

Titre complet : « La Ville » comme objet interdisciplinaire d'apprentissage dans le 1er degré.

Responsable : Magali Hardouin (MCF) : magali.hardouin@bretagne.iufm.fr

Les axes du projet :

- Place des disciplines enseignées
- Prise en compte des apprentissages des élèves
- Technologies et ressources pour l'enseignement et la formation
- Institutions, collectifs et formation des enseignants

PRÉSENTATION DÉTAILLÉE DU PROJET :

« la Ville » comme objet interdisciplinaire d'apprentissage dans le 1er degré

Le travail interdisciplinaire que nous souhaitons mener porte sur l'objet « ville » qui, pour la géographie, est à la fois un objet et un concept. Comment donner du sens aux apprentissages grâce à l'interdisciplinarité au travers de l'objet « ville » ?

I) Pourquoi choisir « la ville » comme objet d'enseignement interdisciplinaire ?

1) L'urbanisation du monde comme contexte

En effet, en 1800, le monde ne comptait que 2 % d'urbains pour 50 % aujourd'hui et probablement 60 % en 2030. L'hémisphère américain, l'Europe et la Russie sont urbanisés à plus de 70 %. En Asie et en Afrique, encore très rurales, les taux de croissance des grandes villes sont les plus élevés du monde.

Aux Etats-Unis, la péri-urbanisation s'accélère dès 1950 et aujourd'hui plus de la moitié de la population urbaine habite ces suburbs (habitat individuel peu dense, services et emplois de hautes technologies) souvent faits de communautés privées (gated communities).

En France, selon les études de l'INSEE, plus de 4 français sur 5 vivent dans les villes ou dans les espaces péri-urbains, donc la majorité des enfants vivent en ville ou dans des espaces urbains. Or, le développement urbain a engendré de multiples problèmes. Les principes républicains de mixité socio-spatiale n'ont pas pu freiner une fragmentation urbaine de plus en plus visible et difficile à vivre. Ceux qui cumulent les difficultés d'emploi, d'accès au logement, aux services et à une éducation de qualité sont relégués dans des banlieues délaissées.

Les sociétés très inégalitaires du Sud connaissent les mêmes processus de polarisation sociale et spatiale. Aux quartiers d'affaires et résidentiels aisés et protégés s'opposent les favelas, townships, slums, bidonvilles... où vit un tiers de la population urbaine mondiale. Ces habitations précaires occupent les zones dégradées ou non constructibles, polluées, dangereuses, non raccordées à l'eau potable et aux égouts. De jeunes ex-ruraux chassés par la misère et les conflits mais aussi des travailleurs pauvres présents depuis plusieurs générations subissent la violence, le chômage ou les emplois les plus mal rémunérés, souvent dans l'économie informelle. Cette marginalité nourrit trafics, communautarismes et fondamentalismes.

Ce développement urbain va jusqu'à mettre en péril l'environnement (pollution de l'air, prolifération des déchets, etc.). En 1990, le programme « Cités durables » de l'ONU pour les villes du Sud témoigne d'une première prise de conscience. En 1992, la Conférence sur l'environnement et le développement à Rio de Janeiro associe pour la première fois les ONG, les collectivités locales et les réseaux de villes qui rédigent l'agenda 21. L'Union européenne après son Livre vert européen sur l'environnement urbain (1990) promeut le développement durable dans le Traité de Maastricht (1992). Les formulations évoluent progressivement d'« environnement urbain » à « développement urbain durable », de « ville écologique » ou « ville verte » à « ville durable ». Cette notion est en 1994 le thème de la première conférence européenne sur les villes durables, réunissant 67 collectivités locales qui rédigent, signent et diffusent la charte d'Aalborg. Si l'après-Sommet de la Terre et même l'après-Kyoto n'ont pas produit d'actions importantes à l'échelle mondiale, de nombreuses mobilisations, des actions très variées et un changement de représentations ont cependant eu lieu un peu partout dans le monde. Au-delà des effets de mode ou de marketing vert, les principes de l'urbanisme moderne issus de la Charte d'Athènes (1933) sont abandonnés

(fonctionnalisme, zonage, étalement, grands ensembles et voiture triomphante) pour valoriser les patrimoines historiques et paysagers, diversifier, redensifier, donner de l'intensité fonctionnelle, verdier et développer des transports non polluants.

Ces problèmes interpellent le citoyen d'aujourd'hui et interpellent le citoyen de demain. C'est pourquoi il est nécessaire que les élèves connaissent mieux ces espaces urbains. C'est pourquoi le géographe et l'enseignant peuvent se retrouver sur la nécessité de s'interroger sur la ville et l'espace urbain pour les analyser et les comprendre ainsi que sur les moyens de faire connaître aux jeunes générations le lieu où ils vivent ou vivront afin de bien les gérer, en tenant compte à la fois des programmes, des aptitudes et des attentes des élèves. Nous retrouvons ici le rôle éminent de l'École primaire, celui de permettre à l'enfant d'appréhender le monde dans lequel il vit et sur lequel, en tant que futur citoyen, il pourra agir en personne libre et responsable. La ville comme objet d'enseignement apparaît donc bien comme un sujet essentiel qui doit s'inscrire largement dans l'enseignement dès l'école primaire, et ce de manière interdisciplinaire.

2) La ville comme concept et objet géographique

Ville ou espace urbain ?

Le concept de ville peut s'entendre comme une ville ou une commune, une entité administrative qui se distingue du village par sa taille, son bâti, les populations et les activités qu'elle concentre. Il apparaît cependant rapidement une première difficulté qui tient à la diversité du fait urbain selon les régions et les pays rendant difficile la mise en évidence de points communs et donc l'élaboration d'une définition valable. La seconde difficulté est plus spatiale et concerne la question de la délimitation des villes sur les marges du fait de l'étalement urbain et du développement d'espaces de transition, mi-ruraux, mi-urbains. Les géographes ont donc été contraints de définir des espaces urbanisés (ou espaces urbains) qui englobent la ville elle-même, mais aussi les espaces qui en dépendent directement (espaces verts, aéroports, zones de loisirs...) et de périphéries qui, bien qu'ayant conservé une apparence rurale, sont peuplées de personnes qui travaillent en ville et dépendent, notamment pour leur consommation, de celle-ci. La ville est donc une réalité complexe dont on ne peut apprécier les contours qu'en cherchant à en déterminer les caractères spécifiques, sachant que ceux-ci se combineront de manière différente selon les Etats ou les régions du monde.

La ville comme objet d'étude géographique

Les géographes français ne s'intéressent à la ville que depuis la seconde guerre mondiale, en lien avec le mouvement d'urbanisation des années 60 et l'effacement du paradigme de la géographie classique. Aujourd'hui, on recense des études très variées sur cet objet : ville durable, ségrégation socio-spatiale, marketing urbain, péri-urbanisation, les perceptions de la ville (odeurs et bruits), etc. Les études urbaines nombreuses et en perpétuelle évolution s'enrichissent constamment de perspectives nouvelles. Le renouveau de l'approche géographique se construit autour des recherches sur la logique des villes, sur l'organisation de l'espace urbain et sur l'évolution des systèmes urbains.

3) La ville, un objet phare dans les disciplines scientifiques mobilisées par le projet

Que ce soit dans le cadre de la littérature générale ou dans celui de la littérature de jeunesse, la question de l'espace dans le récit est essentielle pour plusieurs raisons. D'abord, il est rare qu'une histoire se prive totalement de lieux qui servent d'environnement aux actions. Mais au-delà d'un simple décor, l'espace s'articule au temps de la narration et organise très souvent la lisibilité des étapes d'une histoire, au moyen de configurations variables selon les genres. Plus encore, l'espace participe au développement de l'imaginaire de l'enfant en lui offrant, grâce à la fiction, des géographies symboliques qui répondent aux questions qu'il se pose sur lui-même et sur le monde. Plus qu'un décor, l'espace est lié en profondeur à la construction de l'identité individuelle et sociale du jeune lecteur. Dès lors, plusieurs questions méritent d'être adressées aux œuvres de la littérature de jeunesse, qui concernent « l'espace » (une composante abstraite) et « la ville » (un thème traditionnel de la littérature), sur les plans à la fois imaginaire et intellectuel :

1-Comment un jeune lecteur comprend-il et interprète-t-il l'espace ? Si le rôle des connaissances relatives à l'univers quotidien de l'enfant mérite d'être pris en compte dans certains cas, comme

dans les fictions s'appuyant sur les lieux intimes et familiers (la maison, le jardin, l'école, la chambre), il faut sans doute y ajouter des connaissances de nature discursive (une compétence idéologique à lire la valeur des lieux et leurs symboles, ex : comprendre le sens de La Statue de la Liberté ou de la colonne Vendôme), des compétences de nature textuelle et linguistique (des capacités à établir des liens logico-sémantiques entre des lieux, des personnages, des événements qui font système et dont l'unité n'est pas évidente), des connaissances portant sur les genres littéraires (l'espace au théâtre n'est pas l'espace dans la poésie, l'espace dans le polar n'est pas l'espace du récit d'aventures etc.).

Il paraît important, notamment, de consacrer une part de l'analyse à l'espace dans l'album, avec une perspective qui confronte des « intentions d'espace » chez l'auteur (choix graphiques et plastiques des illustrations) et des « effets d'espace » sur le jeune lecteur, produits par les interactions du texte et de l'image. Au-delà d'un simple « thème », l'espace est souvent ce qui structure une fiction à plusieurs niveaux, selon des rapports que l'élève doit inférer. En faire un objet d'apprentissage contribue donc certainement à améliorer globalement la lecture et l'écriture, à mieux saisir « l'atmosphère d'un texte » comme le réclament les Programmes de 2008, ou à mieux esquisser le portrait d'un personnage (l'habitat et l'habit trahissent souvent l'habitant).

Dans cette démarche, il faudrait tenir compte des étapes du développement psychologique. Depuis les travaux de Piaget dans les années 60, nombreuses sont les études psycho-cognitives qui ont abordé l'appropriation de l'espace (topologique, topographique, métrique...) chez l'enfant et le jeune lecteur.

2-Comment la lecture de l'espace peut-elle développer des apprentissages littéraires et transversaux ? Si « l'espace à décrypter » dans une œuvre réclame des compétences, il peut, inversement, contribuer à en développer. A plusieurs niveaux, la spatialité s'avère constructrice :
-En lecture / écriture : comment la « mise en espace » d'un projet de lecture ou d'écriture (schéma, dessin, organigramme, carte...) peut-elle aider à la conceptualisation et à la révision d'une rédaction ou d'une interprétation ? Comment l'espace permet-il d'enrichir le lexique des émotions et des perceptions spatiales ? Comment le récit prend-il sens au moyen d'un langage spatial qui intègre des oppositions (le réel / l'irréel, l'ouvert / le fermé, le culturel / le naturel), des parcours (les seuils, les frontières, les passages), des valeurs (euphorique / dysphorique ; riche / pauvre, cœur urbain / banlieue...).

-En EPS : comment l'espace dans le récit aide-t-il l'élève à construire un parcours, à se déplacer, se repérer, décrire une position, anticiper un mouvement, se positionner et se latéraliser dans l'espace selon un repérage relatif ou absolu ? La littérature de jeunesse peut-elle contribuer à développer des représentations du corps ?

-En culture artistique : comment la littérature de jeunesse peut-elle développer un « imaginaire de l'espace », celui de la ville en particulier (dépaysement, exotisme, multiculturel ?) Littérature et arts peuvent contribuer à construire le regard de l'élève afin de lire le paysage urbain au moyen de l'art, donc, de la mémoire des textes et des images qui le concernent. Car l'imaginaire urbain est aussi un rapport au temps historique : guerre, exode, transformations, grands travaux, etc. La ville s'apparente à un récit, à un palimpseste même, qui réclame le regard de l'historien et les fouilles de l'archéologue (vestiges, monuments, cartographie ancienne, patrimoine divers) qui donnent à lire le feuilleté de l'histoire urbaine, ses sédimentations successives au cours des siècles. Comment la littérature de jeunesse s'empare-t-elle alors des thèmes traditionnels de la « nostalgie » urbaine et de la « flânerie » (Baudelaire), de « l'étrange, de l'étranger de l'étrangeté », ou du projet plus documentaire des écrivains réalistes, habitués aux enquêtes sociales et ethnographiques dans les quartiers de Paris, comme Zola ? Quelles transpositions didactiques de ces récits urbains qui montrent comment un écrivain s'approprie sa ville ?

-En éducation à la citoyenneté : en plus d'être un carrefour disciplinaire, la ville est un carrefour idéologique qui associe des questions touchant le respect de l'environnement (déchets, pollution...), la justice sociale (SDF, sans-abri...), la démocratie (la vie de la cité)... Les médiations artistiques, notamment la littérature de jeunesse, peuvent aider à aborder l'espace urbain selon ces problématiques relatives au « droit à la ville ».

- En géographie : comme le précise A.Bouchut (2006), on considère l'ensemble des repères spatiaux. Il s'agit d'observer le paysage urbain à travers un vécu, une perception, un référent culturel. On retrouve explicitement le souci d'une géographie de la ville permettant de penser l'espace urbain afin de mieux l'appréhender, de s'y intégrer et d'y agir. L'enseignement de la géographie suppose un usage rigoureux et argumenté de la description, de l'analyse et de la synthèse. L'entrée par les paysages ne peut être dissociée de la lecture des cartes thématiques susceptibles de donner du sens.

Problématiques, enjeux et méthodes

1) Problématique

On peut se demander dans quelle mesure ce véritable « être géographique » qu'est la ville (A. Couzon, 1960) peut être appréhendé par des enfants de l'école primaire et en quoi l'interdisciplinarité au travers de l'objet « ville » peut donner du sens aux apprentissages.

2) Pourquoi l'interdisciplinarité ?

L'interdisciplinarité se veut une démarche dynamique impliquant l'élève pour stimuler sa motivation. Elle doit se comprendre comme l'utilisation, l'association et la coordination de disciplines diverses. Elle évoque un espace commun, un facteur de cohésion entre des savoirs différents. Les disciplines associées, tout en gardant leurs spécificités, participent à un projet collectif en y apportant leurs savoirs et leurs méthodes. Deux pratiques actuelles relèvent de la démarche interdisciplinaire : ce sont la pédagogie de projet et la pédagogie du thème. Notre projet relève de la pédagogie du thème.

Le travail autour d'un thème consiste à décliner toute une série d'activités à partir d'un thème. Si un enseignant décide de porter son attention sur un thème, il va rechercher dans les domaines disciplinaires ce qui peut être abordé. Cette pédagogie présente un triple avantage : elle apporte une cohésion aux activités, elle offre plusieurs entrées pour un même sujet, elle permet de mettre en relation plusieurs disciplines.

L'interdisciplinarité apparaît comme une pratique innovante, fondée sur le décloisonnement des disciplines.

En croisant les disciplines, le recours à l'interdisciplinarité permettra de mettre en place des activités, des modes d'apprentissage et de travail qui aient du sens et dans lesquels les professeurs et les élèves peuvent s'investir.

La ville est un espace géographique et humain, d'une grande hétérogénéité, qui peut donner lieu à des activités interdisciplinaires riches et variées. Par exemple, pour aborder ce thème à partir de la littérature de jeunesse, de nombreuses entrées sont possibles :

- L'aspect social (la marginalité, les échanges, la ville lieu de communication, de rencontres, d'isolement, d'exclusion, les métiers de la ville.)
- L'aspect construction et technologie (les matériaux, l'urbanisme, les transports, les bâtiments, les ponts et tunnels, le fonctionnement des objets dans la ville.)
- L'aspect imaginaire et artistique (la ville future, la ville dans la science-fiction, la ville rêvée, la poésie de la ville, le vocabulaire spécifique à la ville, les représentations de la ville dans l'art.).

3) Notions géographiques liées à la ville peuvent être mobilisées dans le cadre du projet interdisciplinaire

De nombreuses notions peuvent être abordées dans ce projet :

- L'ambiance de la ville (les bruits de la ville, les odeurs de la ville)
- Architecture/ paysages de la ville (centre, périphérie, péri-urbain)
- Les métamorphoses de la ville
- Les mots de la ville
- Les transports dans la ville
- Les villes d'outre-Mer, les villes étrangères
- La ville durable, les éco-quartiers
- Les gens qui habitent la ville

- Les cultures urbaines (peintures sur les murs, les tags comme marqueurs territoriaux, danse, musique urbaine).
- Etc.

4) Méthode et Organisation de la recherche

On pourra s'appuyer sur l'étude menée par Anne Bouchut (2006) et organiser la recherche selon les points suivants :

- Partir du thème de la ville en géographie et dans les autres disciplines tel qu'il est proposé par l'institution scolaire, par les formateurs, les enseignants et les élèves.
- S'intéresser à la géographie savante et aux concepts de géographie urbaine et de développement durable.
- Faire un point sur les recherches en psychologie cognitive.
- Construire et analyser des séquences d'apprentissage de la ville dans le cadre de l'interdisciplinarité.

Les représentations mentales des élèves sur la ville seront mises en évidence, avant et après les séquences. Leurs mécanismes intellectuels seront analysés à travers leurs réponses, leur argumentation et les schèmes de relation qu'ils mettent en œuvre. Pour ce dernier axe, un outil sera construit : un questionnaire sur les représentations des élèves sur la ville, avant et après la leçon. Cet outil s'inspire des travaux de F. Audigier (1994), de C. Daudel (1994) et d'A. Leroux (1998) portant sur la ville, les représentations et l'enseignement.

L'objectif final de ces travaux sera de proposer la meilleure adéquation possible entre la spécificité de la géographie urbaine, les autres disciplines, la demande sociale d'une initiation des futurs citoyens à la connaissance de leur cadre de vie et les capacités cognitives des jeunes élèves.

Tâches de la première année :

- Travail sur la définition du concept dans les différentes disciplines : se créer un lexique commun
- État de l'art
- Synthèse des expériences menées par les collègues dans les différentes disciplines
- Suivi de mémoires PE sur ce thème
- Élaboration de projets interdisciplinaires qui seront mis en œuvre lors de la deuxième année.

Plus-values du projet :

Dans le cadre du master MEF 1er degré, ce projet interdisciplinaire répond aux attentes institutionnelles dans la mesure où il permettra d'accompagner l'évolution des pratiques et des contenus de formation (encadrement des écrits de recherche, approfondissement épistémologie et histoire des disciplines.).

En outre, ce projet prend en compte les apprentissages des élèves, les technologies et les ressources pour l'enseignement et la formation, la formation des enseignants par le biais d'une recherche collective interdisciplinaire.

Bibliographie

- Ajuriaguerra (1974), Manuel de psychiatrie de l'enfant, Masson édition.
- Andre Y., Bailly A., Ferras R., Guerin J-P, Gumuchian H. (1989), Représenter l'espace, l'imaginaire spatial à l'école, Paris: Anthropos.
- Angot M-C., Bourgot F., Lagorsse M. (et al.), (1999), Lire sa ville; des activités pour la classe au cycle III et en sixième, CRDP de l'académie de Créteil.
- Audigier F. (1994), «Des élèves, des villes; représentations sociales et didactique», Revue de géographie de Lyon, volume 69, n° 3.
- Barth B-M, (1987), L'apprentissage de l'abstraction, Paris, Retz.
- Beaujeu-Garnier J. (1997), Géographie urbaine, Paris, Armand Colin.
- Benoit M. (1978), Fiches pédagogiques in Chevalier J.-P. (1992), Les cartes et l'enseignement de la géographie aux élèves de 5 à 11 ans (depuis 1969), thèse de doctorat, Université Paris I.
- Bruner J. (1993), Le développement de l'enfant, savoir faire – savoir dire, Paris, PUF.
- Brunet R. (1987), La carte mode d'emploi, Paris, Fayard/Reclus.
- Bouchut A. (2006), «Enseigner la ville à l'école élémentaire : quels dispositifs d'apprentissage pour appréhender l'espace urbain au cycle III ? », L'information géographique, volume 70, n° 2.

- Carlot Y., Clerc P., Dumont M-Cl., Ogier P., Rivoirard M-J., Renet J. (1995), Enseigner la ville en géographie, CRDP de Lyon.
- Chevalier J-P. (1996), «Ecole – La carte à l'école: une carte à jouer» CDDPoint, Dossier d'information pédagogique, n° 11, CDDP du Val d'oise.
- Chevallard Y. (1991), La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La pensée sauvage.
- Claval P. (1981), La logique des villes, Paris, LITEC.
- Couzon A. (dir) (1960), Les capitales du monde, Paris, éditions encyclopédiques européennes.
- Dardel E. (1952, réédition 1990), L'homme et la terre : nature de la réalité géographique, Paris, Editions du CTHS.
- Daudel C. (1994), «De la difficulté de recenser est d'utiliser les représentations des élèves en géographie», Revue de Géographie de Lyon, vol 69.
- Develay M. (1995), Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, Paris, ESF.
- Dorier-Apprill E., Gervais-Lambony P., Moriconi-Ebrard F. (et alii), (2001), Vocabulaire de la ville. Notions et références, Paris, éditions du temps.
- Douvry J.F. (1982), Atlas des pays imaginaires en bandes dessinées, Mosquito.
- Feldman et Acredolo (1979), «The effect of active versus passive exploration on memory for spatial location in children», in Chevalier J.-P. (1992), Les cartes et l'enseignement de la géographie aux élèves de 5 à 11 ans (depuis 1969), thèse de doctorat, Université Paris I.
- George P. (1952), La ville, le fait urbain à travers le monde, Paris, PUF.
- Gerin-Grataloup A-M. Solonel M., Tutiaux-Guillon N. (1994), «Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie», Revue Française de Pédagogie, n° 106, janvier-février-mars.
- Giolitto P. (1992), Enseigner la géographie à l'école, Paris, Hachette éducation.
- Grataloup C. (1989) «Le jeu des localisations urbaines», in Robic M-C. (dir.), Géographiques. La géographie en tous ses états, Paris, CNDP.
- Grataloup C. (1996), « Rhétorique graphique et pensée iconique », Espaces Temps.
- Guillaud-Rollin E., Masson M. (1991). «Vers la construction du concept de centre/périphérie en CM2: la dérive urbaine». Grand N, Nouvelle série, 48. Grenoble: IREM, Université Jean Fourier.
- Herman et Siegel (1978) in Chevalier J.-P. (1992), Les cartes et l'enseignement de la géographie aux élèves de 5 à 11 ans (depuis 1969), thèse de doctorat, Université Paris I.
- Hugonie G. (1999), «Des explications dans la géographie enseignée», L'information géographique, Paris, Sedes, n° 3.
- Hugonie G. (2002), Acte de la journée d'étude sur les apprentissages en histoire et géographie, Caen, 17 mai 2002.
- Le Roux A. (1997), Didactique de la géographie, Presse universitaire de Caen.
- Le Roux A. (coord.), (1998), Construire la ville en classe, CRDP de Basse-Normandie.
- Lefort J. (2004), L'aventure cartographique, Belin.
- Lynch K. (1976), L'image de la cité, Paris, Dunod.
- Marbeau L. (dir.), (1990), Formation permanente – initiale et continuité – des instituteurs aux didactiques de l'histoire, géographie, sciences sociales par la recherche, Collection rapports de recherches n° 3, Paris, INRP.
- Masson M. (1994), Vous avez dit géographies?, Didactique d'une géographie plurielle, Paris, Colin.
- Merenne-Schoumaker B. (1994), Didactique de la Géographie, Organiser les apprentissages, Paris, Nathan Pédagogie.
- Moles A., Rohmer E. (1972), La psychologie de l'espace. Tournai, Casterman.
- Mottet G. (1997). Images et construction de l'espace, Paris, INRP.
- Piaget J., Inhelder B. (1948), La représentation de l'espace chez l'enfant, Paris, Presses Universitaire de France.
- Retaillé D. (1997), Le monde du géographe, Paris, Presses de Sciences Po.
- Roumegous M. (2003), «Découvrir le monde»: quelle géographie veut-on faire à l'école élémentaire?, Géographes Associés, AFDG.
- Thémines J.-F. (2006), « Connaissance géographique et pratiques cartographiques dans l'enseignement secondaire », Mappemonde, n°82.
- Vygotsky L. S. (1985), Pensée et langage., Paris, Éditions sociales.
- Wallon H. (1967), L'évolution psychologique de l'enfant, Paris, Armand Colin
- Wiel M. (1999), La transmission urbaine ou le passage de la ville pédestre à la ville motorisée, Bruxelles, Mardaga.