origine, et assure une veille de la situation aux frontières extérieures de l'UE et de l'espace Schengen en produisant des « analyses de risques » à partir des données qu'elle collecte lors de ses différentes missions. L'agence a par ailleurs la possibilité d'intervenir sur le sol de pays extérieurs à l'UE et de lancer des opérations conjointes avec ces pays.

Frontex est l'agence européenne qui a connu la croissance la plus rapide. Elle était à l'origine dotée d'un budget de 6 millions d'euros ; il était de 320 millions en 2018 – soit une augmentation de plus de 5 000 % en quatorze ans – et devrait passer à 1,3 milliard pour la période 2019/2020 puis à 11,3 milliards à l'horizon 2027. [...]

Source : Claire Rodier, 19/11/2019, L'ECONOMIE POLITIQUE N°84

Ces six documents sont de natures variées et reprennent les éléments de la consigne. Toutefois, il est bien précisé aux élèves que ce corpus est une aide qui leur fournit des pistes de réflexion

mais en aucun cas ce corpus ne peut être considéré comme exhaustif pour le traitement de la question de frontières de l'Union Européenne. Les documents 1 et 2 reprennent le fonctionnement de l'Union Européenne et les frontières multiples de cette dernière. Les documents suivants montrent certains enjeux liés aux frontières de l'Union Européenne et les conséquences de décisions prises par les dirigeants de l'Union Européenne, décisions qui font débats. Avec ce corpus les élèves disposent d'éléments concrets pour réfléchir à leur tract et mener à bien le travail demandé. J'ai terminé la mise en place de « l'action » en informant les élèves de la finalité de ce travail de production d'un tract. Il est en effet important pour eux de situer leur production et de se rendre compte de leur utilité, afin de renforcer leur investissement et de valoriser leur travail. J'ai donc expliqué l'étape de la « formalisation » en indiquant que nous allions discuter de leur tract et des choix qu'elles y avaient opéré concernant les frontières.

Cette étape de « formalisation », qui repose donc sur des productions en prise avec le monde réel (les tracts) a été découpée en deux temps. D'abord un temps qui s'intéresse, conformément aux prescriptions, à la définition des frontières de l'Union Européenne et à leur fonctionnement ; et un second temps consacré à la vivacité de la question en s'intéressant aux débats qui animent ces frontières de l'Union Européenne. On rappelle ici que cette démarche vise une co-construction des savoirs : les échanges entre pairs doivent donc y être facilités, par l'instauration d'un climat de confiance au sein de la classe où chaque prise de parole est considérée et respectée.

Le premier temps de cette « formalisation » se concentre sur les frontières de l'Union Européenne et leur fonctionnement comme le stipule le programme : « *On présente l'élargissement de cet espace à géométrie variable*¹⁰³ ». Pour ce faire, les élèves ont repéré, notamment grâce aux documents 1 et 2, différents espaces qui s'individualisent dans l'Union Européenne. De mon côté, j'apporte des précisions concernant ces différents espaces par le biais de cartes afin de répondre aux prescriptions : « *Une analyse de cartes permet de dégager le noyau des États adhérant à l'essentiel des structures communes, notamment la monnaie unique et l'espace Schengen, et les auréoles d'États moins engagés*¹⁰⁴ ». Pour la trace écrite, j'ai opté pour la réalisation d'un schéma : cela permet à la fois de vérifier la compréhension des élèves, et de renforcer la compétence méthodologique en vue de l'examen. La consigne était la suivante : « En reprenant les éléments listés, créez un schéma ayant pour titre : L'Union Européenne : un espace à géométrie variable ». Les élèves ont donc eu à réaliser une « action »

¹⁰³ Bulletin officiel spécial n°2 du 19 février 2009.

¹⁰⁴ Ressources pour le baccalauréat professionnel – classe terminale – Bulletin officiel spécial n°2 du 19 février 2009.

secondaire au sein de la formalisation. Le temps prévu pour cette première partie de formalisation est de 30 minutes de reprise collective avec les élèves des éléments trouvés puis 20 minutes de travail en autonomie, avec moi en soutien, avec le travail à finir à la maison si nécessaire. Le second temps s'intéresse ensuite aux débats inhérents à la question des frontières de l'Union Européenne. A la fin de la séance sur la géométrie variable de l'Union Européenne j'ai expliqué ce que nous allons faire la séance suivante : évoquer les débats autour des frontières de l'Union Européenne. Je leur ai demandé de se préparer en reprenant les débats qu'elles avaient mis en avant dans leurs tracts pour que nous puissions en discuter. L'objectif est de lister les débats, de situer les acteurs à propos de ces débats et de laisser les élèves se positionner sur ces débats. La trace écrite envisagée est un tableau reprenant ces éléments.

Enfin, la dernière étape est celle du réinvestissement. Il peut être de deux sortes : sur les contenus, les élèves vont pouvoir dans d'autres séquences d'enseignement réinvestir les savoirs construits lors de cette séance mais également et plus vraisemblablement dans leurs vies d'adultes grâce à leur positionnement en tant que citoyennes actrices de la vie politique et sociale. Elles pourront, par ailleurs, réinvestir les méthodes employées ici, à savoir l'étude de corpus documentaire, la prise de position et la défense de sa prise de position en argumentant.

c. Quelles sont les représentations initiales de cette classe sur les frontières et leurs enjeux ?

Le recueil de représentations a été effectué sur l'ensemble de la classe, soit 24 élèves. Abordons chacune des questions posées. La première question correspond à la définition de la frontière donnée par les élèves. Le tableau des occurrences réalisé avec le logiciel Iramuteq nous permet de constater que cette classe, tout comme leurs homologues (des sections cuisine, service et coiffure) du corpus précédent, définissent la frontière à partir de l'une de ses fonctions : la séparation.

Tableau 35 : Tableau des occurrences dans la définition de frontière par la classe de Terminale Esthétique

| Formes | Occurrences |
|------------|-------------|
| Pays | 39 |
| Frontière | 39 |
| Permettre | 15 |
| Séparer | 13 |
| Délimiter | 9 |
| Endroit | 8 |
| Passer | 6 |
| Barrière | 6 |
| Séparation | 4 |
| Définition | 4 |
| Chose | 4 |
| Sécurité | 3 |
| Servir | 3 |
| Limite | 3 |
| Langue | 3 |
| Entrer | 3 |

Dans cette classe, toutes les élèves évoquent la séparation dans leur définition, comme Nina pour qui « *La frontière est une « barrière » entre les pays. C'est ce qui les délimite* ». Ce tableau des occurrences met également en lumière l'association effectuée entre les frontières et la sécurité. Ainsi, Laïtia base sa définition sur ce côté sécuritaire :

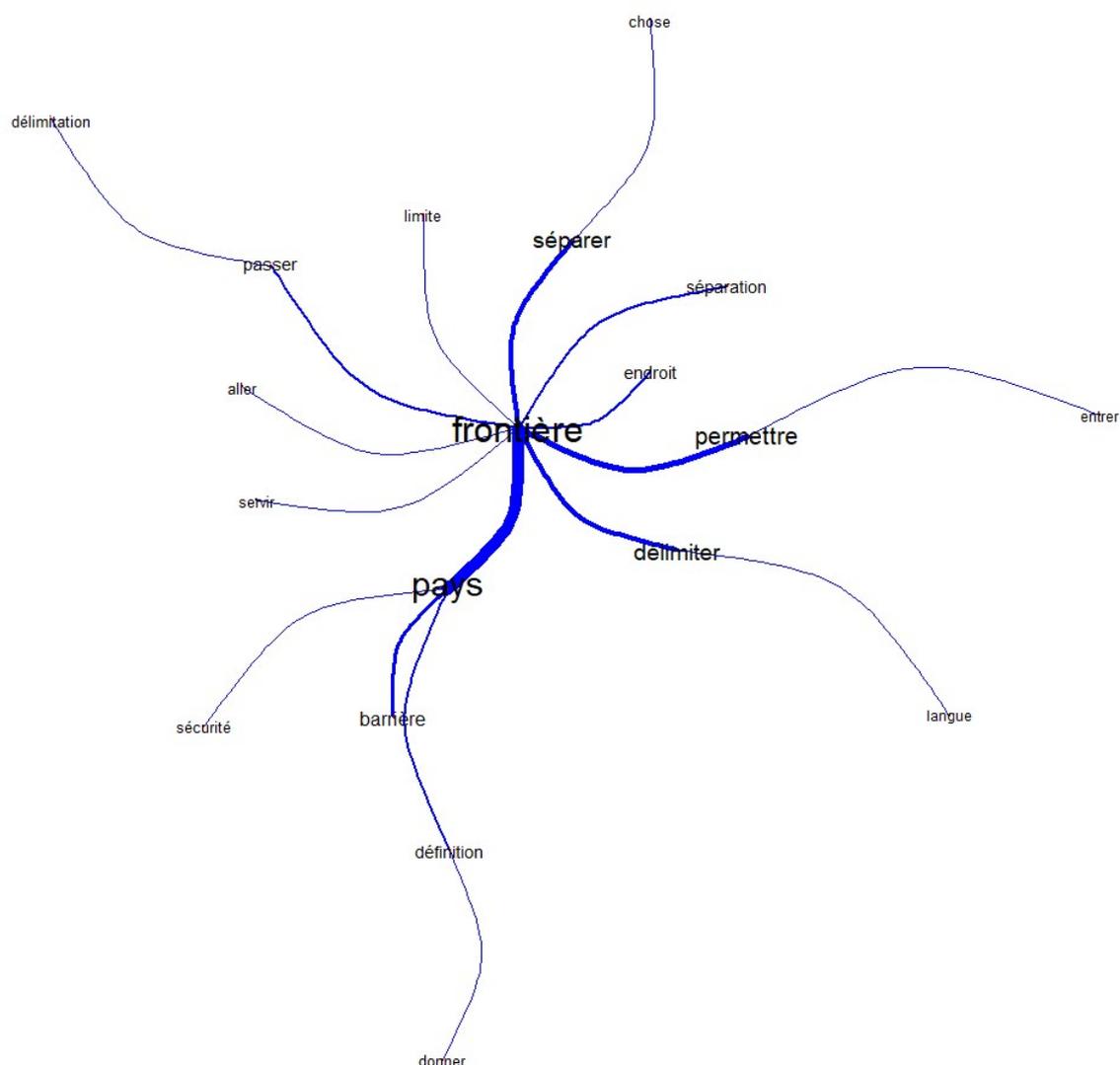
« Selon, moi, je dirais qu'une frontière c'est des délimitations entre des pays pour vérifier en cas de doutes ou d'incertitudes les personnes qui veulent passer les frontières et aller dans un autre pays. Les frontières sont encadrées par des personnes de haute sécurité ».

Les définitions données sont largement centrées sur la fonction de limite de la frontière mais certaines élèves, comme Philippine qui est l'élève la plus active de la classe en histoire-géographie, définissent également la frontière sans son sens géographique :

« Une frontière peut-être une séparation entre deux pays comme elle peut être une sorte de « barrière » entre deux idéologies, deux cultures, deux modes de vie. Elle peut être aussi la limite d'une pensée ».

L'arbre de similitudes permet de confirmer les indications données par le tableau des occurrences et de renforcer l'utilisation de l'échelle utilisée pour décrire les frontières : il s'agit de l'échelle des « pays ».

Figure 35 : Arbre de similitudes de la définition de frontière par les élèves de Terminale Esthétique



Colin, 2021

Une seule élève utilise l'échelle de la région pour définir la frontière. Toutefois certaines, comme on le voit dans cette figure, ont des difficultés à situer de manière scalaire la frontière et utilisent des termes tels que « endroit » ou « chose ». Par ailleurs, beaucoup incluent dans leurs définitions la notion de franchissement de la frontière, en associant à la frontière des termes comme « passer », « entrer », ou encore « traverser ». Enfin, pour en finir avec la définition de « frontière » donnée par ce corpus, nous pouvons retenir la définition de Charlotte qui résume bien l'ensemble des définitions de sa classe :

« La frontière est une délimitation entre chaque pays. C'est ce qui permet de séparer les pays entre eux. Lorsque l'on veut entrer dans un pays étranger ou le nôtre, on doit traverser une frontière. Elle permet aussi de ne pas laisser entrer n'importe qui dans les pays et à une action de protection et de sécurité pour tout le peuple des pays concernés ».

Les questions 2 et 3 portent sur les débats traversant les frontières. La question 2, plus particulièrement, s'intéresse aux enjeux des frontières aujourd'hui. La fonction de séparation est là encore l'enjeu principal relevé. Elles insistent sur cette fonction de la frontière et se focalisent sur les entrées et sorties des territoires. Cet enjeu de séparation est à mettre en lien avec le deuxième enjeu relevé : celui de la circulation, des personnes mais aussi des marchandises, que l'on retrouve sous le terme « d'échange ». Selon ce corpus, les frontières doivent réguler ces circulations et servir de filtre : l'enjeu le plus important est alors celui de l'ouverture et de la fermeture de ces frontières. Elles justifient leur opinion en utilisant notamment l'exemple de la fermeture des frontières durant la crise sanitaire du Covid-19. La question 3 s'intéresse quant à elle aux problèmes inhérents aux frontières. Seize élèves pensent que les frontières posent problème. Les justifications les plus fréquentes concernent l'entrave à la libre circulation lorsque certaines frontières sont fermées ; ces frontières posent également problème en raison du Covid-19, comme le précise Ambre :

« Je pense que les frontières ne sont pas un problème mais plutôt ce sont les personnes qui les dirigent qui posent problème. Exemple avec le Covid, il y a quelque mois on a appris que les pays asiatiques étaient énormément touchés par la maladie ensuite c'était l'Italie et nous nos frontières étaient encore grandes ouvertes aux touristes des autres pays dont l'Italie, les frontières auraient été fermées bien avant pour éviter que les gens rentrent en France il se trouve à l'heure d'aujourd'hui il y aurait moins de pertes humaines et économiquement aussi. Mais malheureusement ils ont fermé les frontières quand on avait de plus en plus de cas chez nous. Ceci n'est qu'un exemple parmi tant d'autres ».

Pour une autre partie de la classe, composée de douze élèves (pour vingt-huit élèves au total car quatre élèves ont répondu « oui » et « non »), les frontières ne posent pas de problèmes. Deux types de justifications, qui sont par ailleurs opposées, sont utilisées. La plus importante est une justification sécuritaire : la frontière protège, comme le confirme Charlotte : *« Pour moi elles ne posent pas problèmes, elles ne sont que bénéfiques pour les pays car elles permettent la sécurité et la protection »*. Au contraire, certaines défendent le fait que les frontières ne posent pas de problèmes puisqu'elles sont « invisibles » et n'empêchent pas la libre circulation.

Ce recueil de représentation nous a permis de nous adapter aux élèves de cette classe et de leur proposer des éléments dans la séance en réaction avec les éléments présentés ici. En définitive, elles insistent sur la fonction de séparation de la frontière et situent le débat majeur

autour des frontières comme celui de l'ouverture et de la fermeture de ces frontières. En ce sens, la vivacité de la question pour cette classe est relative ; il est alors nécessaire de réactiver cette vivacité lors du lancement de la séance.

3. Une démarche efficace ?

Pour mesurer les résultats nous allons nous interroger sur la validation des objectifs principaux de la séance, c'est-à-dire sur la co-construction de savoirs sur les frontières de l'Union Européenne et sur l'implication des élèves comme acteurs des débats traitant de ces frontières. Nous allons d'abord nous intéresser aux productions des élèves, puis nous analyserons un recueil de représentations réalisé à la suite de la séance et enfin nous envisagerons d'évaluer la mise en place de cette démarche tout en nous interrogeant sur les prolongements possibles.

a. Quelles sont les savoirs sur les frontières de l'Union Européenne construits par les élèves grâce à cette démarche ?

L'étape de formalisation des savoirs permet de tenter de mesurer les savoirs créés par les élèves pendant l'action. Cette étape est aussi le théâtre de la co-construction des savoirs avec la confrontation, l'interaction due à la restitution des travaux et à leur discussion. Les tracts qu'elles ont produits servent de base de travail tout au long de cette étape. Pour répondre aux prescriptions et pour mieux prendre en compte le caractère vif de la question, nous avons décidé de scinder cette phase en deux : nous avons d'abord construit, ensemble, des savoirs sur la nature, le fonctionnement et la gestion des frontières de l'Union Européenne, pour ensuite nous concentrer sur les débats qui les animent.

Les élèves avaient donc un à produire un tract électoral, centré autour de la question des frontières, afin de se faire élire en tant que députées européennes. Cette consigne a remporté leur adhésion puisque toutes m'ont rendu leur tract dans les temps. Je vous propose de regarder six tracts qui sont représentatifs de la classe et qui montrent les différents aspects mis en avant. Le tract numéro 1 nous montre l'importance qu'Émily a donné au visuel et à l'aspect électoral de son tract en attirant l'attention sur l'appel au vote. Émily est par ailleurs force de proposition

puisqu'elle envisage de laisser les frontières ouvertes, d'augmenter les quotas d'accueil et d'asiles et de renforcer le rôle de l'agence Frontex.

Figure 36 : Tract n°1 : Importance du visuel



Émily, Classe de TEST

Figure 37 : Tract n°2 : Des propositions censées

TOUS ENSEMBLE POUR L'ÉLARGISSEMENT DE L'ESPACE SCHENGEN

Les frontières de l'union européenne sont les frontières internationales qui comportent actuellement un espace Schengen qui est composé de 26 pays européens, dont 22 sont des états membres de l'union européenne qui voient le territoire sur lequel ses membres exercent leur souveraineté nationale en Europe, Afrique, Amérique du sud. Le fonctionnement de l'union européenne impose donc une différenciation de fonctionnement entre les frontières internes et ses frontières externes et donc une analyse différenciée des deux types de limites, afin de garantir la sécurité au sein de l'espace Schengen.

Voter PRÉNOM

Si les votes sont en ma faveur, mon objectif sera de développer l'espace Schengen sur la totalité des pays de l'union européenne et non qu'une seule partie. Pour avoir une égalité entre tous les pays et une sécurité de toute l'union européenne.

- Il est temps d'intégrer des mesures de sécurité au sein de l'espace pour lutter contre le développement du crime transnational.
- Faire preuve d'une plus grande solidarité dans une meilleure gestion des flux migratoires dans la gestion des frontières extérieures dans l'effet de lutter contre le terrorisme.
- L'adhésion de la Croatie, la Bulgarie et de la Roumanie effacerait la différence entre l'autorité nationale donc serait un signe positif pour privilégier les frontières extérieures de l'union plutôt que l'introduction des frontières internes.
- Des frontières européennes permettraient une meilleure lisibilité de la gestion frontalière, et le renforcement de l'unicité de l'espace Schengen.

Intégrer à Schengen la Bulgarie, la Croatie, et la Roumanie, c'est donc un moyen de sécuriser l'avenir de l'espace Schengen.

Cristiana, Classe de TEST

Dans le tract n°2, Cristiana a accordé peu d'importance au visuel mais s'est efforcée de proposer une réelle politique fondée sur des actions concrètes concernant les frontières. Elle propose notamment l'élargissement de l'espace Schengen dans un but sécuritaire : mieux contrôler les frontières pour limiter le risque terroriste. Cristiana se concentre sur la gestion et le fonctionnement des frontières comme elle le précise dans son premier paragraphe.

Figure 38 : Tract n°3 : Convaincre

NOM Prénom, candidates aux élections européennes.

STOP AUX TENSIONS!

LAISSEZ LA CHANCE A TOUS: Notre pays aurait intérêt à ouvrir davantage ses frontières aux migrants, afin de compenser un manque de main-d'œuvre et limiter le vieillissement de notre population. Sans oublier que chaque jours ces personnes prennent des risques pour sauver leur vies.

AMELIORER LA SECURITE: Renforcement des contrôles autour des frontières. L'objectif est notamment de mieux surveiller les clients qui viennent régulièrement pour s'approvisionner en cannabis.

AUGMENTER L'ECONOMIE: Améliorer l'entente entre l'espace Schengen et ses frontières extérieures. Cela va permettre de favoriser le tourisme et les voyages d'affaires. Il est primordial dans l'intérêt des économies européennes.

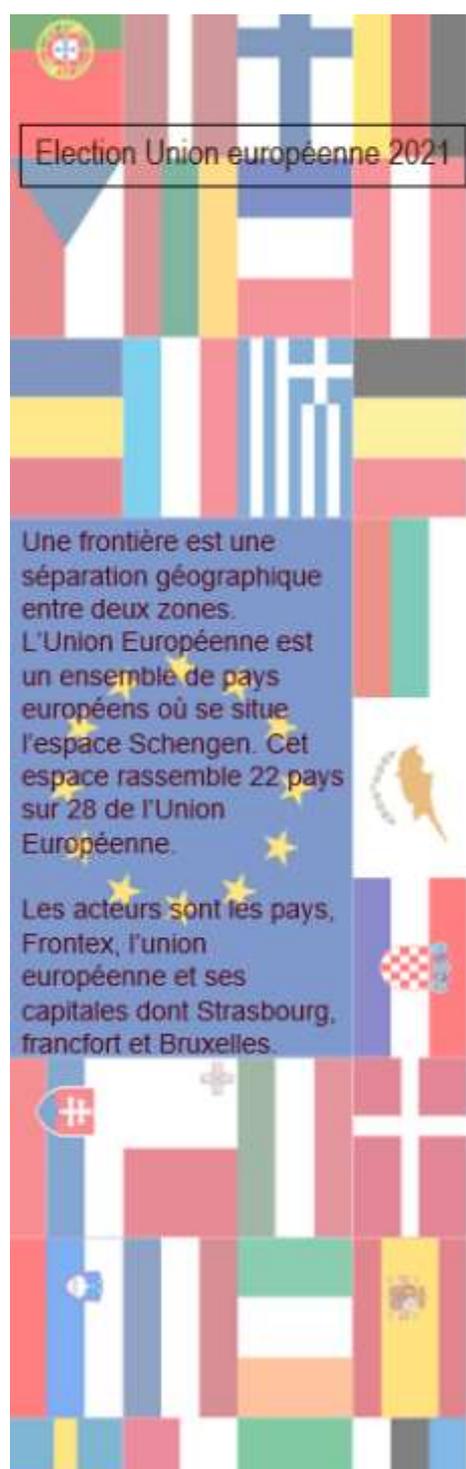
Petit rappel: Une frontière est une limite séparant deux entités territoriales différentes, les frontières, coupures ou coutures, peuvent être plus ou moins fermées, plus ou moins perméables.

Quelques frontières européennes:
Akrotiri et Dhekelia.
Albanie.
Andorre.
Biélorussie.
Bosnie-Herzégovine.
Brésil.
Gibraltar.
Liechtenstein.

Charlotte, Classe de TEST

Charlotte, qui a produit le tract n°3, s'est davantage attachée à tenter de convaincre les électeurs de voter pour elle en s'appuyant sur des arguments clairs, visuellement repérables, et a même créé un slogan, utile lors d'une argumentation. Si l'aspect argumentaire est bien réalisé, Charlotte a quelque peu délaissé les autres aspects de la consigne. Beaucoup d'élèves, comme Charlotte, ont opéré des choix et favorisé un ou plusieurs éléments de la consigne ; peu d'élèves répondent à l'ensemble des demandes.

Figure 39 : Tract n°4 : Des mesures fortes



Election Union européenne 2021

VOTEZ PRENOM NOM

Un renforcement immédiat !

RENFORCER L'ESPACE SCHENGEN EN CONSTRUISANT UN VRAI MUR !

Il est vrai que la Grèce est un pays d' désorganisé qui se reconstruit progressivement économiquement. Cependant ce pays fait partie de l'Union-Européenne et il est dans mon devoir d'organiser une aide pour protéger nos pays. Un mur qui serait placer aux frontières de la Turquie, préférable pour les réfugiés qui risquent d'être accueillis dans des conditions indignes. Mais pour d'autre pays, autre que l'espace Schengen de prendre la responsabilité d'aider les pays en demande d'asylie. Pour cela, il est temps pour nous de prendre des mesures nécessaires pour l'avenir, Construire Une clôture de 12Km de long sur 3metre de hauteur.

DES PAYS MENACANT QUI RESTERONT EXCLUS DE L'ESPACE SCHENGEN.

Pour des raisons simples, les états membres tel que la Roumanie et la Bulgarie ne rentreront pas dans l'espace de libre circulation Schengen. Ces pays ne combattent pas sérieusement la corruption, de plus il est très défavorable dû à leur position délétère ce qui risque une immigration de pauvreté.

UN LIBRE ECHANGE TOTALE ENTRE LES PAYS DE L'ESPACE SCHENGEN.

Favoriser la libre circulation des personnes pour valoriser l'économie européenne, favoriser le tourisme et les échanges culturels ainsi que les voyages d'affaires. Avoir une frontière unique entre tous les pays de l'espace Schengen afin d'en faciliter son fonctionnement. Tout citoyen des 22 états membres de l'Union Européenne pourront voyager librement à l'intérieur de l'espace Schengen.

Une frontière est une séparation géographique entre deux zones. L'Union Européenne est un ensemble de pays européens où se situe l'espace Schengen. Cet espace rassemble 22 pays sur 28 de l'Union Européenne.

Les acteurs sont les pays, Frontex, l'union européenne et ses capitales dont Strasbourg, francfort et Bruxelles.

Ambre, Classe de TEST

Ambre a choisi dans son tract de prendre des mesures fortes et à contre-courant de la classe. La majorité des élèves appellent à une ouverture des frontières, Ambre milite quant à elle pour leur fermeture et la construction d'un mur. Si les informations contenues dans son texte sont issues du corpus du documentaire, Ambre n'a pas traité ces informations et n'a pas eu une lecture

critique de ces documents, comme d'autres dans la classe. Cela met en lumière le manque de compétences de ces élèves dans la lecture critique de documents et la difficulté de les laisser travailler en complète autonomie pour la réalisation de leurs travaux.

Figure 40 : Tract n°5 : Efficace

Ensemble élargissons nos esprits sur les frontières

Les frontières sont des éléments très importants aussi bien économiquement que politiquement c'est pourquoi je souhaite une fois élue procéder à plusieurs changements sur ces dernières.

Les frontières sont non seulement la délimitation d'une zone géographique à une autre mais également un accord politique entre plusieurs territoires.

Il y en existe divers types : les frontières intérieures, les frontières extérieures ainsi que les frontières définies par des espaces l'espace Schengen par exemple ou encore l'Union européenne.

Les pays membres de l'association européenne de libre-échange, pays partenaires dans le cadre de la politique européenne de voisinage ainsi que les pays membres de l'espace Schengen et de l'union européenne ainsi que l'agence frontex en sont donc les principaux acteurs.

L'union européenne connaît une certaine crise due à la pandémie actuelle ainsi qu'à cause de divers désaccords politiques tel que : L'entrée de la Bulgarie et de la Roumanie dans l'espace Schengen suite à l'abolition des contrôles systématiques, la crise migratoire de 2015 que ainsi que le contrôle des frontières.

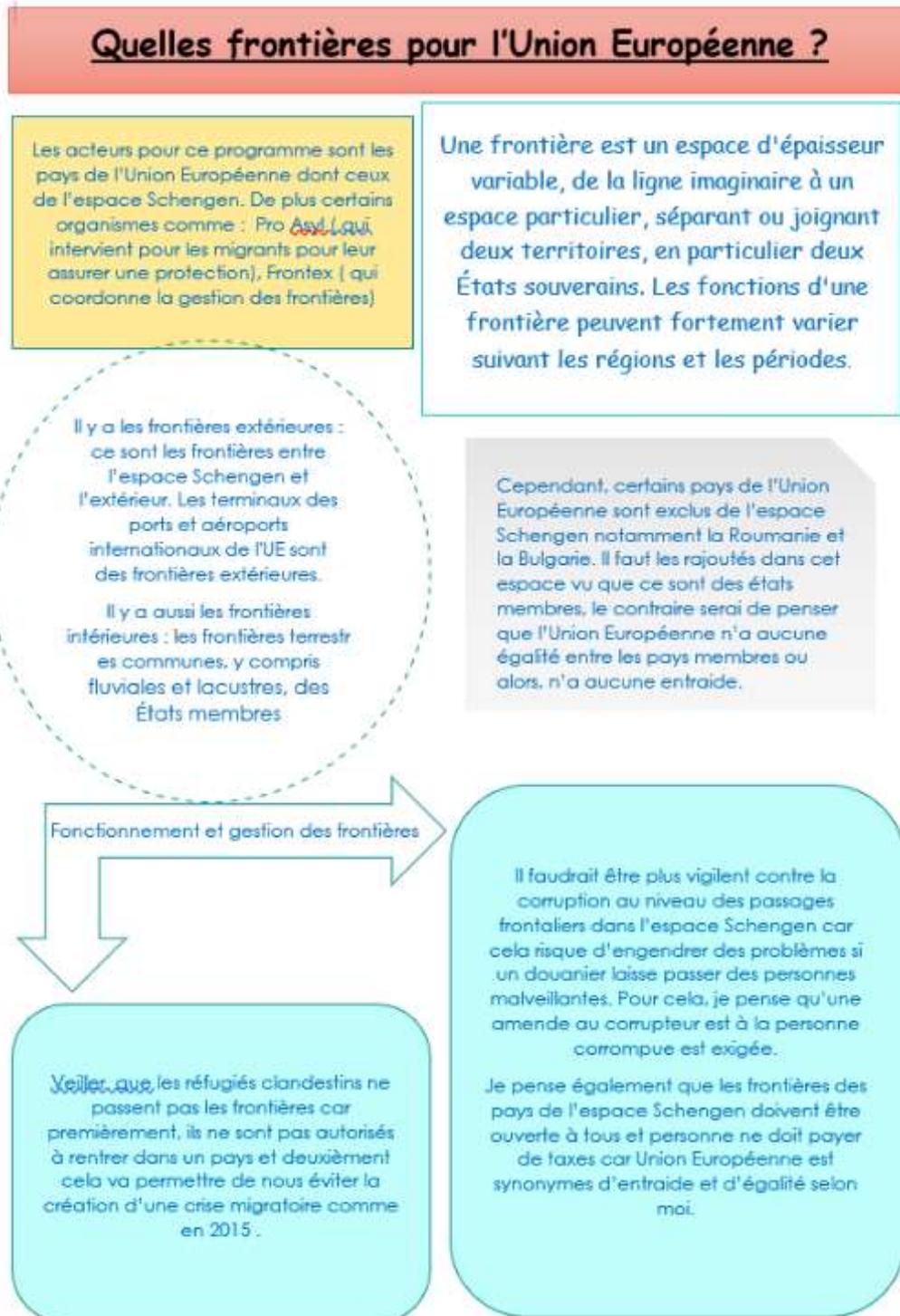
Une fois les élections terminées je m'engage à

- éviter toutes crises migratoires par l'ouverture des frontières également durant la pandémie sous réserve du respect des règles sanitaires avec une quarantaine suivit d'un test PCR entre chaque frontière
- fluidifier le flux migratoire que subit la Grèce par le passage d'un nombre limité de migrants pour pouvoir ainsi les accueillir de la meilleure des façons possibles
- gérer le budget concernant les contrôles des frontières par le déploiement de mesures moins coûteuses et efficaces
- assurer la paix entre les pays de l'union européenne et libre circulation des marchandises et des personnes avec des contrôles à chaque points de douanes afin éviter toutes attaques potentiellement terroristes

Philippine, Classe de TEST

Au contraire du tract précédent, celui-ci montre une appropriation des contenus proposés dans le corpus documentaire et un effort de recherche personnelle pour enrichir le travail, notamment par le biais de l'actualité. Philippine, qui a réalisé ce travail, a réussi à repérer les acteurs, à s'intéresser à la gestion et au fonctionnement des frontières et a mis en place des propositions censées et justifiées.

Figure 41 : Tract n°6 : Partiel



Michèle, Classe de TEST

Ce dernier tract illustre une dernière catégorie d'élèves qui a fait l'effort de s'appropriier le corpus, de faire des recherches personnelles et a donc produit des éléments très pertinents mais qui a oublié l'objectif premier du travail demandé à savoir s'attirer le vote des électeurs. C'est

le cas, ici, de Michèle, qui a repris la problématique de cours et qui a tenté d'y répondre avec les éléments que j'avais mis à sa disposition. On peut émettre l'hypothèse que Michèle est quelque peu déroutée par les activités demandées et qu'elle n'est pas disposée à accepter des pratiques didactiques qui diffèrent de l'ordinaire.

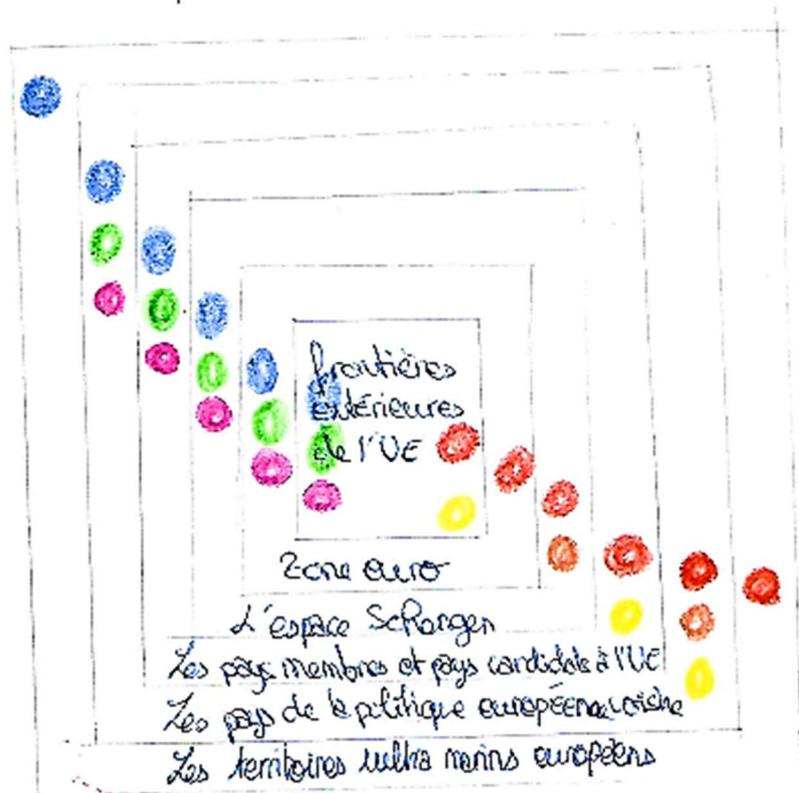
Cette typologie nous permet de faire un état des lieux des réponses à la consigne proposée et d'avoir un aperçu des éléments qui ont retenu leur attention. À la lecture de l'ensemble des travaux nous avons listé les savoirs qu'elles ont construits lors de cette phase de travail individuel : définition des frontières de l'Union Européenne en remarquant leur multiplicité, distinction du fonctionnement entre frontières intérieures et frontières extérieures de l'Union Européenne, différenciation des espaces de l'Union Européenne, identification des acteurs et de leurs relations.

Dans la suite de la séance, il était nécessaire de consolider ces savoirs en permettant aux élèves de les confronter à ceux des autres pour les asseoir et les formaliser de manière plus institutionnelle. Nous avons donc repris collectivement leurs productions en cherchant d'abord à définir ce qu'est une frontière de l'Union Européenne pour ensuite montrer que l'Union Européenne est un espace à géométrie variable. La définition de frontière retenue est celle qui émane des travaux des élèves et de leur participation lors de cette séance de formalisation. Pour cette classe une frontière « *est une limite entre deux États, c'est une construction humaine plus ou moins perméable qui peut générer des conflits* ». Cette définition est certes perfectible et omet certains aspects d'une frontière mais elle est le résultat d'une co-construction des savoirs. Par ailleurs, et bien que j'aie été amené à apporter des précisions orales, je n'ai pas tenu à modifier la trace écrite de la définition construite collectivement étant donné qu'elle respectait le sens donné à la frontière par les prescriptions. Cette définition nous a permis de montrer que les frontières de l'Union Européenne sont multiples et que les différents degrés d'adhésion à l'Union les rendent variables. Pour vérifier la compréhension et pour asseoir la formalisation de ces savoirs nous leur avons demandé de réaliser un schéma illustrant la géométrie variable de l'Union Européenne. Le schéma n°1 nous montre la production d'Alixé qui s'est attachée à réaliser correctement la consigne : sa production montre qu'elle est habituée à schématiser des informations géographiques et qu'elle maîtrise l'utilisation d'une légende. Ce constat a été effectué pour la majorité des élèves de la classe : ce sont des terminales et la compétence « Réaliser un schéma relatif à la situation étudiée » apparaît dans les programmes. Toutefois, et bien que la consigne ait été respectée, on peut reprocher son manque de clarté à son schéma. D'autres ont opté pour une schématisation différente, comme Michèle (Schéma d'élève n°2),

qui a poussé l'abstraction plus loin et a proposé une légende claire. Néanmoins son schéma est incomplet et ne répond pas à la consigne. Enfin quelques élèves comme Laïtia (Schéma d'élève n°3) se sont inspirées des cartes mentales qu'elles utilisent dans d'autres matières pour construire leur schéma, lequel perd de sa spécificité géographique bien qu'il possède des informations pertinentes.

Figure 43 : Schéma d'élève 2 : Abstraction forte

L'union européenne : un espace de géométrie variable

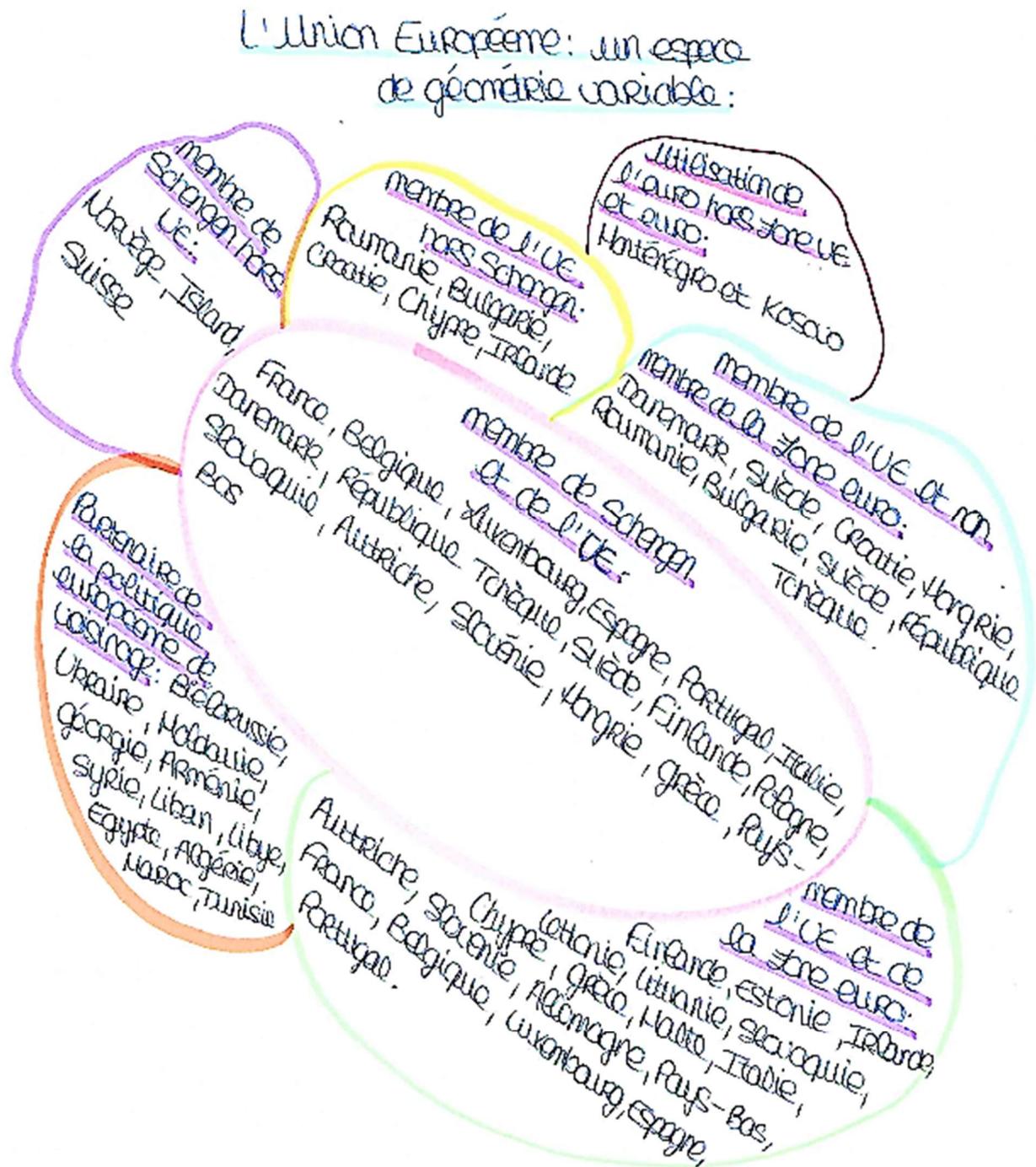


- France
- Italie
- Allemagne
- Roumanie
- Suisse
- Espagne

Exemples
de pays
présents
dans les + frontières

Michèle, Classe de TEST

Figure 44 : Schéma d'élève 3 : Carte mentale

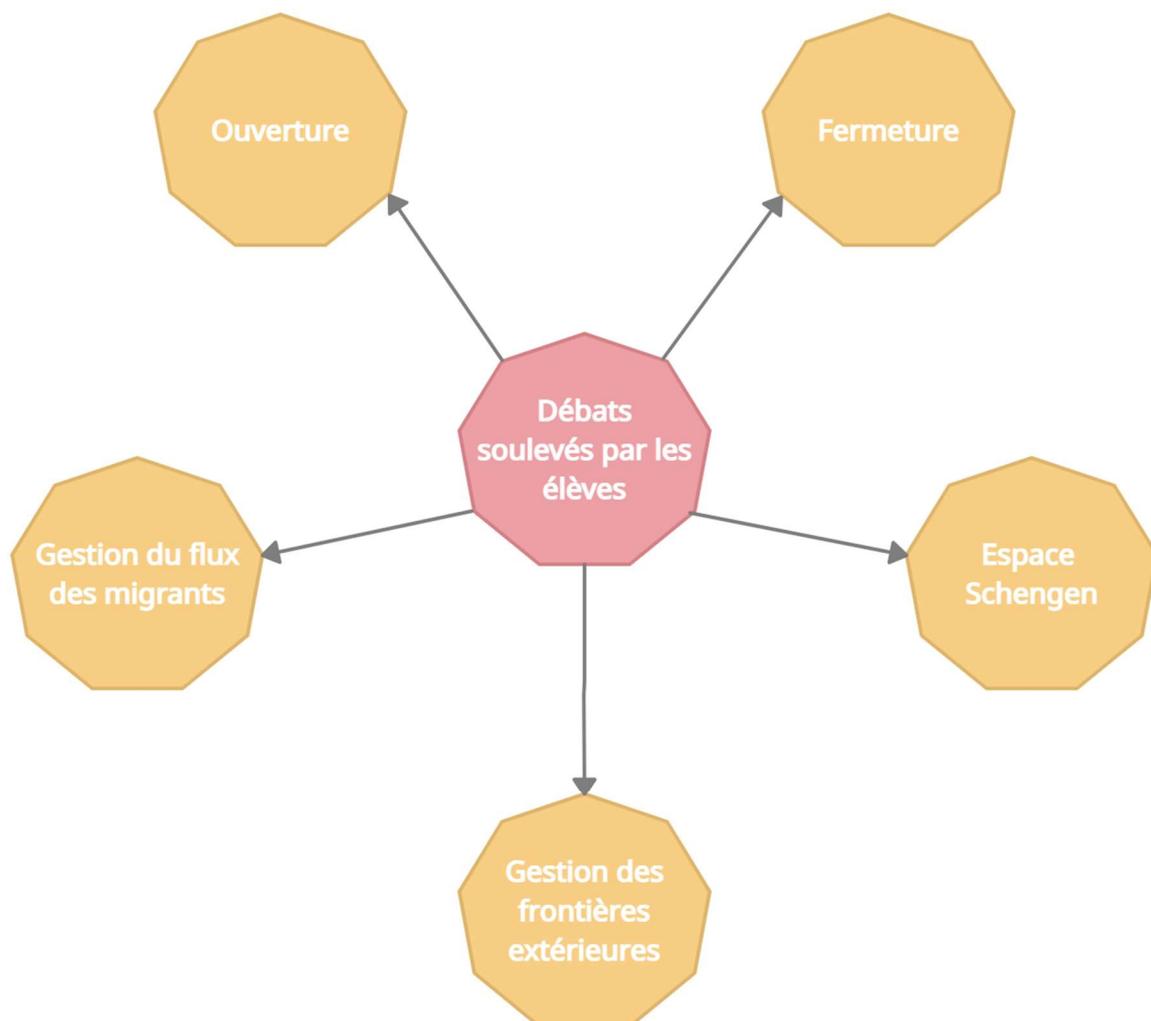


Laitia, Classe de TEST

Notre deuxième temps dans cette étape de formalisation s'intéresse aux débats inhérents aux frontières et donc au caractère vif de la question. Il est important que ce temps arrive après une première formalisation pour que les élèves possèdent des savoirs suffisants afin de pouvoir

se positionner sur ces débats et défendre une opinion. Grâce aux tracts nous avons déjà une idée des débats soulevés concernant ces frontières. Nous avons demandé, oralement, quels sont les débats qui traversent les frontières et les avons listés : Ouverture et fermeture des frontières ; gestion des frontières extérieures de l'Union Européenne ; fonctionnement de l'espace Schengen ; gestion du flux des migrants.

Figure 45 : Débats soulevés par les élèves



Colin, 2021

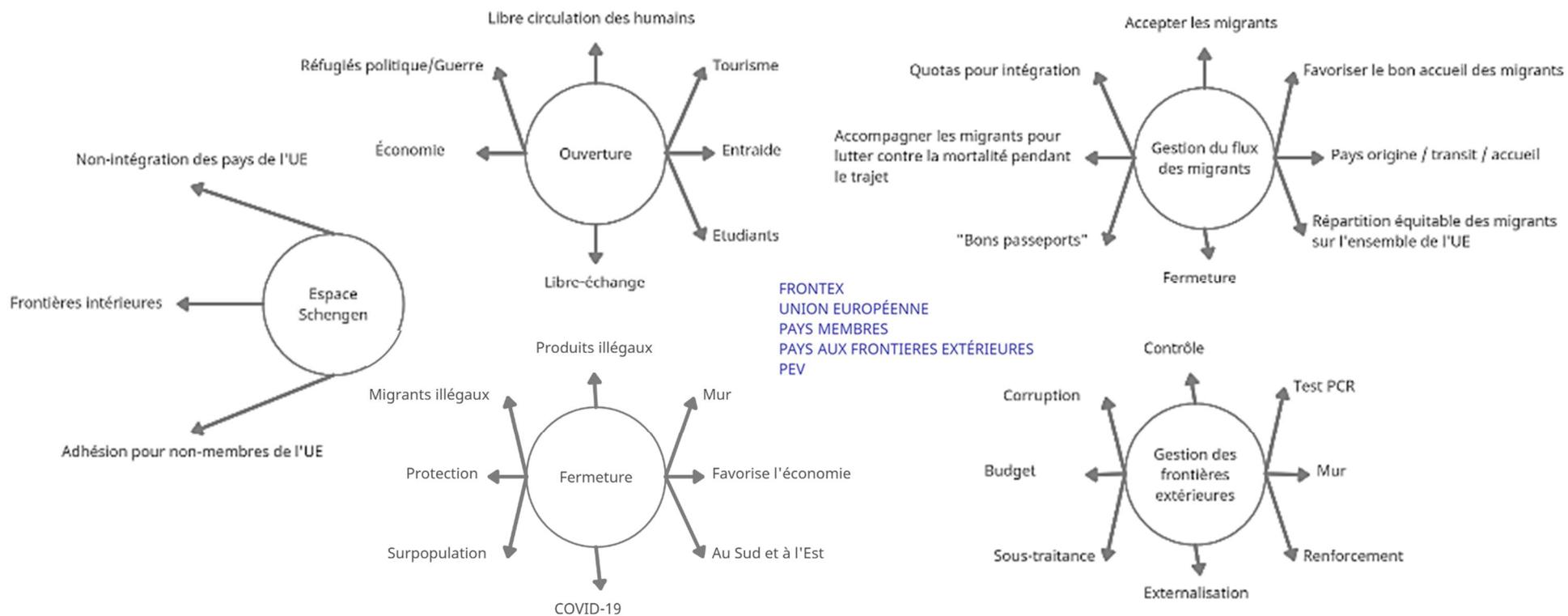
Une fois la liste établie, nous avons prévu de demander de reprendre ces débats dans un tableau en identifiant les acteurs et les différents points de vue en présence. Cependant, nous avons changé de procédé au regard du déroulement de la séance. En effet, lorsque les élèves m'ont indiqué les différents débats je les ai inscrits au tableau et nous avons détaillé ensemble les

éléments qui font débats pour chaque élément listé en nous intéressant aux problèmes inhérents à ces débats mais aussi aux solutions et aux acteurs impliqués. La figure 45 montre le résultat obtenu comme trace écrite dans le cahier des élèves : on y retrouve les cinq débats identifiés et les acteurs, inscrits en bleu. La posture de l'enseignant ici peut être celle de « l'impartialité engagée » : il donne son point de vue tout en facilitant l'analyse des points de vue divergents. Son rôle est alors de relancer les débats, de restituer les acteurs, les enjeux mais sans imposer de débats identifiés. En effet, les débats soulevés quant aux frontières de l'Union Européenne ne sont pas exhaustifs mais correspondent à la vivacité perçue par ce groupe classe. Il n'est ni intéressant ni profitable pour l'élève de lui imposer des débats auxquels il ne trouve pas d'intérêts et dans lequel il ne s'engage pas. Enfin, nous avons terminé la séance par la rédaction d'une petite synthèse, résultat d'un travail collectif au cours duquel nous avons d'abord listé les mots importants de la séance, après quoi la synthèse a été rédigée individuellement. La synthèse présentée ici est le résultat d'une reprise collective du travail des élèves :

« Les frontières de l'Union Européenne organisent un espace politique et économique à géométrie variable. Avec l'espace Schengen on assiste à un effacement des frontières intérieures de l'Union Européenne. Ces frontières sont en évolution par l'élargissement de l'UE dont les critères d'adhésion font débats. Les frontières extérieures de l'Union Européenne sont plus ou moins ouvertes. La gestion de ces frontières par l'agence Frontex ainsi que leur externalisation posent problème. De même, la question des flux migratoires est une question qui divise les européens ».

Cette synthèse n'est pas parfaite, il manque certains éléments mais elle reprend ce que les élèves ont compris et ces informations sont suffisantes pour répondre aux prescriptions et aux exigences de l'examen.

Figure 46 : Trace écrite des élèves sur les débats qui traversent les frontières de l'Union Européenne



Colin, 2021

b. Quelles ont été les modifications de leurs représentations sur les frontières ?

Pour tenter d'apercevoir les savoirs acquis, en plus des moments de formalisation de la séance, nous avons mis en place, à la suite directe de la séance (quatre jours après la fin de la séance, correspondant au laps de temps entre mon cours du jeudi et celui du lundi), un nouveau recueil de représentations. Ce recueil comporte exactement les mêmes questions que le premier et les différences entre les deux nous permettent d'entrevoir les savoirs construits par les élèves.

La première question porte sur la définition de la frontière. Les élèves définissent toujours la frontière selon l'une de ses fonctions : la séparation. Néanmoins, leurs définitions évoluent comme le montre le tableau n° qui compare les occurrences les plus importantes dans chaque recueil :

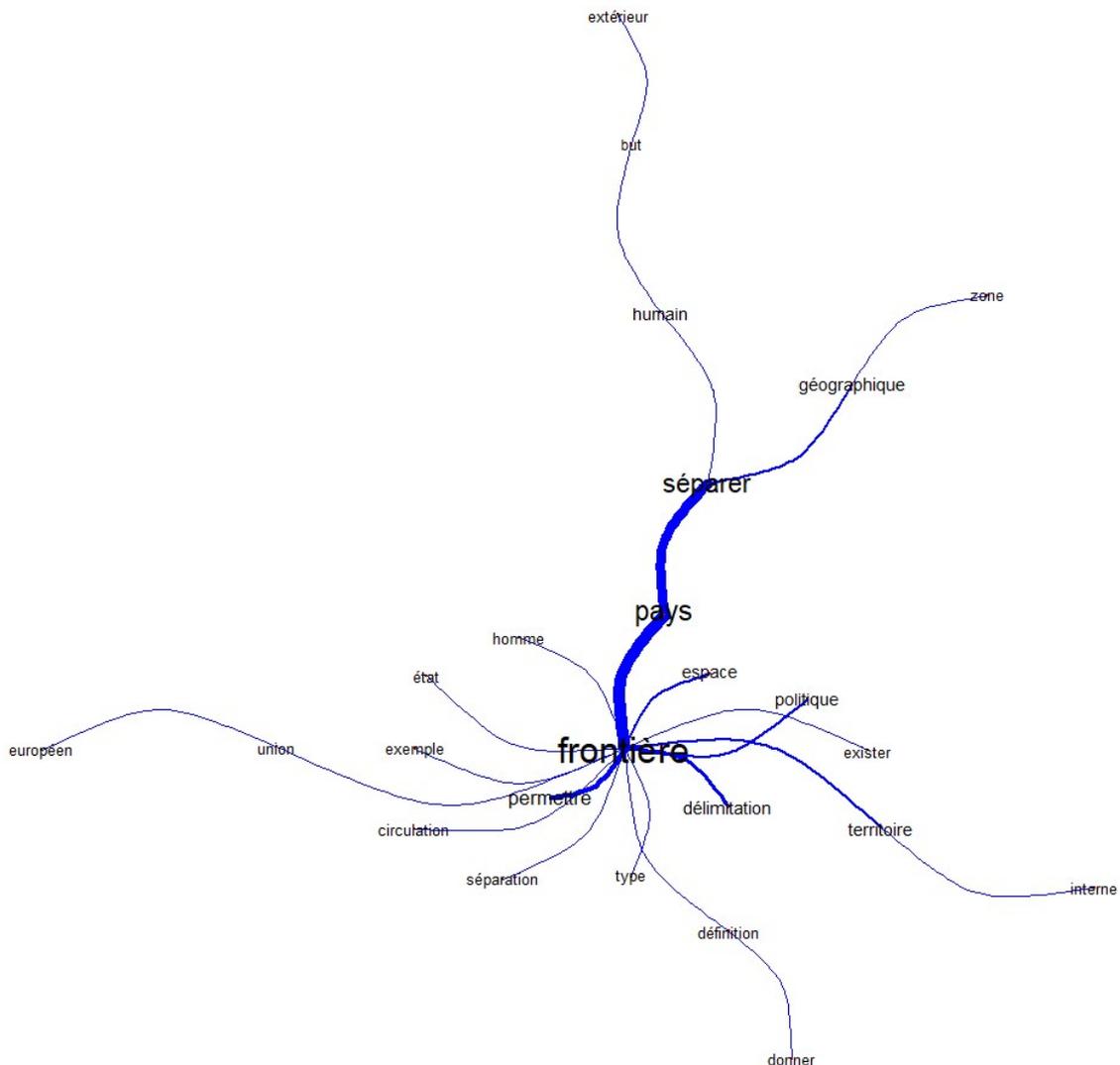
Tableau 36 : Comparaison des occurrences dans la définition de frontière entre le recueil 1 et 2

| Recueil 1 | | Recueil 2 | |
|------------|-------------|--------------|-------------|
| Formes | Occurrences | Formes | Occurrences |
| Pays | 39 | Frontière | 44 |
| Frontière | 39 | Pays | 24 |
| Permettre | 15 | Séparer | 17 |
| Séparer | 13 | Permettre | 8 |
| Délimiter | 9 | Territoire | 8 |
| Endroit | 8 | Délimitation | 6 |
| Passer | 6 | Espace | 5 |
| Barrière | 6 | Géographique | 5 |
| Séparation | 4 | Circulation | 4 |
| Définition | 4 | Européen | 4 |
| Chose | 4 | Exemple | 4 |
| | | Humain | 4 |
| | | Politique | 4 |
| | | Union | 4 |

Dans cet intervalle de quatre jours, les définitions se sont enrichies. Par exemple, même si les élèves associent toujours autant la frontière à l'échelle du « pays », on voit apparaître des échelles nouvelles, espace, territoire, régions par exemple, qui permettent de prendre en considération des aspects différents des frontières. De même, l'aspect de franchissement de la frontière revêt une importance nouvelle avec des termes comme : circulation, franchir, entrer/sortir. Ces évocations du franchissement sont étayées par les raisons du franchissement

de la frontière. De même nombre d'entre elles insistent sur la perméabilité de la frontière. L'arbre des similitudes issu des définitions du recueil 2 confirme ces constats.

Figure 47 : Arbre des similitudes



Colin, 2021

Le renforcement du lien entre « frontière - pays – séparer » est largement visible mais on remarque la diversification des définitions. Par exemple, et contrairement au premier recueil, les élèves montrent un réel intérêt pour les différents types de frontières et distinguent les frontières intérieures des frontières extérieures de l'Union Européenne. Elles insistent également sur la visibilité de la frontière et sur son impact sur le territoire, comme Michèle : « Une frontière est quelque chose qui permet de séparer des pays, des continents, des régions,

ces frontières peuvent être physiques (montagnes, rivières, murs) voire invisibles ». Michèle utilise également le terme de « physique » pour marquer l’empreinte de la frontière dans l’espace et elle n’utilise pas le terme de « naturelle » souvent associé aux frontières. Ce constat est le même pour d’autres. De plus, l’idée que les frontières n’existent que parce qu’elles ont été construites par les humains est reprise par plusieurs d’entre elles, comme Philippine : « *Une frontière est une limite d’un territoire à un autre. Elle peut être physique ou politique mais sera toujours créée manuellement par l’homme* ». Ce second recueil montre qu’elles ont gagné en précision dans leurs définitions, qu’elles comprennent ce qu’est une frontière : leurs définitions ne renvoient plus au terme de « chose ». En définitive, leurs définitions ont évolué, elles sont plus précises, plus cadrantes et correspondent au travail effectué durant la séance. L’exemple de la comparaison de l’évolution de la définition de deux élèves confirme ces différents constats :

Recueil 1 : « *Une frontière c’est comme des portes qui permettent des entrées et des sorties, je pense que ça permet de délimiter géographiquement les pays des uns des autres* » (Ambre).

Recueil 2 : « *Une frontière c’est une construction visualisée ou/et créée par l’humain, permettant de séparer deux pays. C’est plus ou moins perméable* » (Ambre).

Les définitions d’Ambre montrent bien que des savoirs nouveaux lui permettent de donner une définition plus précise.

Recueil 1 : « *La frontière permet de délimiter un pays à un autre, une région d’une autre, c’est une séparation. Pour les frontières entre les pays, elles nous permettent de savoir que nous avons franchi la limite et que nous entrons dans un autre pays* » (Anne-Alexie).

Recueil 2 : « *La frontière permet de délimiter deux zones (géographiques), un pays, un continent, une région ou un département, une frontière est franchissable, elle peut être difficilement franchissable, mais on pourra tout de même la traverser cette frontière. Elle est mise en place par les hommes, elle n’est pas naturelle. Pour traverser une frontière nous avons besoin de différents papiers, comme le passeport ou la carte d’identité. Les frontières peuvent être franchies pour diverses raisons, comme le travail, destination de vacances, raisons familiales ou encore les migrants* » (Anne-Alexie).

Ces définitions données par Anne-Alexie montrent qu’elle a largement étoffé sa définition et prend en compte de nouvelles caractéristiques.

Des évolutions apparaissent également à la lecture des réponses aux questions 2 et 3 du deuxième recueil. Pour la question 2 qui s’intéresse aux enjeux des frontières, la notion de séparation, primordiale dans le premier recueil, est beaucoup moins présente. Si l’enjeu de circulation est le plus important dans ce corpus, il se décline en différents éléments. Les élèves

se focalisent sur les enjeux d'ouverture et de fermeture de la frontière qui sont de nature économique et sécuritaire. Elles s'intéressent au coût qu'engendre la fermeture des frontières et à l'impact économique d'une fermeture avec l'entrave à la libre circulation des marchandises, ainsi qu'au coût relatif à la gestion de ces frontières. L'enjeu sécuritaire est marqué par la volonté de gérer le flux de migrants ou la propagation du virus. Manon résume dans sa réponse les enjeux envisagés par la majorité de ses camarades :

« - Servir de barrière pour les maladies et les migrants clandestins. – Un apport de sécurité pour les citoyens. – Un coup économique élevé car pour les surveiller ils utilisent des entreprises privées qui leurs coûtent relativement cher. – Une circulation des citoyens plus ou moins contrôlée ».

D'autres, comme Philippine, ont bien intégré l'ensemble des enjeux et débats vus lors de la séance :

« Il existe plusieurs enjeux tel que la gestion du flux migratoire, les contrôles aux points de passage des frontières. Leurs fermetures ou leurs ouvertures. La gestion des frontières, les pays ont tendance à externaliser les frontières ou encore faire effectuer les contrôles par des organismes privés ».

La question 3 reprend les problèmes inhérents aux frontières. Dans le deuxième recueil une grande majorité répond que les frontières posent problème. Leurs justifications concernent toujours la circulation des humains et des marchandises mais leurs réponses se sont diversifiées. Les élèves reprennent, pour la plupart, les débats évoqués lors de la séance. Si certaines tentent d'énumérer les différents débats, d'autres se concentrent sur un seul débat comme Anne-Alexie : *« Les frontières posent problèmes car elles créent des débats, avec leurs critères d'adhésion (Europe) ».*

En définitive, les enjeux sont partiellement identifiés dans le recueil n°2. Les débats et enjeux qui ne sont pas identifiés ne peuvent donc pas participer au caractère vif de la question chez ces élèves. Ces dernières n'en identifient pas certains car elles n'adhèrent pas au débat, n'y trouvent pas assez d'intérêt pour s'y positionner et avoir un avis. Ce constat confirme la complexité de la didactique des questions socialement vives en géographie puisque les débats identifiés varient d'un individu à l'autre.

c. Un protocole efficace et opérant ?

L'étape de formalisation et la comparaison entre les deux recueils nous permettent de mesurer l'efficacité de la mise en œuvre de notre démarche. Les élèves ont construit des savoirs sur les frontières de l'Union Européenne, elles ont réussi à identifier les enjeux de cette question, elles se sont positionnées en tant qu'actrices en argumentant pour défendre leur position et l'ensemble du travail effectué permet à la séance d'être conforme aux prescriptions ; de plus la vivacité de la question a été affrontée et dominée par l'ensemble de la classe. De même, cette séance, malgré ses particularités, a reçu l'adhésion de la majorité. Toutefois, certaines n'ont pas réussi à construire des savoirs grâce à cette démarche à cause d'un manque d'engagement dans le travail demandé : cet état de fait est largement accentué lorsque la séance traite d'une QSV qui requiert une implication importante de la part des élèves.

Certains points de cette séance sont à revoir. Nous pouvons d'abord les mesurer grâce aux remarques des élèves. Par exemple, la consigne principale qui demande la réalisation du tract nécessiterait d'être modifiée afin d'être plus compréhensible. L'une d'entre elles a par exemple demandé : « Nous ne devons pas donner notre opinion, si ? » Elles ont eu du mal à comprendre l'utilité du corpus documentaire. Elles qui ont l'habitude d'être questionnées sur les documents ont été un peu déroutées ici. Il semble qu'il faudrait reformuler oralement la consigne et proposer un découpage de la tâche pour qu'elle paraisse moins ardue. Le corpus documentaire a posé quelques problèmes : elles ont eu besoin d'aide pour son étude, et ont notamment posé des questions de vocabulaire mais aussi sur le sens global des documents. Il serait nécessaire de revoir le rôle de ce corpus et d'intégrer son traitement à la consigne. De plus, il semble que certaines aient manqué de temps pour l'étude de ce corpus : il serait donc nécessaire de laisser davantage de temps pour le travail en autonomie, idéalement en classe pour pouvoir les guider si nécessaire. Ensuite, certains tracts ne reprennent que les éléments du corpus documentaire : il faudrait insister dans la consigne sur l'importance de la recherche personnelle et concevoir une trame leur permettant d'être guidées dans leur recherche car le corpus doit bien être considéré comme la base d'une démarche d'investigation qui nécessite des approfondissements personnels. Enfin, la durée de la séance est à revoir : elle a duré trois heures ce qui est trop pour une situation dans ce programme ; toutefois ces trois heures ont permis d'aller plus loin que le programme et nous avons utilisé ce temps pour être certains du bon déroulement de la démarche.

Cette démarche est transposable à l'ensemble QSV inscrites dans les programmes du secondaire, avec bien entendu des adaptations sur la tâche à effectuer et le corpus documentaire, selon le niveau de la classe et des élèves.

Conclusion

Quoiqu'au cœur des programmes et citées à maintes reprises, de l'école élémentaire (Leroux & Verherve, 2012) au lycée (Chevassus, 2020), la frontière reste paradoxalement un objet géographique difficile à enseigner, en raison de sa potentielle vivacité. Ce constat est d'autant plus vrai en lycée professionnel.

Les différentes démarches présentées tout au long de ce travail, notamment la géographie expérientielle et la démarche créée dans ce travail doctoral, ont pour but de se saisir pleinement des caractéristiques des frontières et de permettre aux élèves de construire un savoir critique et distancié sur cet objet géographique.

Les frontières sont au centre des débats sociétaux et les élèves semblent submergés d'informations relatives à ces frontières. Pour ne citer que l'actualité depuis la rentrée scolaire 2021, les problèmes aux frontières se sont multipliés et celles-ci font quotidiennement la Une de l'actualité nationale et internationale : réouverture des frontières grâce à la vaccination, durcissement des contrôles migratoires ou encore le projet de mur en Pologne. En période de campagne électorale pour les élections présidentielles de 2022, la thématique des frontières se trouvera sans aucun doute au cœur de nombreux débats et leur gestion fera l'objet d'arguments de campagne. Les artistes s'emparent eux-aussi de cette question des frontières, à l'instar de M.I.A dont le clip de la chanson « Borders¹⁰⁵ » met en scène des migrants tentant de franchir une frontière.

Cette brûlante question d'actualité est présente dans les classes, à travers les élèves eux-mêmes mais également par le biais des Instructions Officielles qui en font des objets scolaires à traiter dans les programmes. Or, comme nous l'avons montré, les prescriptions refroidissent la question des frontières et en font un savoir stabilisé. La difficulté réside alors pour les acteurs dans la gestion de cette hétérogénéité entre des savoirs sociaux hyper-vifs et des savoirs scolaires refroidis. Comment les élèves peuvent-ils se positionner face à cette dichotomie ? Quelle posture l'enseignant doit-il endosser ? Ces questions se complexifient lorsque les frontières sont à enseigner en lycée professionnel.

¹⁰⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=r-Nw7HbaeWY>

Le monde du lycée professionnel est particulier, quelque peu en marge du système scolaire traditionnel et ce malgré les réformes successives qui tentent de créer un parallèle avec le lycée général et technologique ; les élèves du lycée professionnel sont donc empreints de cette marginalité. Les élèves présentés dans ce travail de recherche constituent une photographie de la population de deux lycées professionnels différents. Socialement, ce sont des élèves majoritairement dominés quoique leur ressenti soit tout autre : la voie professionnelle est pour eux valorisante et ils sont loin de se considérer en échec. La mise en avant du travail pratique et la grande préférence qu'ils énoncent pour les matières d'enseignement professionnel confirment cette hypothèse. Ils revendiquent l'utilité de leur scolarité, perceptible dans leurs rapports à la discipline géographie qui, selon eux, revêt bien moins d'intérêt que les périodes de formation en milieu professionnel. De leur point de vue, la géographie sert uniquement à « savoir » et « se repérer ». Si « se repérer » peut indéniablement être considéré de manière pragmatique et utilitariste, il n'en va pas de même pour « savoir », qui renvoie aux dimensions intellectuelles (Mérenne-Schoumaker, 1986).

Enseigner une QSV sous-entend de mettre en jeu les rapports aux savoirs des élèves. En effet nous avons vu que les différents genres de savoirs n'étaient pas foncièrement individualisés mais qu'ils étaient en circulation, créant ainsi une hybridation pour construire le savoir propre à chaque élève. Envisager une QSV en géographie en lycée professionnel revient donc à accepter de mobiliser les rapports au monde des élèves, leurs géographicités. Notre objet principal d'étude, les frontières, apparaît également comme structurant du rapport au monde des élèves. Outre le cadre que les frontières posent dans la spatialisation des élèves, elles sont également créatrices d'espace vécu. En effet, la frontière attire : les deux lycées du corpus sont proches des frontières du Nord Est de la France, et nous avons vu que les élèves s'organisent pour se rendre dans les pays voisins afin de profiter des différentiels de prix sur des produits de consommation comme le tabac et l'alcool. En ce sens, les frontières modifient le rapport au monde des élèves. De plus, elles apparaissent également comme les témoins, ou les prétextes d'une socialisation adolescente singulière. Franchir la frontière pour aller de « l'autre côté » nécessite une véritable organisation en amont, en termes de voyage, de co-voiturage mais aussi de profit éventuel à envisager lors de la revente des produits aux proches ne les ayant pas accompagnés dans cette escapade à l'étranger. Banalisées par ces traversées régulières (avec les parents, la famille, les amis) les frontières sont intégrées à leurs vies et à leur rapport au monde de manière ordinaire en termes de mode de vie. Si la normalité du franchissement de frontière « pour soi » coule de source, il n'en va pas toujours de même dans la manière d'envisager le passage des frontières pour autrui, surtout lorsqu'autrui vient de loin. De toute

évidence, des élèves d'un lycée du centre de la France n'auraient sûrement pas le même rapport paradoxal aux frontières que les élèves de ce corpus.

Il me semble que différents aménagements peuvent être envisagés pour que les QSV en géographie et notamment les frontières soient abordées de manière plus sereine par les élèves et leurs enseignants. Ces aménagements peuvent tout d'abord être de nature institutionnelle : les programmes doivent prendre en considération le caractère vif de la question. Cela avait déjà été fait dans les programmes de 2008 du collège avant un retour en arrière. Ces modifications auraient eu pour conséquence directe la modification des dispositifs didactiques proposés dans les manuels scolaires actuels. On peut ici s'interroger sur la capacité de l'institution à gérer les nombreux aménagements qu'impliquerait la reconnaissance du caractère vif de la question des frontières dans les prescriptions officielles à travers l'émergence, nous pouvons l'imaginer, d'une nouvelle conception des « éducation à... » avec une « éducation aux questions socialement vives » et plus particulièrement une « éducation aux frontières ». Les « éducations à » sont en effet les lieux didactiques dans lesquels le Ministère de l'Éducation Nationale a regroupé les questions soumises aux controverses. Les regrouper dans ce cadre c'est à la fois les identifier et mais aussi les exclure des programmes traditionnels et, de fait, du quotidien des élèves.

Ces ajustements institutionnels concernent tout particulièrement le Lycée Professionnel et son rapport à la géographie, discipline rendue anecdotique dans le curriculum de la voie professionnelle suite à la réforme de 2019. Que faire des questions socialement vives en géographie quand le volume horaire pour les CAP est de 30 minutes hebdomadaire pour traiter le programme d'histoire, de géographie et d'Éducation Morale et Civique ?

Ensuite, les seconds aménagements doivent s'envisager dans la formation des enseignants, qu'elle soit initiale ou continue. La place renouvelée des frontières dans les différents programmes témoigne de l'intérêt que le monde éducatif leur porte : il faut donc donner les moyens aux enseignants de les traiter en prenant en compte l'ensemble de leurs caractéristiques ; les élèves en auraient alors une connaissance plus fine tout en développant les outils d'appréhension d'un monde de plus en plus complexe. De ce fait c'est le rapport au savoir lui-même qui doit être réinterrogé pour ces enseignants à qui l'on demande d'œuvrer dans une incertitude paradoxalement porteuse et productrice didactiquement, heureusement soutenue par une pensée complexe reconnue (Morin, 2014).

Enfin, enseigner les frontières c'est amener les élèves à affronter certaines réalités : nombre de mineurs isolés arrivent dans les classes avec des liens très particuliers aux frontières ;

de même, la question des frontières est évidente pour certains lycéens qui connaissent des situations sociales extrêmement précaires. Aborder les frontières en classe c'est aussi leur permettre de faire émerger et de prendre en compte leurs propres problématiques. Pour l'enseignant émerge alors la nécessité d'éduquer les élèves à l'actualité mais aussi à l'incertitude, faisant d'eux des citoyens critiques et éclairés.

Le système éducatif a indubitablement un rôle à jouer pour permettre aux élèves de mieux appréhender la complexité des frontières : parce qu'il n'est pas insensé de faire le pari qu'améliorer leur compréhension des frontières pourra peut-être contribuer à apaiser une actualité marquée par de trop nombreux drames humanitaires.

*« Le risque est grand de voir les gardes-frontières qui entreprennent de défendre l'Europe
contre la barbarie montante devenir à leur tour des fascistes »*

Imre Kertész

Le Monde, 28 janvier 2015

Bibliographie

AHMAD, A., 2014, *Le lycée professionnel et son public : des élèves partagés entre formation professionnelle et formation scolaire. Sociologie*. Université Nice Sophia Antipolis.

ALBE, V., « L'enseignement de controverses socioscientifiques », *Éducation et didactique*, 3-1, consulté le 08 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/414>

ALCANDRE, J-J., A., 2016, « La Conférence de Berlin 15 novembre 1884 - 26 février 1885 », *Allemagne d'aujourd'hui*, vol. 217, no. 3, pp. 90-97.

ALPE, Y., 1999, « Quelle(s) légitimité(s) pour les savoirs scolaires sur la société : questions socialement vives, rapports aux savoirs et stratégies didactiques », Document de travail, IUFM d'Aix-Marseille, novembre 1999.

ALPE, Y., & BARTHES, A., 2013, « De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 29 |, consulté le 03 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dse/95>

AMILHAT SZARY A-L, 2012, « Que montrent les murs ? Des frontières contemporaines de plus en plus visibles », *Etudes Internationales*, vol.43, n°1, p.67-87.

AMILHAT SZARY, A-L, 2015, *Qu'est-ce qu'une frontière aujourd'hui*, PUF.

AMILHAT-SZARY A-L., GIRAUT F., (dir.), 2015, *Borderities and the Politics of Contemporary Mobile Borders*, Palgrave Macmillan.

ANGUENOT, G., 2012, « La démarche d'investigation au collège. Quand les élèves mènent l'enquête », *Technologie* n°177, Janvier-février 2012. Pp58-62.

ARBARET-SCHULZ, C., 2013, « La question du continu et du discontinu à l'épreuve de la dimension technique des sociétés », in : FREDÉRIC, A., & GÉNIN, A. (Eds.), *Continu et discontinu dans l'espace géographique*. Presses universitaires François-Rabelais.

ASTOLFI, JP., 1992, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.

ASTOLFI, J., DAROT, É., GINSBURGER VOGEL, Y. & TOUSSAINT, J., (dir.), 2008 , « Chapitre 13. Pratique sociale de référence », in : ASTOLFI, J., DAROT, É., GINSBURGER VOGEL, Y. & TOUSSAINT, J (dir.), *Mots-clés de la didactique des sciences: Repère, définitions, bibliographies* (pp. 131-136). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

AUDIGIER, F., 1993, *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, Thèse pour le doctorat de didactiques des disciplines, Université de Paris VII.

AUDIGIER, F., 1995, « Histoire et Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires », *Spirales revue de recherches en éducation*, 1995/15, pp 61-89.

AUDIGIER, F., 2001, « Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et les connaissances ? » in : Baillat G. & Renart JP (Eds), *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*, pp.43-59, Paris, CNDP et CRDP de Champagne-Ardenne.

AUDIGIER, F., 2008, « Formes scolaires, formes sociales. Le point de vue des sciences sociales – Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté », *Baylonia*, 3/08, pp. 8-13

BACHELARD, G. (1947). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin

BALLIF, F., ROSIERE, S., 2009, « Le défi des teichopolitiques. Analyser la fermeture contemporaine des territoires », *l'Espace Géographique*, vol.38, n°3/2009, p.193-206

BATT, M., 2005, « Les femmes et les métiers masculins », *Éduquer*, consulté le 01 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/>

BAUD, P., BOURGEAT, S., BRAS, C., 2013, *Dictionnaire de géographie*, Initial, Hatier.

BAUTIER, N., CHARLOT, B., 1993 « Rapport à l'école, rapport au savoir et enseignement des mathématiques », *Repères*, IREM n°10.

BAUTIER, E., CHARLOT, B., & ROCHEX, J-Y., 1992, *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

BAUTIER, E., CHARLOT, B., & ROCHEX, J-Y., 2000, « Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir », in : Van Zanten, A. (dir.), *L'école. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp.179-188

BAUTIER, E., & ROCHEX, J-Y., 1998, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.

BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C., MOSCONI, N., 1996, *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.

BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C., MOSCONI, N., 2000, *Formes et formation du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.

BEILLEROT, J., BOUILLET, A., BLANCHARD-LAVILLE, C., MOSCONI, N., 1989, *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*, Paris, Ed. Universitaires.

BEITONE, A., 2004, « Enseigner des questions socialement vives, note sur quelques confusions », 7^{ème} biennale de l'éducation et de la formation, Lyon, 15 avril 2004.

BELHADJIN, A. et al., 2017, « Quel français au lycée professionnel ? », *Le français aujourd'hui* 2017/4 (N° 199), p. 5-16.

BERNARDIN, J. 2013, *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*, De Boeck.

BESSE, JM., 1990, « Géographie et existence d'après l'œuvre d'Éric Dardel, in : DARDEL, E., *L'homme et la terre Nature de la réalité géographique*, Paris, Editions du CTHS.

BESSE, JM., 2009, « Remarques sur la géographicité. Généalogie du mot, enjeux épistémologiques et historiographiques », in : DELACROIX, C., DOOSE, F., GARCIA, P. (dirs.), *Historicit s*, La Découverte, Paris, pp. 285-300.

BIGO, D., 2011, « Frontières, territoire, sécurité, souveraineté », *CERISCOPE Frontières*, 2011, consulté le 08/09/2021, URL : <http://ceriscope.sciences-po.fr/content/part1/frontieres-territoire-securite-souverainete>

BINON, J. & OEUVRARD, F., 1988, « Comment devient-on élève de lycée professionnel ? Les attitudes des élèves entrant en 1re année de CAP et de BEP ». * ducation et formations*, né 14, p. 16-47.

BONFIGLIOLI C. et PIANTONI F., 2017, « Migrations et frontières en Europe. Le mythe de la fermeture » in : MOULLÉ, F. (dir), *Frontières*, Presses Universitaires de Bordeaux.

BOURDIEU, P., 1974, « Le petit-bourgeois est un prolétaire qui se fait petit pour devenir bourgeois » in « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, vol. 15 né 1, p. 25.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J-C, 1964, *Les héritiers*, Collection Le Sens Commun

BOURDIEU P. & PASSERON J-C, 1970, *La reproduction*, Paris, Editions de Minuit.

BRETON, P., 2016, *L'argumentation dans la communication*, La découverte.

BRUNET, R., 1968, *Les phénomènes de discontinuité en géographie*, Paris, CNRS.

BUISSON-FENET, H. & REY, O. (dir.), 2016, *Le lycée professionnel : relégué et avant-gardiste ?*, Entretiens Ferdinand Buisson, ENS Editions, Lyon.

CANCIAN, N., 2015, « Approche didactique d'une question socialement vive agronomique, la réduction de l'usage des pesticides, modélisation du raisonnement agro-écologique et socioéconomique d'élèves et d'étudiants : appuis et obstacles à l'enseigner à produire autrement », *Education*, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.

CAPPIELO, P., & VENTURINI, P, 2011, « Usages de l'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences : étude comparatiste », *Carrefours de l'éducation* 2011/1 (n°31), pp.237-252

CARROUE, L., et al, 2003, *Limites et discontinuités en géographie*. SEDES.

CAVET, A., 2007, « L'enseignement des "questions vives" ; lien vivant, lien vital entre école et société ». *Lettre d'information de la VST*, n° 27, mai. En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/27-mai-2007.php>

CHAMPAGNE, P., 1986, « La reproduction de l'identité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 65, pp. 41-64.

CHARLOT, B, 1982, « Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ? », Echec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir », in : GFEN (coll.), *Quelles pratiques pour une autre école ?* Tournai : Casterman E3.

CHARLOT, B., 1992, « Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue », in : *Sociétés contemporaines* n°11-12, Septembre/ Décembre 1992. Regards sur l'éducation, pp. 119-147

CHARLOT, B., 1997, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

CHARLOT, B., 1999, *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos.

CHARLOT 2001, « La notion de rapport au savoir : points d'ancrage théoriques et fondements anthropologiques », in : CHARLOT, B., : *Les jeunes et le savoir, perspectives internationales*, pp 4-24, Paris, Anthropos.

CHARLOT, B., 2006, « La question du rapport au savoir : convergences et différences entre deux approches », *Savoirs*, 2006/1 n°10, p.37-43.

CHATEAURAYNAUD, F., 2015, « L'emprise comme expérience », *SociologieS*, Dossiers, Pragmatisme et sciences sociales : explorations, enquêtes, expérimentations, consulté le 23 février 2015. URL : <http://sociologies.revues.org/4931>

CHAVAROCHE, C., DEMANGET, M., GIVRE, O., 2015, *Faire frontière(s) : Raisons politiques et usages symboliques*, Editions Karthala, Paris.

CHERVEL, A., 1988, « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche ». *Histoire de l'éducation*, n° 38, p. 59-119.

CHEVALIER, D., 2017, *Géographie du souvenir. Ancrages spatiaux des mémoires de la Shoah*, L'Harmattan, Paris.

CHEVALIER, D., 2018, « Les lieux de mémoires de violences extrêmes dans la mondialisation », *Enseigner les questions socialement vives* in *Revue Pastel*, n°9, Revue académique d'histoire-géographie de l'académie de Toulouse.

CHEVALLARD, Y., 1991, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage (1^{ère} éd., 1985)

CHEVALLARD Y., 1997, « Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui », *Actes du colloque Défendre et Transformer l'école pour tous*, Marseille, 3, 4, 5 octobre 1997.

CHEVALLARD, Y., 2003, « Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques », in : MAURY, S., & CAILLOT, M., (Eds), 2003, *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Editions Fabert, pp. 81-104

CHEVALLARD, Y., 2006, « Emanciper la didactique ? La tension entre allégeance « disciplinaire » et scientificité », texte préparatoire au séminaire ADEF, février 2006.

CHEVASSUS, L., 2020, « Introduction : les frontières dans le monde aujourd'hui », Les Clionautes, consulté la 10 octobre 2021, <https://lycee.clionautes.org/introduction-les-frontieres-dans-le-monde-daujourd'hui-1-4.html>

CLERC, P., 2004, « Lieu », *Hypergéô*, consulté le 14 aout 2018, <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article214>

CLERC, P., 2013, « Enseigner la géographie : pour une citoyenneté active et critique », consultée le 10 juillet 2014, <http://geobuis.hypotheses.org/340>

CLERC, F., & TOMAMICHEL, S., 2004, « Quand les praticiens deviennent chercheurs », *Éduquer*, 8, consulté le 04 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/339>

CLOTEAU, A., LETOURNEUR, G., ROUXEL, P., BOURDAIS, J., 2020, « La banalisation du Front National au village, Les relais informels des référents frontistes dans un territoire rural et populaire », *Le Seuil, Actes de la recherche en sciences sociales*, 2020/2, n° 232-233, pages 70 à 85

COLIN, P., 2019, « Rapports aux savoirs et frontières en lycée professionnel », in : MENTZ, O., & BURTH, H-P. (Éds.) 2019, *Border studies, Concepts, Positions, and Perspectives in Europe*, Lit Verlag.

COLIN, P., 2021, « Les questions socialement vives en géographie : apports théoriques et exemple du programme de seconde professionnelle », *Géoconfluences*. URL : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-a-l-ecole/questions-socialement-vives-2de-pro>

COLIN, P., HEITZ, C., GAUJAL, S., GIRY, F., LEININGER-FRÉZAL, C., & LEROUX, X., 2019, « Raisonner, raisonnements en géographie scolaire », *Géocarrefour*, 93(93/4). <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.12524>

CONSIDERE S., 2017, « La frontière est un objet géopolitique socialement construit » in : *Frontières*, F. MOULLÉ (dir.), Presses Universitaires de Bordeaux.

DARDEL, E. 1952 rééd.1990, *L'homme et la terre Nature de la réalité géographique*, Paris, Editions du CTHS.

DE JOUVENEL H., 1993, « Sur la démarche prospective. Un bref guide méthodologique », *Futuribles*, n° 179, 1993

DELMOTTE, F. et DUEZ, D., 2016, *Les frontières et la communauté politique : faire, défaire et penser les frontières*, Presses de l'université Saint-Louis.

DEPOILY, S., 2011, *Rapport à l'école et rapport de genre chez les élèves de lycée professionnel : Pour une pensée relationnelle de l'expérience scolaire des filles et des garçons de milieux populaires*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Paris 8

DEVELAY, M., 1992, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Pédagogies recherche, ESF éditeur, Paris.

DEVELAY, M., 1995, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF.

DEVELAY, M., 2000, « A propos des savoirs scolaires », *VEI Enjeux*, N°123, pp.28-37

DEWEY, J., 2006, « La démocratie créatrice. La tâche qui nous attend », *Revue du MAUSS*, 28(2), 251-256, traduction Sylvie Chaput, texte initial 1939

DI MÉO G., 2002, « L'identité : une médiation essentielle du rapport espace/société » in *Géocarrefour*, vol.77, n°2. p.175-184.

DI MÉO G., VEYRET, Y., 2002, « Problématiques, enjeux théoriques et épistémologiques pour la géographie », in : CARROUÉ, L. et al, *Limites et discontinuités en géographie*, éd du CNRS, pp 5-26.

DIEMER A., MARQUAT C., & RAFAITIN Y., « Des controversial Issues (CI) aux Questions Socialement Vives (QSV) : une clé pour comprendre l'éducation au développement durable », *Revue francophone du développement durable*, n°4, octobre 2014.

DJAOUTI, D, 2011, « Serious Game Design Considérations théoriques et techniques sur la création de jeux vidéo à vocation utilitaire », Thèse de doctorat, Université Toulouse III.

DOISE, W., & MUGNY, G., 1981, *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions.

DOISE, W. & MUGNY, G., 1997, *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.

DUBET, F., 1991, *Les lycéens*, Paris, Seuil.

DUBET, F., et al, 1991, « Sociologie de l'expérience lycéens », *Revue Française de Pédagogie*, vol 94, janvier-février-mars, p.5.

DUGAL, JP., LIEZART, Y., 2004, « La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques », in : *Revue française de pédagogie*, Volume 149 n°1, pp.37-47

DULLIN S. & FORESTIER-PEYRAT E., *Les frontières mondialisées*, PUF.

DUNLOP, J., 2017, « Les migrations et les frontières dans la mondialisation, approche géographique », *Raison présente*, vol. 203, no. 3, pp. 25-31.

DUPONT, L., 2007, « De la géographicité et de la médiance », *Géographie et cultures*, 63, 3-4.

DUPONT, P., & PANISSAL, N., « Le genre du débat sur une question socialement vive », * ducation et didactique*, 9-2 |, 27-49.

FABRE, M., 2021, « Probl matologie des questions socialement vives. Repères épistémologiques pour l' cole », *Revue française de pédagogie*, vol. 210, n 1, pp. 89-99

FAVRE, D., 2016, * duquer à l'incertitude :  l ves, enseignants : comment sortir du piège du dogmatisme ?*, Paris: Dunod.

FESTINGER, L., 1957, *A theory of cognitive dissonance*, Standford, Standford Press University.

FOL, S., 2010, « « Déclin urbain » et shrinking cities : une évaluation critique des approches de la décroissance urbaine », *Annales de géographie*, 2010/4 (n 674).

FORESTIER-PEYRAT, E., 2015, « Le fracas des frontières », in DULLIN, S., & FORESTIER-PEYRAT, E., *Les frontières mondialisées*, PUF.

FORTIER, S., 2014, Des femmes dans des mondes d'hommes : regard sur l'expérience scolaire et apports d'une perspective féministe, *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail*, 9(2), 4–25.

FOUCHER, M., 1990, *Fronts et frontières, un tour du monde géopolitique*, Fayard, Paris.

FOUCHER, M., 2007, *L'obsession des frontières*, Paris, Perrin.

FRÉTIGNY, J., 2013, « La frontière à l'épreuve des mobilités aériennes : étude de l'aéroport de Paris Charles-de-Gaulle », *Annales de géographie*, 690, pp. 151-174.

GAUJAL, S., 2019, « La cartographie sensible et participative comme levier d'apprentissage de la géographie », *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, Volume 19 Numéro 1 | mars 2019, consultée le 17 avril 2019.

GAUSSEL, M., 2016, « Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°108, février. Lyon : ENS de Lyon, <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=108&lang=fr>

GEISSER, V., 2020, « Immigration et terrorisme : « Corrélation Magique » et instrumentalisation politique, Centre d'Information et d'Etudes sur les Migrations Internationales », *Migrations Société*, 2020/4 n°182, pp. 3 à 13

GILLE-GAUJAL, S., 2016, *Une géographie à l'école par la pratique artistique*, Thèse de doctorat en géographie, Paris Diderot.

GRIGNON, C., 1971, *L'ordre des choses*, Paris, Minuit.

GROUPE FRONTIÈRE (université de Strasbourg), 2004, « [La frontière, un objet spatial en mutation](#) », *espacestemp.net*, document 842.

GUICHONNET P. et RAFFESTIN C., 1974, *Géographie des frontières*, PUF.

HAMEZ, G., 2020, « La région transfrontalière », in : AMILHAT-SZARY, A-L., & HAMEZ, G., *Frontières*, Colin, Horizon.

HAMEZ G., MOREL-DORIDAT F., 2017, « Les espaces frontaliers, des espaces à la marge ? », in : CANDELIER-CABON, M., & GAUDIN, S., (dir.), *La France des marges*, Presses Universitaires de Rennes, Didact Géographie, Rennes, p. 217-229

HATCHUEL, F., 2005, *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris : La Découverte.

HERTIG, P., 2017, « Éducation à la complexité », in A. BARTHES, A., J.-M. LANGE, J.-M., TUTIAUX-GUILLON, N., (dir.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « Éducatifs à »*. Paris, L'Harmattan, p. 74-81.

JELLAB, A., 2001, « Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel : une approche sociologique », *L'Homme & la société* 2001/1 (n° 139), p. 83-102.

JELLAB, A., 2001, *Scolarité et rapports aux savoirs en lycée professionnel*, PUF.

JELLAB, A., 2014, *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Presses Universitaires du Mirail.

JELLAB, A., 2016, « Un ordre d'enseignement paradoxal : le lycée professionnel comme analyseur des avancées et des obstacles à la démocratisation scolaire », *Éducation et sociétés*, vol. 38, n°2, pp. 123-138.

JELLAB, A., 2017, *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui. Eclairage sociologique pour une pédagogie réussie*, L'Harmattan.

JOSHUA, S., 1996, « Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'au mathématiques ? » in RAISKY, C., et CAILLOT, M., (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 61-73). Bruxelles : De Bœck

JOUBLOT-FÉRRÉ, S., 2020, *La traversée des espaces adolescents, De l'habiter et de l'expérience du monde Un projet pour l'enseignement de la géographie*, Thèse de doctorat en géographie, Lyon.

JOVCHELOVITCH, S., 2006, « Repenser la diversité de la connaissance : polyphasie cognitive, croyances et représentations », in : HASS (Ed.), *Les savoirs au quotidien. Transmission, appropriations, représentations*, pp. 213-214, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

KAUFMANN, J.-C., 1996, *L'entretien compréhensif*. Paris. Nathan.

KEHOE R.E., STEPHENSON O.W., « Free inquiry into Controversial Issues », *The clearing House*, vol 25, n°2, p.110-111, 1950.

KELLY, T., 1986, « Discussing controversial issues: four perspectives on the teacher's role », *Theory and Research in Social Education*, 14, 113-138.

KOLB, D.-A., 1984, *Experiential learning*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

LACOSTE, Y., 2003, *Dictionnaire de géographie : de la géopolitique aux paysages*, Armand Colin.

LAHIRE, B. (dir.), 2019, *Enfances de classe*, Seuil.

LALIEU, O., 2001, « L'invention du « devoir de mémoire » », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. n° 69, no. 1, pp. 83-94.

LAPERRIÈRE, È., MESSING, K., BOURBONNAIS, R., 2010, « « Pour être serveuse, tu dois avoir toute ta tête » : efforts et reconnaissance dans le service de table au Québec », *Travailler*, vol. 23, n°1, pp. 27-57.

LATOURET, B., 1991, *Nous n'avons jamais été modernes : essai d'anthropologie symétrique*, Paris, La découverte.

LE PELLEC, J., MARCOS ALVAREZ, V., 1991, *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette éducation.

LEBRUN, J., & NICLOT, D., 2012, « La problématisation des apprentissages en enseignement de l'histoire-géographie : quels cadres de référence, quels fondements ? » Volume 15, numéro 1, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.

LEFORT, I., 2010, « La géographie : quelle(s) demande(s) sociale(s) pour quels publics ? », *Tracés, Revue de Sciences humaines* n°10, consulté le 17 octobre 2017, URL : <http://journals.openedition.org/traces/4828>

LEFORT, I., 2020, « La géographie française en contexte mondialisé : nouvelles relations disciplinaires et enjeux épistémologique », *Histoire de la recherche contemporaine*, Tome IX, n°1, 66-77.

LEGARDEZ, A., 2002, « L'enseignement des questions socialement vives à l'école », 6^{ème} Biennale de l'éducation et de la formation.

LEGARDEZ, A., 2008, « En guise de conclusion » Colloque sur l'enseignement de questions socialement vives en Histoire et en Géographie SNES et CVUH, Paris, 14-15 mars 2008

LEGARDEZ, A., 2016 « Questions Socialement Vives, et Education au Développement Durable. L'exemple de la question du changement climatique », *Revue francophone du développement durable*, Éd. Oeconomia, Clermont-Ferrand.

LEGARDEZ, A., 2017, « Propositions pour une modélisation des processus de didactisation sur des Questions Socialement Vives », *Sisyphus*.

LEGARDEZ A., SIMONNEAUX L., 2006, *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, ESF.

LEININGER-FRÉZAL, C., 2019, *Apprendre la géographie par l'expérience : la géographie expérientielle*, Habilitation à diriger des recherches, Université de Caen.

LEININGER-FRÉZAL, C., DOUAY, N., & COHEN, M., 2016, « L'étude de cas face à l'exemple : pratiques et enjeux dans l'enseignement de la géographie et de l'aménagement à l'université », *Recherches en Education*, (27).

LEININGER-FRÉZAL, C., GAUJAL, S., HEITZ, C. et COLIN, P., 2020, « Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche », *Recherches en éducation*, 41 | le 03 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/579>

LELOUP, F., 2017, « La frontière construction politique », in MOULLÉ, F., (dir.), *Frontières*, Presses Universitaires de Bordeaux.

LEPLAY, É., 2008, « La formalisation des savoirs professionnels dans le champ du travail social : Définition, énonciation, références, validations », *Pensée plurielle*, 19, 63-73.

LEPOUTRE, D., 1997, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Odile Jacob, Paris.

LEROUX, X & VERHERVE, M., 2012, « Sur la frontière, quelles représentations des enfants ? Enquête dans le Nord de la France », *EchoGéo* [En ligne], 20 | 2012, consulté le 10 octobre 2021, URL : <http://journals.openedition.org/echogeo/13057>,

LEVY, J., 2012, « Élections 2012 : la frontière, entre banalité impensée et exception réfléchie », *Hermès, La Revue*, 63, 165-168.

LEVY, J., 2013, « Frontières » in : LEVY, J., & LUSSAULT, M., (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin.

LEWIN, K. 1951, *Field theory in social sciences*, New York: Harper and Row.

LIKA, L., WEERTS, A., WINTGENS, S., CONTOR, J. (dir.), 2018, *Frontières : approches multidisciplinaires*, Presses Universitaires de Liège.

LIPP, A., 2019, « Difficultés des enseignants lors de l'enseignement de questions socialement vives : quelle conceptualisation pour mieux les comprendre ? », *Éducation et socialisation*, 54 | connection on 19 April 2020, URL: <http://journals.openedition.org/edso/7824> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/edso.7824>

LIPP, A., VIDAL, M., & SIMONNEAUX, L., 2014, « Comment les prescriptions et les manuels scolaires de l'enseignement agricole prennent en compte la vivacité de la QSV du bien-être animal en élevage ». *Revue francophone du développement durable*, « Les questions socialement vives », 2014-4, 127-141.

MAILLARD, F., 2017, « Regards croisés sur le baccalauréat professionnel », *Revue française de pédagogie*, 198, consulté le 03 septembre 2018. URL <http://journals.openedition.org/rfp/5222>

MAILLARD, F., 2017, « Le baccalauréat professionnel de 1985 à nos jours : d'une singularité à l'autre », *Revue française de pédagogie*, vol. 198, no. 1, pp. 11-22.

MARTINAND, J-L, 1991, « Approche de la didactique », in *Adapt*, p. 34.

MATHÉ S., MÉHEUT, M., DE HOSSON, C., 2008, « Démarches d'investigation au collège : quels enjeux ? », *Didaskalia*, n°32, Recherches sur la communication et l'apprentissage des sciences et des techniques, INRP, Lyon.

MATHIEU, L., & ROUSSEL, V., (dir.), 2019, *Penser les frontières sociales*, Presses universitaires de Lyon.

MENTZ, O., & BURTH, H-P. (Éds.) 2019, *Border studies, Concepts, Positions, and Perspectives in Europe*, Lit Verlag.

MÉRENNE-SCHOUMAKER, B., 1986, « Les trois dimensions de l'enseignement de la géographie », in: *Revue de géographie de Lyon*, vol. 61, n°2, pp. 183-188.

MÉRENNE-SCHOUMAKER, B., 2005, *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*, Broché.

MÉRENNE-SCHOUMAKER, B., 2012, *Didactique de la géographie, organiser les apprentissages*, De Boeck.

MERLE, P., 2009, *La démocratisation de l'enseignement*. Paris, La Découverte.

MERLE, P., 2013 « La Catégorie socio-professionnelle des parents dans les fiches administratives des élèves », *Socio-logos*, consulté le 11 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/socio-logos/2719>

MOLINES, G. (1997). *Raisonnements géographiques ou raisonnement en géographie ? Concepts, modèles, raisonnements*, 346-360. INRP.

MONJARET, A., 2012, « Le bleu de travail, une affaire d'hommes ? Pratiques populaires autour d'un symbole ouvrier masculin » pp 47-62, in ANSTETT, E., et al, 2012, *Les objets ont-ils un genre ?*, Armand Colin.

MOREAU, G., 1991, *Filles et garçons au LEP : les identités féminines et masculines dans les apprentissages professionnels et sociaux*, Thèse de Doctorat en Sociologie, Nantes.

MOREAU, G., 1995, « La mixité dans l'enseignement professionnel », in: *Revue française de pédagogie*, volume 110, Filles et garçons devant l'école. pp. 17-25

MORIN, E., 2014, *Introduction à la pensée complexe*, Essais.

MORIN, O., 2013, *Education à la citoyenneté et construction collaborative de raisonnements socioscientifiques dans la perspective de la durabilité : Pédagogie numérique pour une approche interculturelle de QSV environnementales*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Toulouse : Université Toulouse le Mirail.

MORIN, O., 2019, « Problématiser et... re-problématiser les QSVE ; vers une démarche d'enquête structurée par la rencontre de rationalités : vers une démarche d'enquête structurée par la rencontre de rationalités ». Educagri, collection Agora. *La démarche d'enquête, Une contribution à la didactique des Questions socialement vives*, pp.43-64.

MORIN, O., SIMONNEAUX, L., 2010, « Caractérisation de raisonnements socioscientifiques dans une perspective d'éducation au développement durable : apports et limites du traitement d'une controverse environnementale par le débat », *Colloque International Education au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques*, Digne les Bains, pp.288-310

MOSCONI, N., 2003, « Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* 1/2003, n°51, pp. 31-38

MOULLÉ, F., 2017, « Un monde traversé de frontières » In MOULLÉ, F., (dir.), *Frontières*, Presses Universitaires de Bordeaux.

MOULLÉ, F., 2018, « La sécurisation de la frontière ou l'apparition de territoires-frontières – Etude à partir de l'exemple de la région des Hauts de France », *Revue d'Economie Régionale et Urbaine*, n° 3, pp. 601-618

NÉDELEC, L. 2018, *L'éducation aux sciences dans un monde incertain*, thèse de doctorat, Université Toulouse Jean Jaurès.

NÉDELEC, L., MOLINATTI, G., 2018, « Démarches d'enquête et éducations aux incertitudes : le dispositif des scénarios du futur », in SIMONNEAUX, J., 2018, *La démarche d'enquête*, Educagri éditions, Agora.

NÉDELEC, L., SIMONNEAUX, L., MOLINATTI, G., 2017, « Des incertitudes socio-épistémiques aux incertitudes professionnelles. Les enseignants face à la question socialement vive de la transition agroécologique », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, vol. 60, n°2, pp. 49-58.

NORDMAN, D., 2012, « Préface » in : CATALA, M., LE PAGE, D., MEURET, J-C. (dir.), 2012, *Frontières oubliées, frontières retrouvées*, Presses Universitaires de Rennes.

PACHE, A., 2012, *Pensée sociale et pratiques langagières de futurs enseignants de l'école primaire vaudoise : l'alimentation vue à travers le prisme de la géographie scolaire*, Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, Université de Genève.

PALHETA, U., 2011 « Enseignement professionnel et classes populaires : comment s'orientent les élèves « orientés » », *Revue française de pédagogie*, 175 | avril-juin 2011, , consulté le 18 avril 2012. URL : <http://rfp.revues.org/3052>

PALHETA, U., 2011, « Retour sur le paradoxe de Willis : les destins scolaires des jeunes d'origine populaire dans l'école massifiée », *Revue Agone*, n° 46, pp. 87-111.

PALHETA, U., 2012a, « Paul Willis, L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers », *Travail et Emploi*, 129 | janvier-mars 2012, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://travailemploi.revues.org/5512>

PALHETA, U., 2012b, *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, PUF.

PANISSAL, N., 2018, « Le débat à l'école : une question sensible ? », in : *Enseigner les questions socialement vives*, Pastel la Revue, numéro 9, novembre 2018.

PAQUOT, T., & LUSSAULT, M., (dir.), 2012, « Murs et frontières », *Hermès*, n°63, CNRS.

PERRAUT SOLIVERES, A., 2001, *Praticien-chercheur, un nouvel espace de connaissance*, Presses Universitaires de France.

PERRENOUD, P., 1998, « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », in : *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, pp. 487-514.

PERRIN, A., 2018, « Comment former les professeurs à enseigner « les questions sensibles ? » L'expérience du Mémorial de la Shoah, in : *Enseigner les questions socialement vives*, Pastel, n°9, 2018.

PIAGET, J. 1967, *Biologie et connaissance ; essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Gallimard.

PIAGET, J., 1971, *Psychology and epistemology*. Middlesex (England): Penguin books

PIOT, T., 2017, « La démarche d'enquête de Dewey : un levier pédagogique au service de la formation des adultes éloignés de l'emploi », *Questions Vives*, n° 27 | 2017, consulté le 15 juillet 2021, URL: <http://journals.openedition.org/questionsvives/2076>

PONS, F., 2021, « Penser la ville de demain en sixième : un exemple de démarche prospective au cycle 3 (quartier Valmy, Lyon) », *Géoconfluences*, URL : <http://geoconfluences.ens->

lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-a-l-ecole/ville-de-demain-6e-valmy

POULLAOUEC, T., 2010, « Les habits neufs de l'auto-exclusion. : Les souhaits d'orientation scolaire des familles ouvrières en fin de 3^e », *Diversité : ville école intégration*, CNDP

POULLAOUEC, T., 2011, « Choix du destin et destin du choix », *Revue française de pédagogie*, 175 | avril-juin 2011, consulté le 01 février 2017. URL : <http://rfp.revues.org/3065>

PRAIRAT, E. 2017, *Éduquer avec tact : vertu et compétence de l'enseignant*. ESF.

PRAIRAT, E., 2021, « Le tact, un talent pédagogique ». Livraison XXXIII - *Réformer la formation* - Varia – Recensions, Revue Skhole.fr

QUETEL, C., 2014, *Histoire des Murs*, Tempus Perrin.

RAFFESTIN C., 1989, « Théorie du réel et géographicité », in: *Espaces Temps*, 40-41., Géographie,  tat des lieux. Débat transatlantique. pp. 26-31

RAFFESTIN, C., 1996, « Préface », dans J.-M. OFFNER et D. PUMAIN (dir.), *Réseaux et territoires. Significations croisées*, Paris,  ditions de l'Aube : 5-11.

RAFFESTIN C., 2005, «   propos de quelques paradoxes limnologiques », Colloque *  la frontière*, Université de Lille III, 10 p.

RAISKY, C. et CAILLOT, M. (dir) *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck, pp. 61-73.

REITEL, B., 2011, « La frontière internationale, objet s mique, processus multidimensionnel, interface signifiante », *Working Papers*, Numéro 2011-43

REITEL, B., 2017, « La frontière, une approche polysémique et multiscalaire », in : MOULLÉ, F., (dir.), *Frontières*, Presses Universitaires de Bordeaux.

REITEL, B., & MOULLÉ, F., 2015, « La res mantisat on de la ligne frontière dans des régions métropolitaines transfrontalières : le Jardin des 2 Rives   Strasbourg et la place Jacques Delors   Lille », *Belgeo*, 2 | 2015, consulté le 10 juin 2019 URL: <http://journals.openedition.org/belgeo/16527>.

REITEL, B., PERRIN, T., PUIPIER, P., 2017, « La métropolisation transfrontalière », in : MOULLÉ, F., (dir.), *Frontières*, Presses Universitaires de Bordeaux.

RENARD, J-P, 2003, « La frontière : limite géopolitique majeure mais aussi aire de transition », in : CARROUE et al, *Limites et discontinuités en géographie*, , SEDES.

RENARD JP, 2007, « Les formes spatiales de la frontière », in PICOUET P. et RENARD JP., *Les frontières mondiales : origines et dynamiques*, Editions du temps.

RETAILLÉ, D., 1997, *Le monde du géographe*, Paris, Presses de Sciences Po, 284 p.

RETAILLÉ, D., 2000, « Penser le monde », in J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Logiques de l'espace, esprit des lieux Géographies à Cerisy*, Paris, Belin, coll. Mappemonde, p. 273-286

REUTER, Y., 2013, « La noosphère », in : REUTER, Y., et al, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck Supérieur.

ROBIC, M.-C., 2000, « Confins, routes et seuils : l'au-delà du pays dans la géographie française du début du XXe siècle », *Panoramiques*, p.193-179

ROBIC, M.-C, 2005, « Géographicité », in : *Hypergeo*, www.cybergeo.presse.fr, site consulté en mai 2016

ROBIC, M-C. & ROSEMBERG, M. (dir.), 2016, *Géographe aujourd'hui. Enseigner la géographie au collège et au lycée*, ADAPT/SNES.

ROCHER, T., 2016, « Construction d'un indice de position sociale des élèves » *Éducation et Formations* n°90, DEPP, pp 5-27.

ROCHEX, J-Y, 2004, « La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques », *Pratiques psychologiques*, 10, pp.93-106.

RODIER, C., 2010, « Frontex, l'agence tout risque », *GISTI, Plein droit*, 2010/4 n°87, pages 8 à 11.

ROSIERE, S., 2017, « Le développement des barrières frontalières, ou le paradoxe de la mondialisation », in : MOULLÉ, F., (dir.), *Frontières*, Presses Universitaires de Bordeaux.

ROUQUETTE, ML., 2009, *La pensée sociale*, ERES « Hors collection »

ROUQUETTE, ML., RATEAU, P., 1998, *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

RUFI, J-V., RICHARD, Y., FELIU, J., BERZI, M., 2020, « Editorial: Peripheral borders, soft and hard re-bordering in Europe », *Belgeo* 2, consulté le 23 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/belgeo/37391>

SAINT-MARTIN (de) C., PILOTTI, A., VALENTIM, S., 2014, « La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de Liminalité », *¿ Interrogations ?*, n°19.

Implication et réflexivité – II. Tenir une double posture, décembre 2014 [en ligne], <http://www.revue-interrogations.org/La-reflexivite-chez-le-Doctorant>

SIEGFRIED, A., 1938, « Préface », in : ANCEL, J., *Géographie des frontières*, Gallimard.

SIMONNEAUX, L., 2006, « Quel enjeu éducatif pour les questions biotechnologiques ? » in LEGARDEZ, A., et SIMONNEAUX, L., *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, ESF.

SIMONNEAUX, J., HERVÉ, N., NÉDÉLEC, L., MOLINATTI, G., et al., 2017, « Menons l'enquête sur des questions d'Education au Développement Durable dans la perspective des Questions Socialement Vives », *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, CAHR, La problématisation et les démarches d'investigation scientifique dans le contexte d'une éducation en vue d'un développement durable, pp.143-160.

SGARD, A., 2015, « Chapitre 9. La controverse publique comme objet et dispositif d'apprentissage en géographie : questionner la frontière nature-culture », in : AUDIGIER, F., SDARD, A., & TUTIAUX-GUILLON, N., (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation : Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?*, pp. 113-124, De Boeck Supérieur.

SGARD, A., 2006, « D'autres frontières naturelles : découpages et usages des massifs alpins », *Tropisme des frontières. Approche pluridisciplinaire, tome 1*, L'Harmattan, p. 83-95, coll. Géographie et cultures.

SGARD, A., 2017, « Perspectives paysagères sur les frontières », in: STASZAK, J-F., *Frontières en tous genres. Cloisonnement spatial et constructions identitaires*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2017. p. 103-123.

TAGLIANTE, C., 2005, *L'évaluation et le Cadre Européen Commun - Techniques et pratiques de classe*, CLE.

TELLENNE., C., 2011, « Frontière », in : GAUCHON, P. (dir.), *Dictionnaire de géopolitique et de géoéconomie*, PUF.

THEMINES, J-F., 2004, « Des rapports géographiques au monde en construction dans les classes de géographie ? », in : *L'information géographique*, Volume 68 n)3, pp. 244-258.

THEMINES, J-F., 2006, *Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette.

THÉMINES, J-F., 2016, « La didactique de la géographie », *Revue française de pédagogie*, 197, 99-136.

THÉRY, H., 2002, « Frontière », in : BRUNET, R., FERRAS, R., THÉRY, H., *Les mots de la géographie, dictionnaire critique*, Reclus/La Documentation française, 1992.

THÉRY, I., 2010, « Le genre : identité des personnes ou modalité des relations sociales ? », *Revue française de pédagogie*, 171, pp.103-117.

THIBAUT, M., 2017, « Se voir avec les yeux des autres, Ou comment de jeunes ouvriers se sont laissés imposer des représentations dominantes d'eux-mêmes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2017/1 N° 216-217, Le Seuil, pp. 104 à 123

TROGER, V., BERNARD, P-Y., MASY, J., 2016, *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ? Les lycées professionnels à l'épreuve des politiques éducatives*, PUF.

TUTIAUX-GUILLON N., 2006, « Le difficile enseignement des « questions socialement vives » en histoire-géographie », in LEGARDEZ A., SIMONNEAUX L., *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, ESF, 2006, p119-135.

TUTIAUX-GUILLON, N., et CONSIDÈRE, S., 2010, « L'éducation au développement durable : entre injonctions ministérielles et obstacles didactiques ». *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32(2), 193-211.

VALLET, É. & DAVID, C.-P., 2012, « Introduction. Du retour des murs frontaliers en relations internationales ». *Études internationales*, 43(1), 5–25.

VERGNOLLE-MAINAR, C., 2018, « Les questions sensibles dans l'enseignement de la géographie : émergence et enjeux actuels », *Pastel La revue*, n° 9, p. 12-15.

VERMEERSCH, L., 2014, « Une nuit qu'on entendait la mer sans la voir, Ou les « mises en scène » toxiques de la surveillance aux frontières de l'Europe », Association Vacarme | « *Vacarme* », 2014/2 N° 67 | pages 82 à 107

VERRET, M., 1975, *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 2 vol

VYGOTSKY, L.S, 1933/1985, « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », in : Shneuwly SHNEUWLY, B., et BRONCKART, J.P. (Eds.), *Vygotski aujourd'hui*, pp. 95-117 ; Paris : Delachaux & Niestlé.

WACKERMANN, G., 2003, *Les frontières dans un monde en mouvement*, Ellipses.

WACKERMAN, G., 2007, « Quel sens pour la notion de frontière dans la mondialisation ? », *Cités* 2007/3 (n°31), p.83-91.

WALTERS, W., 2009, « Europe's Borders », in RUMFORD, C, (éd.) *Sage Handbook of European Studies*, London:Sage.

WELLINGTON J.J, 1986, *Controversial Issues in the curriculum*, Oxford, Basci Blackwelle.

WILLIS, P., 2011, *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Marseille, Agone, coll. « L'ordre des choses ».

WOESTELANDT, L., RAHMETHNISSAH, R., TOUHAMI, F., MORO, M-R, 2016, *L'incertitude menaçante qui pèse sur les mineurs isolés étrangers : conséquences psychologiques*, La Pensée sauvage, « L'Autre », 2016/1, Volume 17, pp. 35 à 43

WOLFS, J.-L., TISSEYRE, L., D'HONDT, D. & GUILLAUME, J., 2020, « La formation des enseignants à la « neutralité » en Belgique francophone : les formateurs et formatrices partagent-ils une vision commune du « vivre-ensemble » et de la « neutralité »? Enquête exploratoire », *Éthique en éducation et en formation*, (8), pp. 59–78.

WOOLARD, C., 2019, « Circuler dans la forteresse Europe », *Revue Projet*, 369, 27-41.

Annexes

Les annexes étant trop volumineuses, le choix a été fait de les regrouper dans le volume 2, en voici la liste :

Annexe 1 : Questionnaire distribué aux élèves lors de l'enquête n°1.

Annexe 2 : Retranscription de l'entretien compréhensif d'Élodie du 09/06/2015.

Annexe 3 : Retranscription de l'entretien collectif de la classe de 2CRMB suite aux attentats de Charlie Hebdo.

Annexe 4 : Réponses des élèves au questionnaire de l'enquête n°2.

Annexe 5 : Retranscription des entretiens semi-directifs de l'enquête n°2.

Annexe 6 : Réponses des élèves au questionnaire de l'enquête n°3.

Annexe 7 : Retranscription des entretiens semi-directifs de l'enquête n°3.

Table des figures

| | |
|--|-----|
| Figure 1 : Schéma méthodologique de thèse..... | 30 |
| Figure 2 : Structure pédagogique de la voie professionnelle du lycée Etienne Oehmichen | 67 |
| Figure 3 : Plan du lycée Etienne Oehmichen. | 68 |
| Figure 4 : Les formations du lycée Pierre Mendès France de Contrexéville. | 70 |
| Figure 5 : Les différentes classes du corpus..... | 75 |
| Figure 6 : Arbre de similitudes..... | 100 |
| Figure 8 : Grille de lecture de la géographicité. | 168 |
| Figure 9 : Géographicités inhérentes aux lieux aimés par les élèves. | 174 |
| Figure 10 : Géographicités inhérentes aux volontés d'ailleurs des élèves. | 179 |
| Figure 11 : Géographicités inhérentes aux projections d'avenir des élèves..... | 184 |
| Figure 12 : Frontières, Discontinuité, Limite..... | 199 |
| Figure 13 : Arbre de similitudes : les élèves et leurs définitions de frontière..... | 234 |
| Figure 14 : Trois profils d'élèves se distinguent..... | 237 |
| Figure 15 : Mots associés à « frontière de l'Union Européenne » dans les réponses des élèves. | 249 |
| Figure 16 : La circulation des savoirs chez un élève..... | 260 |
| Figure 17 : La circulation des savoirs en lycée professionnel..... | 261 |
| Figure 18 : L'hybridation des savoirs. | 263 |
| Figure 19 : Les géographicités créent sur les frontières à l' cole | 268 |
| Figure 20 : Principales caractéristiques des frontières, selon les élèves. | 276 |
| Figure 21 : Traitement des frontières dans les programmes actuels de géographie..... | 291 |
| Figure 22 : Les problèmes posés par les frontières selon le corpus | 295 |
| Figure 23 : Les frontières pour les élèves : une vivacité partielle..... | 303 |
| Figure 24 : La chaine de transposition didactique..... | 314 |
| Figure 25 : Synthèse de la transposition didactique..... | 315 |
| Figure 26 : La transposition didactique en jeu dans l'enseignement d'une QSV. | 318 |
| Figure 27 : Définition de l'esprit critique..... | 323 |
| Figure 28 : Les étapes de la démarche du débat..... | 329 |
| Figure 29 : Méthodologie de la démarche d'investigation..... | 334 |
| Figure 30 : La démarche d'enquête QSVD, un processus d'exploration..... | 337 |
| Figure 31 : L'apprentissage par l'expérience | 347 |
| Figure 32 : La démarche des 4I..... | 349 |
| Figure 33 : Appuis théoriques de notre démarche..... | 358 |
| Figure 34 : Les étapes de la démarche. | 359 |

| | |
|---|-----|
| | 365 |
| Figure 35 : Arbre de similitudes de la définition de frontière par les élèves de Terminale Esthétique..... | 378 |
| Figure 36 : Tract n°1 : Importance du visuel | 381 |
| Figure 37 : Tract n°2 : Des propositions censées..... | 382 |
| Figure 38 : Tract n°3 : Convaincre..... | 383 |
| Figure 39 : Tract n°4 : Des mesures fortes..... | 384 |
| Figure 40 : Tract n°5 : Efficace..... | 385 |
| Figure 41 : Tract n°6 : Partiel..... | 386 |
| Figure 42 : Schéma d'élève 1 : Correct..... | 389 |
| Figure 43 : Schéma d'élève 2 : Abstraction forte..... | 390 |
| Figure 44 : Schéma d'élève 3 : Carte mentale..... | 391 |
| Figure 45 : Débats soulevés par les élèves..... | 392 |
| Figure 46 : Trace écrite des élèves sur les débats qui traversent les frontières de l'Union Européenne..... | 394 |
| Figure 47 : Arbre des similitudes | 396 |

Table des tableaux

| | |
|---|-----|
| Tableau 1 : Population de l'enquête n°1. | 15 |
| Tableau 2 : Population de l'enquête 2 | 21 |
| Tableau 3 : Population de l'enquête n°3 | 25 |
| Tableau 4 : Evolution de la proportion de bacheliers selon la voie (en %)... .. | 45 |
| Tableau 5 : Volume horaire annuel d'histoire-géographie en baccalauréat professionnel 2009 et 2019. | 51 |
| Tableau 6 : Tableau synoptique des programmes de géographie de 1987..... | 54 |
| Tableau 7 : Tableau synoptique des programmes de géographie de 1995..... | 56 |
| Tableau 8 : Tableau synoptique des programmes de géographie de 2009 (2013). | 58 |
| Tableau 9 : Tableau synoptique des programmes de 2019. | 62 |
| Tableau 10 : Architecture du programme de 2019 : Exemple avec le thème 1 de Seconde. ... | 63 |
| Tableau 11 : Régime des élèves de terminale en 2018-2019 | 72 |
| Tableau 12 : Volume horaire par classe. | 76 |
| Tableau 13 : Population des enquêtes. | 77 |
| Tableau 14 : Répartition filles/garçons dans le corpus. | 92 |
| Tableau 15 : Occurrences des réponses des élèves à la question : « A ton avis à quoi sert-il d'avoir des cours de géographie dans ta section ? » | 102 |
| Tableau 16 : Occurrences des réponses des élèves à la question : « Finalement, quand tu y réfléchis, à quoi peut te servir ce que tu apprends en géographie ? » | 105 |
| Tableau 17 : Grille d'intérêts prospectifs, par ordre décroissant. | 111 |
| Tableau 18 : Les Questions Socialement Vives en géographie traitées à l'école primaire.... | 137 |
| Tableau 19 : Les Questions Socialement Vives en géographie traitées au collège..... | 142 |
| Tableau 20 : Les Questions Socialement Vives en Géographie traitées au lycée professionnel. | 148 |
| Tableau 21 : Les trois manières de penser le monde..... | 165 |
| Tableau 22 : Typologie des géographicités des élèves..... | 187 |
| Tableau 23 : Organisation générale du thème « L'Union européenne et ses territoires ». | 226 |
| Tableau 24 : Problématiques utilisées pour le thème « L'Union Européenne et ses territoires ». | 226 |
| Tableau 25 : Les parties « cours » des manuels étudiés..... | 228 |
| Tableau 26 : Liste des autres types de frontières évoqués par les élèves et leurs occurrences. | 243 |
| Tableau 27 : Typologie des géographicités des élèves..... | 265 |
| Tableau 28 : La sécurité : principale préoccupation des élèves. | 279 |
| Tableau 29 : Synthèse du traitement des QSV dans les programmes de géographie..... | 290 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 30 : Illustration des différentes phases de l'enquête QSVD..... | 338 |
| Tableau 31 : Exemple d'utilisation de la démarche d'enquête propre aux QSV avec les frontières..... | 339 |
| Tableau 32 : Trame du projet : Voyage d'études à Auschwitz | 351 |
| Tableau 33 : Mise en place de la démarche des 4I à la suite du projet. | 352 |
| Tableau 34 : Extrait du programme de Terminale Professionnelle en géographie. | 363 |
| Tableau 35 : Tableau des occurrences dans la définition de frontière par la classe de Terminale Esthétique..... | 377 |
| Tableau 36 : Comparaison des occurrences dans la définition de frontière entre le recueil 1 et 2..... | 395 |

Table des graphiques

| | |
|---|-----|
| Graphique 1 : Origine sociale des élèves de lycée professionnel et de lycée général et technologique. (En%)..... | 42 |
| Graphique 2 : Origine sociale des élèves de lycée professionnel et de lycée général et technologique, selon quatre catégories. (En %). | 44 |
| Graphique 3 : Situation familiale des parents des élèves du corpus (en %)..... | 77 |
| Graphique 4 : Nombre d'enfants dans la fratrie pour l'ensemble du corpus. | 78 |
| Graphique 5 : Origine sociale des élèves du corpus. (en %)..... | 84 |
| Graphique 6 : Origine sociale des élèves du corpus par classe. (en %) | 85 |
| Graphique 7 : Part des filles dans les spécialités de production en 2016 (%)..... | 90 |
| Graphique 8 : Part des filles dans les spécialités des services en 2016 (%)..... | 91 |
| Graphique 9 : Réponses des élèves à la question : « Les études que tu fais, sont-elles plutôt réservées aux garçons ? Aux filles ? Ou les deux ? »..... | 93 |
| Graphique 10 : Une préférence marquée pour les matières d'enseignement professionnel. . | 109 |
| Graphique 11 : Les valeurs associées par les élèves à « l'ici » et à « l'ailleurs ». | 170 |
| Graphique 12 : Occurrences des composantes de la géographicité des lieux fréquents..... | 172 |
| Graphique 13 : Part de « l'ici », « l'ailleurs » et les « confins » des lieux potentiels des  lves. | 175 |
| Graphique 14 : Occurrences des composantes de la géographicité des lieux potentiels..... | 177 |
| Graphique 15 : Part de « l'ici », « l'ailleurs » et les « confins » des lieux futurs des  lves. | 180 |
| Graphique 16 : Occurrences des composantes de la géographicité des lieux futurs..... | 182 |
| Graphique 17 : Les frontières franchies par les  lves (Entretiens)..... | 240 |
| Graphique 18 : Fréquence des lieux d'apprentissage cités. | 253 |
| Graphique 19 : Classement des lieux d'apprentissage cités par les  lves. | 254 |
| Graphique 20 : Qualités des réponses des  lves aux questions de la double page d'activités. | 256 |
| Graphique 21 : Les frontières posent-elles problèmes ? (Nombre)..... | 293 |

Table des documents

| | |
|--|-----|
| Document 1 : Double page du cahier d'activités sur les frontières de l'Union Européenne . | 246 |
| Document 2 : Synthèse des questions de la double page du cahier d'activités..... | 247 |
| Document 3 : Partie 1 du questionnaire sur les frontières de l'Union Européenne. | 247 |
| Document 4 : Document de lancement de la séance sur les frontières de l'Union européenne. | 365 |
| Document 5 : Questions posées pour guider l'étude du document 0. | 366 |
| Document 6 : Consigne donnée lors de l'étape de l'action..... | 367 |
| Document 7 : Corpus documentaire..... | 369 |

Table des cartes

| | |
|--|-----|
| Carte 1 : Territoires transfrontaliers aux frontières de la France | 204 |
| Carte 2 : Les frontières franchies par les élèves (Bilans de savoirs)..... | 239 |

Table des extraits d'entretien

| | |
|------------------------------|-----|
| Extrait 1 : Antoine..... | 241 |
| Extrait 2 : Vincent..... | 241 |
| Extrait 3 : Clara..... | 244 |
| Extrait 4 : Christopher..... | 285 |
| Extrait 5 : Hugo..... | 286 |
| Extrait 6 : Clara..... | 287 |
| Extrait 7 : Antoine..... | 288 |
| Extrait 9 : Soukyana..... | 300 |
| Extrait 10 : Valentine..... | 301 |
| Extrait 11 : Vincent..... | 301 |
| Extrait 12 : Hugo..... | 301 |
| Extrait 13 : Céline..... | 302 |
| Extrait 14 : Antoine..... | 302 |
| Extrait 15 : Antoine..... | 353 |
| Extrait 16 : Antoine..... | 353 |
| Extrait 17 : Vincent..... | 354 |

Table des matières

| | |
|--|--------|
| Remerciements | 7 |
| Sommaire | 9 |
| Introduction | 11 |
| I. Emergence du questionnement. | 12 |
| 1. Une recherche en didactique de la géographie..... | 12 |
| 2. Une recherche sur les questions socialement vives. | 13 |
| 3. Une recherche sur les frontières..... | 14 |
| II. Méthodologie. | 14 |
| 1. Enquête n°1 : Qui sont mes élèves ?..... | 15 |
| 2. Enquête n°2 : les frontières de l'Union Européenne..... | 19 |
| 3. Enquête n°3 : Les frontières..... | 25 |
| III. Une posture particulière. | 31 |
| PARTIE 1 : Des lycéens professionnels face à une Question Socialement Vive en géographie. | 35 |
| CHAPITRE 1 : Un monde particulier : Le lycée professionnel. | 37 |
| I. Le lycée professionnel aujourd'hui..... | 39 |
| 1. Le lycée des classes populaires ? | 39 |
| a. Qui sont les élèves de lycée professionnel : généralités..... | 39 |
| b. Socialement, d'où viennent-ils ? | 41 |
| c. Un lycée professionnel réformé : un changement de population ? | 44 |
| 2. Être élève de lycée professionnel : résultat d'une domination scolaire ? | 47 |
| a. Une domination scolaire effective en lycée professionnel ? | 47 |
| b. La reproduction sociale à l'œuvre au lycée professionnel. | 48 |
| c. Une remise en cause de la reproduction..... | 50 |
| II. La géographie au lycée professionnel..... | 51 |
| 1. Quelle place pour la géographie au lycée professionnel ?..... | 51 |
| a. Généralités..... | 51 |
| b. Les finalités de la géographie scolaire. | 52 |
| 2. Les anciens programmes de géographie au lycée professionnel..... | 53 |

| | | |
|------|---|-----|
| a. | Les premiers programmes de géographie en baccalauréat professionnel : 1987. | 53 |
| b. | Les programmes de 1995. | 55 |
| 3. | Les deux grandes réformes du lycée professionnel et leurs impacts sur la géographie. | 57 |
| a. | La réforme de 2009. | 57 |
| b. | Les programmes de la réforme de 2019. | 59 |
| III. | Contextes des lycées professionnels au sein desquels ont été menées les enquêtes. | 64 |
| 1. | Le lycée Etienne Oehmichen. | 64 |
| a. | Un lycée urbain et attractif dans un contexte rural. | 64 |
| b. | Un lycée presque tranquille. | 65 |
| 2. | Le lycée Pierre Mendès France. | 69 |
| a. | Un lycée au sein du monde rural de taille modeste. | 69 |
| b. | Un lycée tranquille. | 71 |
| | CHAPITRE 2 : Qui sont les élèves de notre corpus ? | 73 |
| I. | Une population hétérogène. | 75 |
| 1. | Population des enquêtes | 75 |
| a. | Données générales. | 75 |
| b. | Socialement, d'où viennent-ils ? | 77 |
| c. | Portraits d'élèves | 79 |
| 2. | Comment ces élèves se considèrent-ils ? | 83 |
| a. | Des élèves socialement dominés. | 84 |
| b. | Des différences de traitement avec le lycée général notablement ressenties. | 86 |
| c. | Des élèves qui, globalement, ne se considèrent pas en échec. | 88 |
| 3. | La question du genre en Lycée Professionnel. | 89 |
| a. | Généralités. | 89 |
| b. | Les élèves de notre corpus : une domination masculine. | 92 |
| c. | Exemples de genre minoritaire : portraits croisés d'élèves minoritaires dans leur section. | 94 |
| II. | Quels liens les élèves de ce corpus entretiennent-ils avec la géographie ? | 98 |
| 1. | Présentation des choix méthodologiques. | 98 |
| a. | Le dispositif d'enquête. | 98 |
| b. | Les méthodes d'analyse. | 99 |
| 2. | La géographie à quoi ça sert ? | 100 |

| | | |
|------|---|-----|
| a. | La géographie ça sert d'abord à « savoir »..... | 100 |
| b. | La géographie dans ma section : à quoi ça sert ? | 102 |
| c. | La géographie dans la vie : à quoi ça sert ?..... | 104 |
| d. | La géographie : « ça sert à rien » ! | 106 |
| III. | Quelles relations les élèves de ce corpus entretiennent-ils avec les « autres » ?. | 108 |
| 1. | Des élèves surtout tournés vers le professionnel. | 108 |
| a. | Un rapport aux savoirs tourné vers les savoirs professionnalisants. | 108 |
| b. | Une ambition limitée. | 110 |
| 2. | Les élèves de lycée professionnel et leurs rapports aux autres. | 112 |
| a. | Quel est leur rapport à l'altérité ?..... | 112 |
| b. | L'analyse du discours d'élèves suite à l'attentat de Charlie Hebdo..... | 113 |
| | CHAPITRE 3 : Les Questions Socialement Vives en Géographie. | 117 |
| I. | Les questions socialement vives. | 119 |
| 1. | Controversial issues, questions vives, questions socialement vives : une même réalité ? | 119 |
| a. | Une mise en exergue dans le monde anglo-saxon..... | 119 |
| b. | Une problématique soulevée dans les années 1990 en France. | 120 |
| c. | Les questions socialement vives. | 121 |
| 2. | Éléments pour une définition d'une question socialement vive. | 123 |
| a. | Des savoirs incertains. | 123 |
| b. | L'élève : une place centrale dans l'étude d'une question socialement vive..... | 124 |
| c. | Une question socialement vive en géographie : définition..... | 125 |
| II. | Le rapport au savoir. | 127 |
| 1. | L'approche sociologique..... | 127 |
| a. | Point de départ de l'utilisation du rapport au savoir. | 127 |
| b. | Une définition qui a évolué. | 129 |
| c. | Les trois dimensions du rapport au savoir..... | 130 |
| 2. | D'autres approches qui nourrissent la réflexion autour du rapport au savoir. | 131 |
| a. | L'approche psychanalytique..... | 131 |
| b. | L'approche anthropologique. | 133 |
| c. | L'approche socio-anthropologique. | 134 |
| 3. | Le rapport au savoir dans le contexte de cette recherche..... | 134 |
| III. | Les questions socialement vives en géographie scolaire. | 136 |
| 1. | A l'école primaire. | 137 |

| | | |
|------|--|-----|
| a. | Les questions socialement vives en géographie au programme à l'école primaire..... | 137 |
| b. | La manière dont les instructions officielles appréhendent les questions socialement vives en géographie à l'école primaire..... | 139 |
| 2. | Au collège..... | 142 |
| a. | Les questions socialement vives en géographie au programme au collège. | 142 |
| b. | La manière dont les instructions officielles appréhendent les questions socialement vives au collège. | 143 |
| 3. | Au lycée professionnel..... | 148 |
| a. | Les questions socialement vives en géographie au programme au lycée professionnel..... | 148 |
| b. | La manière dont les instructions officielles appréhendent les questions socialement vives en géographie au lycée professionnel. | 150 |
| | | |
| | CHAPITRE 4 : La géographicité des élèves au centre des enjeux d'une question socialement vive en géographie..... | 155 |
| | | |
| I. | La géographicité : un outil d'analyse des rapports au monde des élèves. | 157 |
| 1. | La géographicité : quelle définition ? | 157 |
| a. | De la nécessité de la géographicité. | 157 |
| b. | Définition de la géographicité..... | 158 |
| a. | L'utilité de la prise en compte de la géographicité dans cette recherche. | 159 |
| 2. | Quels appuis spatiaux pour la géographicité ?..... | 160 |
| a. | Trois catégories spatiales élémentaires qui structurent la géographicité. | 161 |
| b. | Le lieu..... | 162 |
| c. | Distance, direction, limite et situation..... | 162 |
| d. | Trois manières de penser le monde en géographie..... | 164 |
| 3. | De quelles manières aborder la géographicité des élèves ? | 166 |
| a. | Les points d'appuis multiples..... | 166 |
| b. | Proposition d'une grille de lecture de la géographicité..... | 167 |
| | | |
| II. | La géographicité de mes élèves : quels rapports au monde possèdent-ils ? | 169 |
| 1. | Une géographicité fortement ancrée dans le « ici ». | 170 |
| a. | Un « ici » largement lié à l'affect..... | 170 |
| b. | Quel ancrage pour l'expression de leur « ici » ? | 171 |
| c. | Quelles géographicités émergent des lieux qu'ils fréquentent ? | 173 |
| 2. | Quelles géographicités probables les élèves montrent-ils ?..... | 174 |
| a. | Les élèves se projettent aisément vers « l'ailleurs ». | 174 |
| b. |   quelles notions les élèves associent-ils « l'ailleurs » ?..... | 176 |

| | | |
|----|--|-----|
| c. | Quelles géographicités apparaissent dans leurs volontés d'ailleurs ? | 178 |
| 3. | Des géographicités « prospectives » structurantes de leurs rapports au monde ? | 179 |
| a. | Un futur teinté « d'ailleurs ». | 179 |
| b. | Distance et direction structurent leurs projections d'avenir. | 181 |
| c. | Quelles géographicités apparaissent dans leurs projections d'avenir ?..... | 183 |
| 4. | Proposition d'une typologie relative aux géographicités exprimées dans cette enquête. | 184 |
| a. | Quelles géographicités recensées ici ? | 184 |
| b. | Une typologie des géographicités des élèves. | 186 |

| | |
|--|-----|
| PARTIE 2 : Les frontières appréhendées comme une Question Socialement Vive en Géographie. | 189 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| CHAPITRE 5 : Peut-on considérer les frontières comme une question socialement vive en géographie ?..... | 191 |
|---|-----|

| | | |
|-----|--|-----|
| I. | Quels attributs pour définir une frontière ?..... | 193 |
| 1. | Les frontières sont d'abord des limites. | 193 |
| a. | Une limite : ça sépare. | 193 |
| b. | À quoi une frontière sert-elle ?..... | 194 |
| c. | La ligne : forme privilégiée de la frontière ?..... | 196 |
| 2. | Des frontières aux discontinuités. | 198 |
| a. | Les frontières et discontinuités : des liens étroits..... | 198 |
| b. | Les frontières : des discontinuités multiscalaires. | 200 |
| c. | La frontière : un terme polysémique. | 201 |
| 3. | Des frontières et des humains. | 202 |
| a. | Les frontières : une construction sociale qui met en jeu l'identité et l'altérité. 202 | |
| b. | La coopération transfrontalière : un effacement de la frontière. Exemple de la France métropolitaine. | 203 |
| II. | Des mutations du monde aux mutations des frontières : temporalités des frontières. 205 | |
| 1. | Quelles formes les frontières prennent-elles avant la mondialisation du XXème siècle ?..... | 206 |
| a. | Avant 1648 : des murs et des zones. | 206 |
| b. | À partir des traités de Westphalie : l'émergence des États-Nations : une forte territorialisation. | 207 |
| c. | Au début du XXe siècle. | 209 |
| 2. | Depuis le XXe siècle : la mondialisation remet-elle en cause l'existence des frontières ?..... | 209 |

| | | |
|------|---|-----|
| a. | Un monde sans frontières, la déterritorialisation : des frontières devenues des interfaces..... | 210 |
| b. | Une résurgence des frontières : rebordering..... | 211 |
| c. | De nouvelles frontières..... | 213 |
| III. | La frontière : une question triplement socialement vive ?..... | 215 |
| 1. | Dans les savoirs de références. | 215 |
| a. | La frontière : un objet géographique. | 215 |
| b. | Une définition complexe qui ne fait pas consensus. | 217 |
| 2. | Dans la société. | 218 |
| a. | L'après 2001 : un terrorisme impactant les frontières..... | 218 |
| b. | La crise migratoire : affoleuse de frontières..... | 220 |
| 3. | Quelle place pour les frontières à l'école en géographie ? | 222 |
| a. | Les frontières dans les programmes scolaires : quelle visibilité ? | 222 |
| b. | Les manuels de Terminale Professionnelle : un levier pour les questions socialement vives ? Analyse du thème « L'Union Européenne et ses territoires ». 225 | 225 |
| | CHAPITRE 6 : Quels sens les élèves donnent-ils aux frontières ? | 231 |
| I. | Comment les élèves définissent-ils les frontières ? | 233 |
| 1. | Quels sont les points d'appuis des élèves pour définir une frontière ?..... | 233 |
| a. | D'abord : une frontière ça sépare. | 233 |
| b. | Les élèves considèrent-ils le franchissement comme un acte primordial ?..... | 237 |
| c. | Des définitions autour des « autres » frontières. | 242 |
| 2. | Les élèves et leurs définitions des frontières de l'Union Européenne. | 245 |
| a. | Comment définir les frontières de l'Union Européenne à partir d'un cahier d'activité ? | 245 |
| b. | Comment les élèves différencient-ils les frontières de l'Europe et les frontières de l'Union Européenne ? | 248 |
| c. | Comment les élèves ont-ils compris les particularités des frontières de l'espace Schengen ? | 250 |
| II. | Quels sont les savoirs que les élèves détiennent sur les frontières ?..... | 252 |
| 1. | D'où viennent leurs connaissances ? | 253 |
| a. | D'où viennent leurs connaissances sur les frontières ? | 253 |
| b. | Les savoirs des élèves sur les frontières de l'Union Européenne viennent-ils de l'étude d'un manuel ? | 255 |
| 2. | Des savoirs de natures multiples qui façonnent l'élève. | 257 |
| a. | Quels genres de savoirs les élèves fréquentent-ils ?..... | 257 |
| b. | Une circulation des savoirs. | 259 |

| | | |
|--|---|-----|
| c. | Une hybridation des savoirs. | 262 |
| 3. | L'étude des frontières en lycée professionnel, pour quelles géographicités ? | 264 |
| a. | Quels sont les éléments de géographicités présents dans le discours des élèves ? 266 | |
| b. | Des géographicités multiples. | 268 |
| c. | Des géographicités qui diffèrent selon la spécialité professionnelle..... | 270 |
| CHAPITRE 7 : Les frontières : une question socialement vive pour les élèves ? | | 273 |
| I. | Quels intérêts les élèves portent-ils aux frontières ?..... | 275 |
| 1. | Un intérêt pour les frontières limité. | 275 |
| a. | Quelles caractéristiques des frontières paraissent les plus importantes pour les élèves ? | 275 |
| b. | Les élèves se sentent-ils concernés par ce thème des frontières ? | 278 |
| c. | Quelles mesures envisagent mes élèves pour la gestion des frontières ?..... | 281 |
| 2. | Pourquoi ces élèves ont-ils une vision partielle des frontières ? | 289 |
| a. | Des causes d'abord institutionnelles. | 289 |
| b. | Des causes plus structurelles. | 291 |
| II. | Quels débats les frontières soulèvent-elles chez les élèves ?..... | 292 |
| 1. | Quels problèmes inhérents aux frontières les élèves évoquent-ils ?..... | 293 |
| a. | Les frontières ne posent pas de problèmes. | 293 |
| b. | Les frontières posent, d'abord, un problème sécuritaire. | 294 |
| 2. | Quels débats et enjeux les élèves mettent-ils en avant dans leurs discours ? | 297 |
| a. | Quels débats autour des frontières de l'Union Européenne ? | 297 |
| b. | Une évolution des débats évoqués par les élèves ? | 300 |
| PARTIE 3 : Enseigner les frontières : Propositions didactiques..... | | 305 |
| CHAPITRE 8 : Les questions socialement vives : un champ didactique partiellement exploité. | | 307 |
| I. | Intérêts et difficultés d'enseigner les questions socialement vives..... | 309 |
| 1. | Enseigner les questions socialement vives : une nécessaire réflexivité professionnelle. | 309 |
| a. | Les enseignants face aux questions socialement vives : quelles difficultés ?.. | 310 |
| b. | Une transposition didactique renouvelée. | 312 |
| c. | Des élèves en difficultés face aux questions socialement vives ?..... | 319 |
| 2. | Quels intérêts l'enseignement des questions socialement vives revêtent-ils pour les élèves ? | 320 |

| | | |
|-----|---|-----|
| a. | Développer des compétences citoyennes. | 321 |
| b. | L'ambition d'une formation de l'esprit critique..... | 322 |
| II. | Quelles sont les pistes didactiques qui permettent de prendre pleinement en considération les questions socialement vives ? | 324 |
| 1. | Le débat : outil privilégié pour envisager des controverses à l'école. | 324 |
| a. | Un débat à l'école : c'est quoi ? | 325 |
| b. | Quelle(s) méthode(s) pour un débat efficace ?..... | 326 |
| c. | Exemple de mise en place d'un débat en classe. | 328 |
| 2. | La démarche d'enquête : une autre possibilité efficace pour les questions socialement vives ?..... | 332 |
| a. | La démarche d'investigation : origines et méthodes. | 332 |
| b. | Exemple d'une démarche d'investigation propre aux questions socialement vives..... | 335 |
| c. | Exemple de l'utilisation d'une démarche d'investigation pour l'enseignement des frontières..... | 339 |
| 3. | D'autres pistes pertinentes envisageables. | 340 |
| | CHAPITRE 9 : Des démarches innovantes pour enseigner les frontières..... | 343 |
| I. | La géographie expérientielle : une démarche efficace pour enseigner les frontières ? | 345 |
| 1. | La géographie expérientielle. | 345 |
| a. | Émergence d'une réflexion. | 345 |
| b. | La démarche expérientielle : les 4I..... | 346 |
| 2. | Apprendre par l'expérience en géographie : L'exemple des frontières de l'Union Européenne..... | 350 |
| a. | Une expérimentation pluridisciplinaire. | 350 |
| b. | La géographie expérientielle au service de la construction des savoirs ? | 352 |
| II. | Proposition d'une démarche didactique pour enseigner la question socialement vive des frontières. | 355 |
| 1. | Une démarche didactique composite. | 355 |
| a. | Quelles sont les bases de cette démarche ? | 355 |
| b. | Les différentes étapes de la démarche..... | 358 |
| 2. | Mise en place du protocole pour l'enseignement des frontières..... | 362 |
| a. | Un protocole mis en place dans une classe de Terminale Bac Pro. | 362 |
| b. | La mise en œuvre des différentes étapes de la démarche..... | 364 |
| c. | Quelles sont les représentations initiales de cette classe sur les frontières et leurs enjeux ?..... | 376 |

| | |
|---|-----|
| 3. Une démarche efficace ? | 380 |
| a. Quelles sont les savoirs sur les frontières de l'Union Européenne construits par les élèves grâce à cette démarche ? | 380 |
| b. Quelles ont été les modifications de leurs représentations sur les frontières ? | 395 |
| c. Un protocole efficace et opérant ?..... | 399 |
| Conclusion..... | 401 |
| Bibliographie..... | 405 |
| Annexes..... | 424 |
| Table des figures | 425 |
| Table des tableaux..... | 427 |
| Table des graphiques..... | 429 |
| Table des documents | 430 |
| Table des cartes | 430 |
| Table des extraits d'entretien | 431 |
| Table des matières..... | 432 |