



INSPE Académie de Limoges
Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Second degré
Histoire-Géographie

2023/2024

Enseigner des notions, dynamiques et processus géographiques avec l'actualité

Anaïs PEUCHAUD

Stage effectué du 5 septembre au 19 janvier 2024
Lycée Léonard Limosin, Limoges

Stage encadré par
Bertrand BASSET
Enseignant d'Histoire-Géographie



Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude aux personnes qui m'ont soutenu dans la réalisation et l'écriture de ce mémoire. Je remercie particulièrement ma directrice de mémoire, Lucie GOMES, pour sa disponibilité, ses précieux conseils et son soutien, m'ayant permis de nourrir cette réflexion et mener à bien cette recherche.

Mais également les enseignants investi lors des périodes de stages en établissement, Magalie BOUCHARAYCHAS et Bertrand BASSET, ainsi que leurs élèves pour leurs précieuses contributions.

Enfin, je remercie mes camarades de promotion, amis de l'INSPE de Limoges, pour leur soutien et nos longs échanges didactiques.

Encore merci à toutes ces personnes pour leurs apports.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Table des matières

Introduction	8
1. État des lieux didactiques de l'enseignement de la géographie et appréhension de l'actualité en classe	10
1.1. Les grandes problématiques de l'enseignement de la géographie	10
1.2. Les médias et l'actualité, quelle place dans la socialisation des élèves ?	12
1.3. Une approche scientifique de l'actualité dans l'enseignement	14
1.4. L'enseignement en classe d'HGGSP : enseigner l'inédit	17
1.5. L'événement olympique dans l'enseignement de la géographie	20
1.6. Frontières et enseignement au cycle terminal	21
1.6.1. Frontière et migration, deux objets géographiques omniprésents dans la littérature scientifique	21
1.6.2. Enseigner cette question	22
1.7. La frontière à travers les flux migratoires : l'enseignement d'une question socialement vive	25
2. Introduire l'actualité dans l'enseignement géographique : l'approche de notre recherche	30
2.1. L'actualité en classe, identification de points de vigilance	30
2.2. Expérimenter l'actualité en classe dans une approche méthodologique	34
2.3. Mise en place d'une expérimentation : la complexité du franchissement de la frontière dans le cadre de la migration	38
2.3.1. Les objectifs de l'expérimentation et son processus de construction	38
2.3.2. Présentation de l'activité expérimentale	40
3. Analyse de notre approche face aux formes d'apprentissages des élèves	45
3.1. Les Jeux olympiques et les villes mondiales	45
3.1.1. La mise en lien de l'événement avec la notion étudiée	45
3.1.2. Identification de la relation entre l'événement et la notion développée	52
3.1.3. L'exploitation de l'événement d'actualité face à la notion	60
3.1.3.1. De la présentation du fait d'actualité	60
3.1.3.2. ... à l'analyse croisée du fait d'actualité et de la notion géographique	66
3.1.4. Quel bilan tirer de cette approche ?	74
3.1.4.1. Une conclusion par analogie, comment les élèves se saisissent de l'approche ?	74
3.1.4.2. Les contrastes de notre approche	77
3.2. Le franchissement des frontières dans le cadre des processus migratoires	80
3.2.1. État des lieux de l'enregistrement	80
3.2.2. Questionner le fait d'actualité : l'appropriation de l'activité par les élèves	81
3.2.2.1. L'île de Lampedusa, une localisation pertinente	82
3.2.2.2. Un territoire polarisant des flux	88
3.2.2.3. Acteurs et gestion de la migration à Lampedusa	95
3.2.2.4. La migration : une affaire européenne	98
3.2.3. Vers une mise en perspective du fait d'actualité	108
3.2.4. Les dynamiques et limites de notre approche	114
4. Quelle synthèse dégager sur l'appropriation didactique de l'actualité en tant qu'objet d'enseignement ?	116
4.1. L'actualité : des situations concrètes pour l'apprentissage géographique	116

4.2. Faire de la géographie à partir de fait de société.....	118
4.3. Penser de manière efficace l'analyse de l'actualité	120
Conclusion	122
Références bibliographiques	124
Annexes	129

Table des illustrations

Figure 1, Extrait des accords de Dublin, document annexe	44
Figure 2, Carte du CIO, les villes hôtes des Jeux olympiques	48
Figure 3, Illustrations des mascottes des Jeux Olympiques édition 2024, CIO	62
Figure 4, Plan de localisation des épreuves olympiques des JO 2024 à Paris, CIO	69
Figure 5, Illustration des mascottes de la Coupe du Monde de Football édition 2023	76
Figure 6, Photographies d'accroche pour la mise en œuvre de l'expérimentation, Le Figaro	84
Figure 7, Carte des conflits dans le monde annexe de l'activité, Alternative Economique, 2023	92
Figure 8, Carte des IDH annexe de l'activité, PNUD 2021	93
Figure 9, Extrait des accords de Dublin	102

Table des tableaux

Tableau 1, Séquence dans laquelle s'inscrit l'expérimentation	35
Tableau 2, Hypothèses de travail	36
Tableau 3, Axes méthodologiques de mise en œuvre	37
Tableau 4, Fiche activité de l'expérimentation	40
Tableau 5, Retranscription 1, extrait 1	46
Tableau 6, Retranscription 1, extrait 2	52
Tableau 7, Retranscription 1, extrait 3	60
Tableau 8, Retranscription 1, extrait 4	66
Tableau 9, Retranscription 1, extrait 5	74
Tableau 10, Retranscription 1, extrait 6	78
Tableau 11, Retranscription 1, extrait 7	79
Tableau 12, Retranscription 2, extrait 1	82
Tableau 13, Retranscription 2, extrait 2	88
Tableau 14, Retranscription 2, extrait 3	95
Tableau 15, Retranscription 2, extrait 4	98
Tableau 16, Retranscription 2, extrait 5	109

Introduction

La recherche scientifique dans le cadre de la didactique a pour ambition de faire émerger et analyser les pratiques scolaires, relatives à la construction et transmission des savoirs scientifiques, en savoirs enseignables. C'est dans cette dimension que ce mémoire se penche spécifiquement sur l'enseignement de la géographie, relevant de la transposition de savoirs scientifiques en connaissances scolaires. Dans le cadre d'une approche qualitative, ce mémoire de recherche a été réalisé à partir de la collecte de données issue de travaux de terrain au cours des deux années de master MEEF.

Ce mémoire porte une coloration disciplinaire singulière, centré sur l'étude de l'enseignement de la géographie en tant que discipline dans le secondaire, tout en abordant des situations d'enseignements novatrices.

Ce travail de recherche explore les manières de dispenser un enseignement géographique précis et ancré dans les dynamiques sociétales contemporaines, le tout en cherchant à rendre le plus concret possible ses savoirs pour le public concerné. Dans cette perspective, l'enseignement de la géographie et ses savoirs dans le secondaire, est volontairement confrontée au vécu des sociétés. La géographie en tant que sciences humaines inscrites dans le vécu des individus et groupes d'individus, s'articule avec les événements et les dynamiques sociétales, ce que l'on peut désigner comme étant leur actualité. La notion d'actualité, centrale dans notre recherche didactique, peut être définie comme étant ce que l'on désigne généralement comme une information, relevant de la survenue ou l'approche d'un événement important dans une société. Cette actualité, pouvant être de diverses natures, s'inscrit dans une temporalité relevant du présent, caractérisée par une importante portée médiatique. La diffusion médiatique de l'actualité, par plusieurs types de canaux, a pour conséquence d'étendre sa connaissance et susciter l'intérêt du plus grand nombre. Celle-ci est alors relayée par des médias qui en sont les supports de diffusion et d'alimentation, dont les principaux canaux sont aujourd'hui la presse, la radio, la télévision, voire de manière croissante les réseaux sociaux.

La géographie permet d'expliquer les actualités marquant des territoires, et peut à l'inverse, puiser dans l'actualité afin de construire des savoirs scientifiques. Se dégage une forme de complémentarité. La géographie étudie des processus et dynamiques touchant les sociétés actuelles, s'appuyant en partie sur des sujets d'actualité relayant à une vaste échelle des dynamiques. Mais une actualité permettant également une illustration et compréhension des savoirs. Une dimension essentielle dans le cadre de l'enseignement de la géographie, alors

que sont identifiés des ensembles de difficultés dans son enseignement actuel auprès des élèves.

Ce mémoire de recherche interroge la relation actuelle dans l'enseignement entre la discipline géographique et l'actualité, mais aussi la manière dont cette relation peut être repensée. S'inscrit alors au cœur de notre démarche l'utilisation de l'actualité en classe de géographie, en envisageant celle-ci comme un outil dans la construction des savoirs chez les élèves. Nous nous employons à questionner l'apport de l'actualité face à l'acquisition des savoirs scientifiques propres à la discipline, entre notions, dynamiques et processus au sein de la géographie scolaire et ses thématiques.

Étudier la place de l'actualité dans l'enseignement nous a amené à procéder à deux temps de réflexion, correspondant aux années de master 1 et 2, au cours desquelles ont été réalisés des recueils de données qualitatives, récoltées à partir d'enregistrements audios de séances de travail en classe, par la suite retranscrites afin d'être analysées. Les deux supports d'analyse sur lesquels reposent l'entièreté de cette recherche sont ce que l'on appelle des expérimentations. Il s'agit de séances d'enseignements en classe avec des élèves, imaginées et construites afin de mettre en application et observer la thématique de recherche retenue. L'enjeu de notre recherche étant de partir d'une réflexion théorique allant vers la proposition concrète d'application pédagogique. Notre étude permet d'analyser un premier temps d'utilisation spontanée de l'actualité en classe de géographie, correspondant à un niveau d'enseignement au collège. Puis, dans un second temps, à partir d'une réflexion théorique plus construite, issue des premiers résultats obtenus et analysés, une utilisation de l'actualité en classe reposant sur la construction d'une expérimentation répondant à une méthodologie de mise en œuvre. Ce second temps correspond à un niveau d'enseignement au cycle terminal. L'étude et l'analyse croisée de ces deux situations d'enseignement nous permet de rendre compte de l'apport de l'actualité en classe.

1. État des lieux didactiques de l'enseignement de la géographie et appréhension de l'actualité en classe

La didactique de la géographie met en avant les pratiques et enjeux autour de l'enseignement de la discipline dans un cadre scolaire, au regard de notre sujet articulant enseignement et actualité, il convient de souligner les analyses issues de la littérature scientifique. Ces analyses permettent d'identifier les défis présents dans l'enseignement de la géographie soulevés par les didacticiens et autres chercheurs, permettant de comprendre quelle place peut alors occuper l'actualité dans les pratiques d'enseignement. Pour cela, à travers différents travaux, croisant enseignement de la géographie et appréhension d'une actualité, il est possible de dégager l'ancrage scientifique du sujet.

1.1. Les grandes problématiques de l'enseignement de la géographique

Les didacticiens de la géographie, mais également de l'histoire, identifient dans leurs recherches un certain nombre de limites et enjeux relatifs à l'enseignement de la géographie en contexte scolaire, notamment face aux attentes et exigences de cette discipline. De manière transversale, il est possible d'identifier des problématiques inhérentes à l'enseignement de la géographie, particulièrement étudiées par Thémines¹.

L'une des limites majeures dans l'enseignement de la géographie identifiée par les didacticiens repose sur la construction de savoirs, avec une difficile articulation entre géographie savante et enseignée. L'enseignement de la géographie dans ses notions et dynamiques tend à être simplifiée, condensée dans sa transmission, en revêtant un caractère superficiel. Relevant finalement dans sa mise en œuvre d'une simple présentation de faits, adoptant très rarement une approche de compréhension par la recherche. De la forme générale prise par l'enseignement de la géographie, les géographes définissent et prônent un nécessaire rapprochement entre la géographie scientifique et la géographie scolaire, afin de favoriser un ancrage scolaire dans la science².

De fait, l'utilisation comme actualité, le traitement médiatique des Jeux Olympiques est un moyen d'inscrire l'enseignement dans les approches scientifiques de la géographie. La géographie scientifique s'est tournée depuis les années 1980 vers une géographie du sport et l'inscription de celui-ci dans l'espace. Des travaux traitant la dimension sportive dans une

¹ Thémines, J.-F. (2016). La didactique de la géographie. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 197, Article 197

² Bavoux, J.-J. (2016a). Chapitre 14. Comment est enseignée la géographie ? In *La géographie* (p. 287-330). *Armand Colin*.

approche géopolitique, liée aux grands événements, notamment les Jeux Olympiques³. Mais également ancré dans les dynamiques de la mondialisation et de hiérarchisation des territoires, analysant directement des notions et dynamiques géographiques⁴. Ainsi, la géographie scientifique s'est attachée à analyser la relation entre sport et espaces urbains, à travers la relation de ces deux dimensions. Ainsi, le caractère urbain d'un espace favorise le développement d'activités et événements sportifs, lesquels contribuent à renforcer ce caractère urbain et leur importance dans la construction d'une hiérarchie des villes dans le monde. Une approche adaptée et étudiée en didactique par Audigier, avec une analyse des représentations urbaines chez les élèves⁵. Une analyse au cours de laquelle Audigier s'est employée à analyser les diverses représentations de la ville chez les élèves, variant selon leur pratique de ce type d'espace.

L'objectif didactique relatif de cet enseignement disciplinaire est la construction d'une culture scolaire en géographie, c'est-à-dire un « ensemble de connaissances, pratiques et valeurs produites dans et pour le champ scolaire ».

La didactique de la géographie prête particulièrement attention à la construction des savoirs en classe à travers les pratiques. Notamment entre l'articulation des activités de basses et hautes tensions intellectuelles, ou encore la mise en œuvre d'une argumentation et d'un véritable raisonnement géographique.

Ainsi, une autre limite présente dans l'enseignement de la géographie scolaire, particulièrement traitée par Audigier, découlant directement de la première tendance soulignée, est l'utilisation des outils de mise en pratique de celle-ci. En effet, l'enseignement de la discipline rencontre des problèmes relatifs au savoir-faire géographique, c'est-à-dire l'ensemble des pratiques, notamment d'ordre méthodologique de pratique de la géographie. Mais tenant également à la faible diversité des supports mobilisés, majoritairement visuels, reposant sur un appui des manuels scolaires à disposition. À cette faible diversité s'ajoute la faible utilisation des supports pédagogiques plus récents, considérés comme difficiles à mettre en place au sein d'un cours, comme les TICE. C'est-à-dire l'ensemble des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement, que l'enseignant peut juger utile de

³ Gillon, P. (2011). Une lecture géopolitique du système olympique. Olympic system : toward a geopolitical approach. *Annales de géographie*, 680(4), 425-448.

⁴ Ravenel, L. (1998). Hiérarchies urbaines, hiérarchies sportives : Quand le football français s'écarte de la norme européenne. *L'Espace géographique*, 27(4), 339-348

⁵ Audigier, F. (1994). Des élèves, des villes. Représentations et didactique / Pupils and towns. Representations and didactics. *Géocarrefour*, 69(3), 205-219

convoquer dans une leçon de géographie. Des supports incluant alors des logiciels de localisation ou encore de représentation graphique et cartographique.

Enfin, la géographie souffre également auprès des élèves d'un déficit d'intérêt, une tendance à relier avec les éléments soulignés précédemment. Ce manque d'intérêt est appréhendé par les didacticiens comme tenant en grande partie d'un manque de compréhension des finalités et objets étudiés auprès des élèves. Alors présenté en opposition à l'histoire dans son enseignement, apparaissant finalement comme la discipline offrant des perspectives concrètes, en tant que sciences de l'étude du passé, une dimension parfaitement intégrée par les élèves. Ainsi, les didacticiens de la géographie soulignent un défi de renouveau dans l'appréhension de l'enseignement de la géographie. Doivent ainsi voir le jour en classe des formes et modalités d'enseignement dans leur forme, susciter le désir de savoir, aiguïser la curiosité, motiver, mais également sensibiliser les élèves, en misant à la fois sur leur implication et une nécessaire illustration des savoirs transmis, devant s'inscrire dans le concret. C'est-à-dire, présenter des éléments et dimensions à la fois familière à l'environnement dans lequel évoluent les élèves, mais également leur fournir des clés pérennes pour leur construction en tant qu'adulte et citoyen.

1.2. Les médias et l'actualité, quelle place dans la socialisation des élèves ?

Dans le cadre de ce sujet, et de l'expérimentation en classe de 4^e sur laquelle il s'appuie, il est pertinent de s'attarder sur l'ancrage et l'apport de l'actualité et leur support de transmission auprès du public ciblé, les jeunes élèves, adolescents.

Pour cela, il est nécessaire d'avoir en tête quelques jalons sociologiques concernant les modalités de notre approche, particulièrement en ce qui concerne le support mobilisé et sa dimension médiatique. Les élèves, que ce soit au collège et au lycée, sont encore dans leur phase de socialisation primaire, un processus qui par l'intervention d'une diversité d'acteurs contribue à la formation de leur identité individuelle, relevant d'une construction sur l'ensemble de leur vie et expériences. À cette temporalité de leur développement, celle-ci est encore primaire, la phase secondaire intervenant au passage à l'âge adulte.

La socialisation primaire, particulièrement étudiée par Émile Durkheim, est fondamentale pour la construction des individus, donc des élèves et futurs citoyens. Dans l'épanouissement de cette phase, l'école est l'une des instances participant au premier plan de cette socialisation. Intervenant aux côtés de la famille et du groupe de pairs des enfants.

D'un point de vue sociologique, au cours de ce processus, les médias interviennent en tant qu'outils contribuant à celui-ci, ne pouvant agir seul, mais par la mise en place d'un certain nombre de clés de lecture, en général dispensées au sein des familles. En effet, les médias dans leur diversité sont autant d'outils de socialisation, présents dans ce qui est un paysage offert à l'adolescent et l'environnement dans lequel il évolue. Va ainsi se développer en grande partie grâce à l'influence et la sensibilité parentale vis-à-vis de cet outil, une attention particulière de la part des élèves. La place occupée par les médias au cours de la socialisation est variable selon les générations d'élèves, tenant à la place que chaque forme occupe dans la société, ainsi un élève actuel est particulièrement sensible et exposé aux médias télévisés ou aux réseaux sociaux.

Dans un cadre scolaire, contribuant à sa manière à la socialisation des individus, les médias occupent une place intéressante pour la construction des individus et les apprentissages scolaires. Ils sont analysés comme des « prothèses cognitives », c'est-à-dire de réels supports de réflexion et d'apprentissage pour les élèves. Les médias s'inscrivent à la fois dans un registre de l'émotion, de construction des valeurs individuelles ainsi que du raisonnement, contribuant à la formation de représentations, notamment culturelles chez l'élève, mais surtout d'expériences au regard d'un sujet. En effet, dans l'enseignement, l'utilisation des médias répond en général à un objectif d'ancrage et représentation des savoirs chez les élèves. Les amenant à développer un regard qu'il leur est propre sur l'information présentée.

Ainsi, l'attention portée aux médias et leur utilisation dans l'enseignement a pour finalité une socialisation médiatique des élèves en pleine construction. Il s'agit ici de développer une sensibilité et capacité d'analyse des informations médiatiques chez les élèves, par une familiarisation avec ces outils d'information. La convocation des médias auprès des élèves en classe s'inscrit en parallèle d'une ouverture et attention croissante vers ce type de support, par l'âge des élèves et l'attention qu'ils portent à leur environnement cependant variable. De fait, l'École au sens large s'est saisie des médias et de leur convocation, constituant traditionnellement un support de travail pour l'enseignement de l'enseignement morale et civique. Les enseignants abordent et organisent leur enseignement de l'EMC en amenant les élèves à manipuler les médias à travers des sujets précis, prenant notamment la forme d'exposés.

L'apport didactique d'un sujet tel que les Jeux Olympiques, pour les élèves, est alors de questionner leur traitement médiatique, permettant de comprendre pourquoi ce sujet est autant médiatisé, sur quels types de médias, quels aspects sont médiatisés. Afin de comprendre

comment peut être analysée cette information, définissant alors un degré d'attention personnel envers celle-ci, tenant à leur sensibilité et sa place dans leur culture personnelle.

Toujours sous un angle sociologique, l'utilisation des médias dans le cadre scolaire s'analyse via l'action professorale, découlant de « logiques corporatistes et disciplinaires, assignant au métier de professeur d'histoire-géographie un « suivi de l'actualité » en tant que tâche dans leur préparation. Une logique trouvant sa source dans une « socialisation préprofessionnelle » »⁶. Une dimension pouvant être mise en dialogue avec l'appréhension didactique de l'insertion de l'actualité dans l'enseignement de la géographie. C'est-à-dire qu'il convient d'identifier et avoir connaissance de l'origine de l'utilisation dans l'enseignement de l'actualité. Il ne s'agit pas d'une injonction dans l'enseignement de la discipline, mais davantage d'une initiative professorale, une dimension essentielle tenant d'un engagement personnel de l'enseignant. Ainsi, il est possible d'étudier à la fois l'impact de cette dimension dans les apprentissages directs des élèves, en se penchant sur la manière dont ils saisissent cette dimension de l'enseignement. Mais également la manière dont est mobilisée cette dimension par l'enseignant.

Au regard de notre sujet, la construction didactique de l'approche avant analyse de celle-ci, peut être envisagée comme s'inscrivant dans une volonté de compréhension d'une notion chez les élèves, afin de les amener à comprendre et analyser une information au regard de leurs propres connaissances. Permettant alors de comprendre et d'expliquer la société dans laquelle ils vivent, tout en transmettant une vision de la discipline et des compétences nécessaires pour comprendre son intérêt.

1.3. Une approche scientifique de l'actualité dans l'enseignement

Des enjeux soulevés propres à l'enseignement de la géographie au collège et au lycée, il est possible de prêter attention au regard scientifique développé sur l'utilisation de l'actualité dans l'enseignement de cette discipline.

L'actualité et son articulation dans l'enseignement de la géographie est une approche didactique intéressante au regard de ses défis présentés précédemment. Selon François Audigier, l'intérêt de l'actualité dans l'enseignement de l'histoire-géographie repose sur une certaine « prédisposition disciplinaire ». C'est-à-dire que l'utilisation de celle-ci trouve son

⁶ Douniès, T. (2019b). Se montrer à la hauteur. Conformation professionnelle et intégration de l'actualité dans le faisceau de tâches des enseignants d'histoire-géographie. *Carrefours de l'éducation*, 48(2), 57-72

origine dans les liens disciplinaires noués avec l'actualité par leur finalité, en abordant les sociétés du passé et du présent, dans la complexité de leur fonctionnement. Ainsi, l'insertion de l'actualité dans l'enseignement est analysée comme découlant d'une intentionnalité professorale individuelle, émanant des choix didactiques de l'enseignant, tenant en partie à l'importance qu'il accorde à ce type de source. Ce lien disciplinaire tient également d'une influence sous-estimée des attentes des élèves, pour qui l'apprentissage doit nécessairement s'ancrer en trouvant un écho plus ou moins direct avec ce qui les entourent. Ainsi, il s'agit d'une anticipation de ce type de demande provenant des élèves, de la part de l'enseignant. Une dimension que Douniès souligne dans son article, *Se montrer à la hauteur. Conformation professionnelle et intégration de l'actualité dans « le faisceau de tâches » des enseignants d'histoire-géographie*. Un lien fort et intrinsèque unit la discipline scolaire de l'histoire-géographie, mais également l'enseignement moral et civique à l'actualité sous ses diverses formes. L'actualité dans l'enseignement est ainsi considérée par Hughes en 1996 comme entrant « dans le « faisceau des tâches » des enseignants d'histoire-géographie », c'est-à-dire l'ensemble des actions et réflexions devant être menées par un enseignant d'histoire-géographie par sa profession. De fait, le recours à l'actualité dans l'enseignement peut être pluridimensionnel, s'inscrivant dans une forme d'inventivité pour l'enseignant, mobilisant ce type d'approche afin de répondre à divers objectifs : allant de la simple illustration à une étude plus approfondie dans le cadre d'une étude de cas. L'actualité dispose d'une grande plasticité de mise en application au sein d'une classe, tenant finalement à l'apport et à la finalité envisagée par l'enseignant.

De fait, l'actualité serait un moyen, dans l'enseignement auprès des élèves, de favoriser une « reconnexion face à la coupure entre les savoirs scolaires et l'environnement dans lequel évoluent les élèves »⁷. Une analyse s'inscrivant alors dans une mise en contact de l'élève avec une réalité, dans un objectif de compréhension des enseignements. Une pratique qui pourrait tendre à s'écarter de la vision traditionnelle du cours d'histoire-géographie au collège et au lycée, à la fois dans sa forme, puisqu'il s'agit davantage d'un mode de compréhension et de son appropriation. Et dans le fond, car l'actualité peut s'envisager comme l'explication de quelque chose par les savoirs ou le traitement des savoirs par l'actualité. Celle-ci peut alors être un outil de concrétisation et d'ancrage des savoirs. Dans l'enseignement de l'histoire-géographie, elle correspond à trois grandes finalités et conceptions dans sa mise en œuvre, à la fois patrimoniale et civique, c'est-à-dire reprenant les éléments communs constituant un patrimoine au sein d'une société revêtant un caractère civique quant à l'exercice de la

⁷ Audigier, F. (1995b). Histoire et Géographie : Des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 15(1), 61-89.

citoyenneté par les individus. Intellectuelle et critique, relevant de la mise en pratique de réflexion à partir d'une information au regard des connaissances préexistantes. Et enfin pratique, touchant à la vie sociale et professionnelle des élèves dans une dimension pérenne des sujets développés. De plus, celle-ci permettrait de renforcer la construction et le cadre culturel commun transmis aux élèves.

Soit, l'enjeu pour les élèves est de se familiariser avec les dynamiques du monde et de leurs territoires, puisque les citoyens de demain devront agir de manière plus sûre au sein de l'environnement, donc en connaissance de leurs dynamiques et particularités. Ainsi, compte tenu de l'importance de la géographie en tant que discipline scientifique afin d'étudier et comprendre une actualité, l'insertion de cette dimension dans l'enseignement est un fait particulièrement intéressant en didactique. Une approche croisant alors, dans notre cas, celle du sport en géographie.

La mobilisation en géographie de l'actualité peut s'inscrire dans les finalités de cette discipline, formant des citoyens⁸. En s'intéressant directement aux dynamiques géographiques traitées à travers ce support, l'actualité renforcera l'objectif de la discipline, visant alors à « savoir penser l'espace pour mieux le comprendre, agir dedans et agir sur lui ». D'autant que Bavoux envisage la géographie comme « une matière qui éduque » les élèves, au regard d'une société et un monde dans lequel ils évoluent.

De plus, l'actualité permet d'atteindre un objectif de transdisciplinarité attendu des enseignements, profitant alors d'apports croisés issus d'autres sciences, auquel l'histoire est particulièrement affiliée. Une dimension permettant également de tendre à la visée utilitaire et mobilisable des savoirs transmis aux élèves dans leur vie, en tant que support de connaissance du monde. De fait, l'actualité offre l'opportunité d'inscrire les savoirs dans le concret par la diversité des sujets pouvant être étudiés. Cet apport est conforté par des travaux ayant démontré la sensibilité des élèves à ce type d'approche, relevant d'une sensibilité et un ancrage disciplinaire particulier, pouvant également être lié à une curiosité. Comme le montre les travaux conduit par Le Marec, Urgelli et Simonneaux, traitant de manière transdisciplinaire la question du changement climatique grâce à son traitement médiatique⁹.

⁸ Bavoux, J.-J. (2016a). Chapitre 14. Comment est enseignée la géographie ? In *La géographie* (p. 287-330). *Armand Colin*

⁹ Urgelli, B., Simonneaux, L., & Le Marec, J. (2011). Complexité et médiatisation d'une question socialement vive. Le cas du réchauffement climatique. *Développement durable et autres questions d'actualité* (p. 67-87). Éducagri éditions.

D'un point de vue méthodologique, l'actualité en géographie s'inscrit dans ce qui peut être un exercice classique, permettant de traiter et convoquer l'iconographie, profitant alors de ses apports et traitements disciplinaires.

1.4. L'enseignement en classe d'HGGSP : enseigner l'inédit

Poursuivre la réalisation de ce mémoire de recherche en didactique en appui sur une expérimentation en classe de première générale spécialité HGGSP implique de dégager les spécificités relatives à ce nouvel enseignement.

La spécialité d'enseignement général au lycée Histoire, Géographie, Géopolitique et Sciences politiques a vu le jour lors de la dernière réforme (Blanquer, 2019) de l'enseignement au lycée, allant de pair avec celle du baccalauréat.

L'HGGSP dans ses enseignements fait ainsi écho à l'ancienne spécialité Sciences Politiques, dispensée par les enseignants de Sciences Économiques et Sociales pour les classes de premières et terminales pour le baccalauréat ES (Économie Sociale). Cette ancienne spécialité s'est mue en une spécialité pluridisciplinaire riche.

L'objectif des nouvelles spécialités au cycle terminal est d'amener les élèves à se spécialiser dans leurs enseignements, en tenant compte de leurs futurs projets professionnels et leurs études. En classe de première, les élèves suivent les enseignements de trois spécialités, puis deux en terminale.

Les savoirs et savoir-faire convoqués dans le cadre de l'HGGSP diffèrent de l'enseignement de l'Histoire-Géographie dans le tronc commun (c'est-à-dire hors de la spécialité), considérés comme approfondis. L'enseignement en spécialité a pour objectif d'étudier des sujets inédits, peu présents dans les programmes scolaires, notamment de troncs communs au lycée, tout en mobilisant une approche enrichie de différentes disciplines complémentaires. De manière précise, une étude sous un angle géographique de la discipline va s'employer à articuler les notions et concepts comme l'espace, le territoire, les représentations multiscalaires, cartographique etc. Tout en croisant les enjeux de pouvoirs, de coopération et de rivalités présents sur le territoire, en tenant compte de leur évolution dans le temps.

La richesse et la complexité autour de cette nouvelle spécialité réside dans sa nature même. La spécialité HGGSP a été pensée afin de mettre en œuvre un enseignement la croisée des disciplines. En effet, les sujets abordés sont construits de manière à créer un regard croisé entre ces disciplines au sein de mêmes axes de réflexion. Ce fonctionnement se justifie par la complémentarité incontestée de ces disciplines, notamment l'articulation entre histoire et géographie. Mais aussi, et c'est ce qui relève de l'inédit, avec l'utilisation des savoirs en

sciences politiques et géopolitiques. On peut ainsi parler « d'hybridation des disciplines »¹⁰ d'ordre implicite, puisque c'est bien l'action et le travail de l'enseignant qui construit ce caractère pluridisciplinaire. En effet, « chaque discipline possède son épistémologie propre, sans que l'intervention de celle-ci soit fléchée pour chaque thématique. [...] Avec l'HGGSP, chaque thématique au programme doit utiliser les questions disciplines visées sans que les modalités soient suffisamment précisées pour faciliter le travail d'interprétation de l'enseignant sur les attentes de l'institution ». Cette pluridisciplinarité, dans le contexte de l'HGGSP en tant qu'enseignement unique, peut ainsi dans sa construction, s'ouvrir sur une transdisciplinarité, c'est-à-dire un dépassement disciplinaire afin de mettre en place une discipline unique faite d'apports fluides de diverses disciplines¹¹.

Néanmoins, une telle spécialité peut être déstabilisante pour les élèves, notamment lors de premières séances d'enseignement, puisque se mêle, sans cloisonnement, à travers la démarche de l'enseignant, des analyses à la fois historiques, géographiques, géopolitiques et sciences politiques d'un sujet.

Les objectifs des enseignements de cette nouvelle spécialité sont présentés dans les textes officiels de l'éducation nationale. Pour cela, il est possible de se référer au Bulletin Officiel (2019) correspondant à la classe de première, dans lequel les savoirs dispensés sont envisagés comme « une ouverture sur des objets peu explorés dans la scolarité des élèves et un approfondissement de l'enseignement commun ». Dans ce contexte, il est primordial de tenir compte des connaissances accumulées par les élèves, à la fois hors et dans le cadre du temps scolaire.

Sous un angle didactique, la recherche scientifique n'a pas encore donné lieu à une bibliographie étoffée sur ce nouvel enseignement. En attente de productions majeures, il est possible de se pencher sur les analyses d'ores et déjà présentes.

La mise en place de cette réforme a généré, dans l'univers de la didactique en Histoire et Géographie, un « foisonnement de questions et réflexions ». Ces questionnements concernent notamment l'approche inédite et complexe de complémentarité entre les disciplines convoquées par une absence de cloisonnement. Les sujets étudiés sont de plus abordés dans la perspective d'un fort ancrage scientifique en étant inscrit au cœur d'une littérature en

¹⁰ Bédouret, D., Vergnolle Mainar, C., Castagnet-Lars, V., Filâtre, E., & Maffre, S. (2023). L'enseignant.e d'histoire, de géographie et l'éducation à la citoyenneté : Un.e acteur.trice confronté.e aux enjeux d'hybridation dans sa classe, son établissement, son territoire. *GEODE*

¹¹ Bédouret, D., Vergnolle Mainar, C., Castagnet-Lars, V., Filâtre, E., & Maffre, S. (2023). L'enseignant.e d'histoire, de géographie et l'éducation à la citoyenneté : Un.e acteur.trice confronté.e aux enjeux d'hybridation dans sa classe, son établissement, son territoire. *GEODE*

renouvellement, tout en croisant des faits socialement présents dans les préoccupations sociétales.

Dans son article, Lucie Gomes¹² identifie les grands enjeux présents autour de l'enseignement de l'HGGSP, en soulignant l'apport spécifique de chacune des disciplines :

- L'histoire contribue à faire émerger une « épaisseur temporelle » aux sujets, favorisant une exploration contextuelle et événementielle, permettant d'identifier les implications des acteurs tout en soulignant un caractère temporel de rupture et de continuité.
- La géographie permet de consacrer dans une temporalité actuelle la spatialité et à toutes les échelles des sujets.
- Les sciences politiques s'emploient à dégager et analyser des ancrages politiques spécifiques.
- Enfin, la géopolitique permet de souligner les enjeux de pouvoirs, de rivalités ou encore de rapports de forces, tout en se nourrissant d'approches géographiques et historiques.

Un point particulièrement intéressant pour la construction des savoirs est la structure interne que revêt l'enseignement en classe d'HGGSP. Le programme se compose de quatre grandes thématiques, elles-mêmes découpées en sous thématiques, segmentées par des jalons officiels. Une thématique prend alors la structure suivante : en premier est réalisée une introduction thématique ayant pour objectifs de faire émerger les questionnements propres à celle-ci. Suivi de deux axes, composés de jalons, permettant d'étudier les enjeux de chaque sujet éclairant la thématique, à travers divers déroulés et dynamiques. Enfin, une thématique s'achève sur un travail conclusif, offrant une synthèse portant sur un espace géographique particulièrement ancré et marqué par les dynamiques étudiées.

De fait, une thématique est abordée de manière progressive pour les élèves, tout en soulignant les spécificités de celle-ci à travers différents sujets et exemples possédant leurs propres dynamiques.

Dans sa réflexion sur les possibilités et enjeux que présente cette nouvelle spécialité, Gomes se penche sur la notion d'actualité, sous un angle historique, afin de comprendre la place que cette notion peut occuper. Celle-ci est envisagée en tant que moyen et support pour faire

¹² Gomes, L. (2021). L'HGGSP : Une opportunité pour le transfert de la compétence critique historique ? *Recherches en didactiques*, 32(2), 33-64.

émerger chez les élèves un questionnement historique. L'analyse de l'opportunité, consistant à développer une compétence de critique historique, s'inscrit dans la nécessité de construire chez les élèves un regard critique envers les sujets et supports mobilisés dans les enseignements. Un regard critique construit, comme le souligne Didier Cariou, en deux temps. Il s'agit de développer chez l'élève des capacités d'analyse relevant dans un premier temps de la lecture du caractère informatif d'un document, avant d'être perfectionné par une lecture dite indiciaire. C'est-à-dire, se focalisant sur les éléments plus complexes nécessitant d'être questionnés et complexifiés au regard du sujet, car révélant davantage d'éléments qu'une lecture simple ne peut dégager.

Dans le cadre de notre recherche, la réflexion conduite par Gomes nous permet également de relever les handicaps, du moins des éléments susceptibles de freiner l'insertion d'une actualité en classe d'HGGSP, mais plus aussi général dans l'enseignement. Les élèves peuvent présenter des « difficultés de compréhension » ou encore un « manque de culture générale », considéré pour l'émergence d'une critique historique comme une limite dans le transfert de la critique. Il s'agit d'un élément précédemment analysé comme pouvant constituer une limite à notre approche.

1.5. L'événement olympique dans l'enseignement de la géographie

Notre recherche se concentre sur des actualités précises, la séquence traitant de la mondialisation à travers la place qu'occupent les villes mondiales en tant que centres de celle-ci, amène à développer le déroulement des Jeux Olympiques en France. Un choix influencé par la posture de l'enseignant, c'est-à-dire l'attention portée aux médias et en moindre mesure à l'actualité sportive.

En ce qui concerne l'enregistrement, la tenue des prochains Jeux Olympiques était médiatisée lors de la réalisation de ce stage, une actualité forte, car se déroulant en France, à Paris, avec une communication autour de cet événement en croissance. À cette période les mascottes avaient été dévoilées par le comité d'organisation les mascottes de l'événement, marquant une accélération dans sa campagne de promotion. Mais une actualité qui dépassait le simple cadre sportif, puisque le choix retenu des mascottes, en écho aux valeurs de la République, ne faisait pas consensus pour des questions d'ordre esthétique. D'autant que la dimension sportive du sujet, voit sa pertinence renforcée par l'appétence des élèves pour cette nature, car certains d'entre eux suivent un cursus de section sportive en athlétisme.

De fait, d'un point de vue méthodologique, le choix de l'actualité mobilisée prend en compte plusieurs dimensions. Notamment la localisation de l'actualité/l'événement, qui selon le niveau et le sujet traité, est localisé en France. Assurant ainsi à l'enseignant une connaissance du

sujet majoritaire par la classe, puisqu'il s'agit de l'une des variables nécessaires pour le bon déroulement de l'activité. Ici, la partie de séance enregistrée repose sur un choix didactique d'une phase de cours dialogué, où l'enseignant présente et étudie avec les élèves plusieurs documents, permettant progressivement de se saisir de l'événement traité. Débutant par le sujet général, les Jeux Olympiques, puis en affinant, tout en abordant l'ampleur de ces jeux pour les organisateurs, afin de se diriger vers l'organisation des Jeux à Paris en 2024.

1.6. Frontières et enseignement au cycle terminal

1.6.1. Frontière et migration, deux objets géographiques omniprésents dans la littérature scientifique

Épistémologiquement, l'objet frontière se définit en géographie à partir des notions anglo-saxonnes de border et frontier. Il s'agit de la forme prise par la limite entre deux États, fixée par un traité, analysée dans une conception westphalienne. Cette limite territoriale définit des souverainetés territoriales, marquant des discontinuités tout en se révélant également être des zones de contacts. Une frontière est ainsi envisagée comme étant coupure ou couture entre les territoires.

Après un retour de l'étude de cet objet géographique dans les années 1980 dans le cadre des border studies, la notion de frontière connaît un tournant au début des années 2000, suite à la survenue des attentats du 11 septembre 2001. Dès lors, la dimension sécuritaire de la frontière s'est imposée afin de protéger les populations, marquée par une fermeture de celle-ci, ainsi qu'une réticularité et fluidité. Parallèlement, des mouvements critiques ont émergés en envisageant les dyades comme des dispositifs mouvants.

La majorité des travaux réalisés ces deux dernières décennies sur les frontières, notamment en Europe, offrent une critique de leur fonctionnement, en les envisageant à la fois comme des limites, coupures et coutures, en tant que dispositifs de filtrage sur un fond de discours sécuritaire des flux. Ces analyses sont marquées par les travaux de Clochards et Schmoll avec le collectif Migreurop. Sont ainsi mises en avant les dynamiques de fermetures et les nouvelles spatialités connues par les frontières des États européens, rendant ainsi plus complexes l'analyse de celles-ci, car oscillant entre ouverture et fermeture, correspondant à la mise en place de l'espace Schengen en 1995.

Dans notre étude, la notion de frontière est questionnée par la migration. Aborder les frontières implique également de mobiliser la notion de mobilité et plus spécifiquement de migration, puisque la frontière est étudiée comme étant un objet franchi, traversé.

Dans un contexte migratoire global de plus en plus affirmé, les frontières européennes ont été identifiées comme étant « à la dérive en méditerranée » (Schmoll, Bernardie-Tahir, 2018). Les déstabilisations géopolitiques intervenues au début des années 2010 ont accentué ce qui est identifié comme étant une crise migratoire, relevant de la difficile gestion par les États européens des flux humains traversant la Méditerranée à destination des pays membres de l'Union Européenne. Au fil de l'intensification des flux, a été démontré un phénomène de déplacement de la frontière, tenant aux politiques migratoires mises en place par les États afin de répondre et gérer les flux entre les pays membres de l'UE, ayant favorisé un déplacement symbolique de la frontière. De fait est présente une acceptation selon laquelle cette frontière se localise en mer, particulièrement sur des points de cristallisation des flux, c'est-à-dire une diversité d'îles aujourd'hui identifiées comme les principaux lieux d'arrivées des flux, dont l'île italienne de Lampedusa. La frontière joue alors un rôle de filtre en tant que barrière, permettant un tri des flux incontrôlés vers l'Europe.

Ainsi, il convient de mobiliser la notion de mobilité, c'est-à-dire « un changement de lieu accompli par une ou des personnes »¹³, plus spécifiquement la migration internationale, afin d'aborder des mobilités « définitives ou de longue durée ». De plus, il faut également tenir compte de la notion structurante de système migratoire, définie par Gildas Simon, permettant d'envisager dans leur ensemble les parcours migratoires à travers les lieux de départs, transit et arrivée.

1.6.2. Enseigner cette question

L'insertion dans les programmes scolaires de ces deux notions fondamentales de la géographie, conduit les didacticiens à se pencher sur l'utilisation de celles-ci dans un cadre scolaire. L'arrivée des frontières dans les curriculums est à relier au fait que les « frontières sont au cœur de l'identité politique des sociétés, de la dynamique des États et des relations internationales »¹⁴, le tout dans un contexte de mondialisation où la frontière est une notion structurante. Ceci explique la place privilégiée des frontières dans les programmes de spécialités HGGSP. L'insertion des frontières et des dynamiques qui les traversent trouve son origine dans la rupture épistémologique intervenant au tournant des années 2000, favorisant une « introduction progressive de la géopolitique durant la période 2000-2015 dans les

¹³ Mobilité (ISSN : 2492-7775). (2023, février). [Terme]. Géoconfluences; École normale supérieure de Lyon

¹⁴ Ressources eduscol éducation, Pourquoi enseigner les frontières ?, Anne-Laure Amilhat-Szary

programmes scolaires »¹⁵, structurant les programmes de géographie autour de « trois grands paradigmes [...] : espaces/territoires, développement durable et mondialisation ».

Au fil de la scolarité des élèves, se construit une certaine représentation de l'objet frontière, évolutive selon les cycles. Cette familiarisation débute dès le plus jeune âge, où l'enseignement des frontières repose en grande partie sur le vécu des élèves et leurs représentations de cet objet. Un enseignement reposant en grande partie sur les mots, l'expérience ou encore le dessin pour représenter ce qu'une frontière dans un espace. Puis, au fil de la scolarisation, l'appréhension de cette notion se détache de la représentation personnelle pour davantage se formaliser, notamment par l'étude des représentations de frontières emblématiques, c'est-à-dire connues, notamment médiatiquement grâce aux activités qui les traversent. Il est possible de faire référence à la frontière États-Unis Mexique, ou aux frontières européennes. De plus, la frontière est envisagée dans sa dimension conflictuelle, s'inscrivant dans l'introduction dans les enseignements de la géopolitique, en s'inscrivant dans les enjeux d'identité et de défense¹⁶.

Un invariant de l'enseignement des frontières est la notion d'altérité que l'on peut considérer comme étant indissociable de notre objet géographique. En effet, les frontières restent une notion abstraite, du moins immatérielle par son caractère variablement discret dans l'espace. Néanmoins, la frontière sépare, c'est une limite entre ce qui est familier et inconnu. Cette altérité est présente chez les élèves lors de l'étude de cette notion. Au-delà de la frontière, les élèves connaissent peu ou mal ce qui existe. Voire ne le connaissent pas du tout, d'autant si la frontière étudiée n'est pas proche spatialement de leurs lieux de vie¹⁷. Ainsi, l'enseignement de l'Europe renforce l'étude des frontières¹⁸, mais l'étude des frontières reste difficile à appréhender pour les élèves compte tenu de leur singularité, il reste difficile de dégager un modèle synthétique.

À la croisée des enseignements, la notion de frontière est étudiée à travers celle de la mobilité, que l'on retrouve de manière transversale dans les programmes du secondaire, plus spécifiquement pour notre sujet la migration. Parmi l'ensemble des flux humains étudiés, la

¹⁵ Carroué, L. (2016). La géopolitique dans l'enseignement scolaire en France : essor récent et nouveaux enjeux. *Hérodote*, 160-161, 23- 40

¹⁶ Leininger-Frézal, C. (2016). Enseigner les conflits en géographie : Quelle place au politique ? *International Journal for history and social sciences education / Revue internationale de didactique de l'histoire et des sciences sociales*.

¹⁷Leroux, X., Verherve, M. (2012), Sur la frontière, quelles représentations des enfants ? Enquête dans le Nord de la France, Des mobilités aux transports. Regards croisés en Afrique de l'ouest, *EchoGéo*,

¹⁸ Audigier, F. (1995a). Enseigner l'Europe : Quelques questions à l'histoire et la géographie scolaires. *Recherche & formation*, 18(1), 33-44

migration est présente et abordée régulièrement dans les programmes circulaires, intégrée aux dynamiques complexes étudiés. Les migrations sont envisagées comme des « flux permettant de démontrer et analyser des problématiques d'ordre plus général »¹⁹, le tout dans le cadre de la mondialisation. Ainsi, pour Pennec, « analyser les flux migratoires de part et d'autre du Bassin méditerranéen est, par exemple, un moyen utile d'indiquer la fracture Nord-Sud ». L'auteur se questionne alors sur l'ancrage de l'étude migratoire dans le cadre scolaire, interrogeant le caractère « hors sol » des migrations dans les approches développées en classe. Les enjeux autour de l'enseignement des migrations sont de dépasser l'analyse quantitative, notamment avec l'approche à petite échelle via une étude de la géographie des flux dans le monde. L'inconvénient de cette seule approche, est qu'elle « concourt à donner une image déshumanisée des migrations et des migrants ». « Il n'est pas ici question de parcours individuels ou collectifs, mais d'un ensemble de flux matériels, dont l'élève peut difficilement imaginer à quelle réalité ils correspondent pour un individu ». Ainsi, l'étude de ces flux doit être envisagée comme étant davantage complexe, alors que les approches classiques se limitent à une présentation du fait migratoire à partir du pays d'arrivée des flux. C'est-à-dire s'inscrire dans une « approche globale des faits migratoires », sous un angle notamment géopolitique.

Il est particulièrement intéressant, dans notre approche, de mobiliser l'actualité dans le traitement en classe des migrations à destination de l'Europe. En effet, du fait de la crise migratoire présente dans cette région, des débats ont vu les jours, possédant une « visibilité accrue dans les médias et sur la scène politique »²⁰. De fait, il s'agit d'une opportunité permettant de s'inscrire dans les « changements curriculaires », dont l'ambition est alors « de faire de la géographie une discipline en prise avec le fonctionnement du monde et de participer à l'éducation citoyenne des élèves. Les migrations constituent [alors] un sujet à haute potentialité d'apprentissage ». De plus, ce qui est pertinent pour notre recherche est l'analyse réalisée sur l'appréhension de la migration dans les manuels scolaires en général, amenant à questionner, finalement, l'angle par lequel un enseignant va traiter des migrations notamment à travers des documents mobilisés. Ce qui se détache est un traitement par les manuels de la migration comme étant généralement axé sur « le migrant, victime, envahisseur ou invisible, ce qui contribue à une imagerie extrême des migrations ». En règle générale, les documents

¹⁹ Pennec, T. (2014). Enseigner les migrations en géographie : Un état des lieux. Hommes & migrations. *Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, 1307, Article 1307

²⁰ Lecomte, A. & Leininger-Frézal, C. (2021). Enseigner les migrations : une question en débat dans la classe ?. *L'Espace géographique*, 50, 82- 100

convoqués sont des photographies, des graphiques et des cartes permettant d'étudier les flux. Ainsi, les approches ont tendance à « déshumaniser les migrations ».

Enfin, il est également possible de retenir de la réflexion développée par Le Comte et Leininger-Frézal, la présence chez les élèves de représentations, appréhensions de la migration et du franchissement de la frontière, « marquées par les débats médiatiques ». Une variable qui, dans notre étude, peut être intéressante à analyser afin de dresser un état de la maîtrise de l'actualité par les élèves.

1.7. La frontière à travers les flux migratoires : l'enseignement d'une question socialement vive

L'un des paramètres essentiels dans notre nouvelle approche résulte du croisement entre deux notions géographiques, avec l'enseignement de la frontière, notamment en tant qu'objet pratiqué, c'est-à-dire traversée par des flux migratoires. Dans notre cadre, l'étude de la frontière est celle des frontières européennes et leur franchissement, développée à travers l'exemple de l'immigration européenne, avec les flux provenant d'Afrique et traversant la Méditerranée.

De fait, cet angle d'analyse conduit à enseigner ce que les didacticiens ont nommé une Question Socialement Vive (QSV). Lors de la phase d'initiation à la recherche correspondant à la réflexion autour de l'actualité conduite en première année de master. Un rapprochement avait été réalisé entre notre objet d'étude et le principe de QSV. En effet, mobiliser une actualité en classe de géographie avait conduit à réaliser le postulat selon lequel, une pertinente actualité dans un enseignement pouvait l'être grâce à la nature de ce que nous avons nommé son caractère médiatique. C'est-à-dire la raison pour laquelle un fait est médiatique, important et relayé. L'hypothèse était alors qu'un fort caractère médiatique pouvait résulter de la présence de débats, polémiques, voire fortes controverses autour d'un fait, amenant ainsi à considérer que ce fait pouvait présenter des difficultés à être présenté et étudié par des élèves.

L'expérimentation que nous allons mettre en œuvre confirme ainsi l'éventualité qu'une actualité puisse relever de l'enseignement d'une question socialement vive.

Mais qu'est-ce qu'une Question Socialement Vive en didactique ?

La notion de QSV émerge en 1997, lors d'un colloque intitulé « défendre et transformer l'école pour tous », elle est introduite et développée par le didacticien des mathématiques Yves Chevallard²¹.

Pour lui, « le curriculum de l'école est en crise » à cause de son fonctionnement curriculaire. La solution face à cette problématique est alors de fonder un pacte allant rassembler les grandes questions relatives aux enjeux d'enseignement, notamment d'intégrer en tant que question d'enseignement des sujets et concepts relevant de QSV.

Par la suite, cette notion est développée par Yves Alpe en 1999, avant d'être largement reprise par la recherche en didactique. Cette notion s'oppose aux « savoirs moribonds » de Chevallard (1997), c'est-à-dire des enseignements considérés comme des réponses à des problématiques, déjà résolues, aboutissant à des enseignements devenus rituels, classiques, de disciplines n'ayant plus réellement d'enjeux d'évolution.

À l'opposé, il est possible de retenir la définition suivante pour la QSV : « Nous appellerons « question socialement vive » une question qui possède les caractéristiques suivantes :

- Elle interpelle sur les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de 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)²².

Ainsi, une question socialement vive est un sujet encore incertain, suscitant des débats à la fois dans le domaine scientifique, pour les enseignants ainsi que dans la société plus généralement (Simonneaux, 2003). Fabre parle de sujet problématique dans une « dimension scientifique » mais aussi d'ordre « socio-technique », c'est-à-dire relevant de débats « d'ordre politique ou éthique ».

Dans son article, Michel Fabre cite plusieurs sujets éminents emblématiques des QSV, dont l'énergie nucléaire et son arrêt, la dangerosité de l'utilisation d'OGM en agriculture ainsi que le réchauffement climatique.

Le caractère socialement vif s'applique à l'enseignement des frontières en raison des multiples débats et controverses présents autour de cette notion géographique²³. Pierre Colin présente les frontières comme une « question qui est fréquemment au centre de l'actualité ».

²¹ Colin, P. (2020). Les frontières : Une question socialement vive à enseigner. Les Cahiers d'Outre-Mer. *Revue de géographie de Bordeaux*, LXXIII(282), Article 282.

²² Beitone, A. (2004), Enseigner des questions socialement vivres, Note sur quelques confusions, 7ème biennale de l'éducation et de la formation Lyon

²³ Colin, P. (2020). Les frontières : Une question socialement vive à enseigner. Les Cahiers d'Outre-Mer. *Revue de géographie de Bordeaux*, LXXIII(282), Article 282.

L'origine du caractère vif de la frontière vient en partie de sa définition polysémique, comme le souligne la géographe de référence Anne-Laure Amilhat-Szary, « La frontière est le lieu du malentendu : il est difficile de se mettre vraiment d'accord sur ce qu'elle veut dire ». La frontière est ainsi vive dans ses savoirs de référence. D'autant que « les frontières sont omniprésentes sur la scène publique et dans les médias. Divers évènements ont poussé et poussent ces frontières sur le devant de la scène quotidienne et médiatique : les frontières sont donc vives dans les savoirs sociaux ». En ce sens, il est possible de faire le lien avec la mobilité et la dynamique de passage de la frontière. En effet, le passage de la frontière européenne, notamment dans l'exemple développé, est éminemment politique, médiatique et de fait sociétal. Au-delà de la simple mobilité, ce sujet est riche, il fait écho à l'individualité, la marginalité, mais aussi la violence à la fois physique et symbolique. L'immigration en France est un sujet hautement vif, influençant les connaissances des élèves sur un tel sujet.

L'intérêt de traiter des QSV dans l'enseignement, notamment en histoire et géographie, a été souligné par Toussaint et Lavergne²⁴ en 2005. Ce type d'approche est considéré comme particulièrement riche pour les élèves, alors adolescents et en pleine construction de leurs repères sur le monde et la société dans laquelle ils évoluent. De fait, pour eux, aborder des sujets d'ordres complexes et suscitant des débats s'avère être difficile, en grande partie à cause de ce manque de repère et de grille d'analyse. Cette difficulté doit être analysée comme provenant « d'un bas niveau général de réflexivité des élèves », mais aussi de « l'embarras qu'éprouvent les enseignants à élaborer des scénarii pertinents et à gérer les dispositifs didactiques correspondants »²⁵.

Progressivement, l'étude des QSV a amené à l'identification de ce que Michel Fabre nomme des problèmes pernicioeux (2021). Il s'agit de l'entrée dans le champ de l'enseignement de sujet avec une forte valeur politique. Il est possible d'expliquer cette idée comme ciblant des sujets traités en classe allant s'inscrire dans une exploitation politique, dans le domaine du débat public.

L'auteur affine son analyse en identifiant des « gradients » entre différents types de problèmes pernicioeux. Sont ainsi identifiés des problèmes dits pernicioeux, comme des réformes politiques ou sociales, mais aussi des problèmes dits super-pernicioeux, comme peuvent l'être le changement climatique et la pandémie de covid-19. Dès lors, le caractère pernicioeux d'un sujet découle de la polysémie de celui-ci, de sa complexité, conflictualité, de ses caractéristiques spatio-temporelles et de la manière/des réponses apportées dans sa gestion immédiate.

²⁴ Fabre, M. (2014). Chapitre 1. Le flou des questions socialement vives. *Les problèmes complexes flous en éducation* (p. 19-35). De Boeck Supérieur.

²⁵ 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, Article 29

Michel Fabre a développé cette analyse à partir de l'exemple du glyphosate, considéré comme un problème pernicious en raison de l'absence d'un consensus autour des débats présents, induits par une diversité d'acteurs et d'intérêts en présence, favorisant une confrontation des enjeux présents autour de l'utilisation, ou non, de ce produit dans l'agriculture française.

Depuis les réformes de l'enseignement de 2008 du socle commun, les QSV sont inscrites dans les curricula, en considérant qu'il s'agit d'enseignement considéré comme « socialement vifs » en raison de l'impact qu'ils ont dans l'enseignement et sur les apprentissages²⁶. L'idée est de progressivement inclure des incertitudes et controverses, ce qui va progressivement entraîner une « déstabilisation des savoirs enseignés et à enseigner, jusqu'à générer un conflit potentiel dans la transmission des savoirs et des valeurs à l'école ». Cette approche est justifiée dans un sens de dépasser la transmission classique et traditionnelle des savoirs à l'école, pour « amener la diversité des publics scolaires à s'orienter dans un monde problématique et à devenir des citoyens éclairés, capables d'affronter des problèmes complexes de la vie quotidienne ». Tutiaux-Guillon souligne la réception et l'intérêt des QSV dans les enseignements en histoire-géographie, que l'on peut par extension assimiler à l'enseignement en classe d'HGGSP. L'introduction de ces points chauds à la fois scientifiques et sociétaux dans l'enseignement constituent des « « savoirs chauds » mal stabilisés et controversés », d'autant plus intéressants par leurs aspects interdisciplinaires.

De fait, cette introduction est didactiquement riche et permet à la fois d'ancrer et concrétiser les savoirs chez les élèves, tout en favorisant une certaine réflexion autour des sujets abordés en renforçant leur statut d'acteurs. Néanmoins, dans la pratique, l'introduction des QSV soulève des questionnements, notamment relatifs à l'un des principes fondamentaux de l'enseignement, la neutralité de l'enseignant et l'objectif des savoirs transmis. Cette idée s'inscrit dans un ensemble d'obstacles présents dans le traitement en classe des QSV, avec une attention particulière portée à un risque de moralisme ou de relativisme. Mais aussi une accentuation d'une dimension anxiogène des problèmes, ne s'inscrivant pas dans une approche relativiste permise par une analyse scientifique.

Finalement, se pose la question de la manière dont il convient d'aborder les QSV en classe pour ainsi « légitimer des « savoirs incertains » »²⁷.

Cette question affirme la richesse de notre approche. En effet, l'auteur évoque l'articulation et la place que peut revêtir l'actualité dans cette perspective. Il est possible de considérer que l'actualité serait le « fait social », c'est-à-dire une exploration de la question socialement vive

²⁶ Chauvigné, C., & Fabre, M. (2021). Questions socialement vives : Quelles approches possibles en milieu scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 52(2), 15-31.

²⁷ 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, Article 29.

par l'actualité, illustrant concrètement la situation. Ainsi, le fait social permettrait de basculer sur une analyse de la situation étudiée pouvant être sujette à débat. Une idée que l'on peut relier en didactique à l'apport d'une actualité, comme nous l'avons auparavant démontré, comme étant facteur de concret et de réalité pour les élèves.

Une telle approche induit alors une certaine construction didactique et méthodologique, dans laquelle l'enseignant doit tenir compte de « ce qui est déjà là », des connaissances antérieures des élèves, afin de consolider ou déconstruire ces connaissances.

Dans notre situation, la mise en lien dans un enseignement des notions de frontière et migration est riche en raison de son caractère doublement vif, à la fois en classe et dans la société avec un fort relais par les médias. D'autant que les chercheurs soulignent la difficulté pour un enseignant d'aborder une QSV, notamment pour les enseignants débutants.

Enseigner la notion de frontière à travers les dynamiques et processus qui les traversent relèvent de savoirs vifs et sensibles, d'autant plus si l'on étudie un exemple médiatisé. Pour synthétiser, notre sujet développé et par biens des aspects un savoir vif.

De plus, l'étude de la migration peut être considérée comme l'un des savoirs géographiques les plus vifs enseigné, puisque celle-ci est médiatisée et politisée, marquée par la présence de dissensus au sein de la société. Régulièrement, notamment lors des périodes au cours desquelles les flux migratoires s'accroissent, la question migratoire en Europe, mais aussi en France, entraîne des débats et des tensions. Une dimension pertinente à souligner dans le cadre de notre enseignement auprès des élèves, qui en classe de HGGSP, est en mesure de saisir les nuances et la complexité des situations étudiées. En Europe, est fréquemment utilisée depuis les années 2010 la formulation de crise migratoire afin d'évoquer les flux à destination des territoires, particulièrement utilisée par les médias et les personnalités politiques. Cette formulation offre une représentation très sombre et négative des dynamiques observées, favorisant son ancrage en tant que question vive et complexe dans la société, puisque celle-ci entraîne de fait un ensemble de défis et enjeux auxquels les États doivent apporter des réponses.

2. Introduire l'actualité dans l'enseignement géographique : l'approche de notre recherche

Explorer l'intégration de faits d'actualités en classe de géographie à travers l'utilisation de données provenant de terrains de recherches, nécessite la définition et la mise en place d'une méthodologie. Cette méthodologie vise à deux choses, la première définir les modalités dans lesquelles les recueils de données sont réalisés. Mais aussi et non des moindres, à réaliser des recueils de données pertinents au regard de ce que notre recherche s'efforce d'étudier. Ainsi, notre méthodologie de travail est une réflexion sur la manière d'appréhender l'utilisation de l'actualité en classe dans l'objectif d'en évaluer ses apports et les difficultés présentes dans cet exercice.

2.1. L'actualité en classe, identification de points de vigilance

Le premier recueil de données date du 23 novembre 2022, lors d'une période de stage s'inscrivant dans le déroulement de la première année de master MEEF, ayant eu lieu entre le 7 novembre et le 25 novembre 2022, au collège Fernand Lagrange, de la commune de Pierre-Buffière en Haute-Vienne. Il s'agit d'un extrait de séance de géographie, réalisée dans une classe de 4^e, portant sur le thème 1 « L'urbanisation du monde ». Plus spécifiquement sur le chapitre 2, intitulé « les villes inégalement connectées aux réseaux de la mondialisation ». Cet enregistrement est la captation d'une vingtaine de minutes, intervenant à mi-séance.

L'objectif de cette séance était de mettre en perspective l'analyse d'une ville mondiale réalisée auparavant, afin d'aborder une géographie mondiale de ces métropoles dans le cadre de la mondialisation. Notamment d'expérimenter l'introduction dans l'enseignement d'un élément d'actualité, ici abordé structurellement dans la séquence, dans la seconde partie de celle-ci. Dans la sous-partie, « les métropoles mondiales organisatrices d'événements mondiaux : Les Jeux Olympiques ». Une sous-partie dans laquelle les compétences visées étaient les suivantes : se repérer dans l'espace, construire des repères géographiques, analyser et comprendre un document et pratiquer différents langages. L'objectif pour le groupe classe était d'identifier et analyser la géographie des métropoles mondiales, tout en appréhendant leur rayonnement à travers l'organisation d'événements de portée mondiale, en mobilisant un événement parlant pour les élèves, à l'instar des villes organisatrices des congrès internationaux.

L'enjeu pour l'enseignant dans la construction de cette séance était d'expérimenter auprès des élèves, l'introduction et le traitement d'une actualité, sans la mobilisation d'une méthodologie particulière, afin de réaliser un état des lieux de leur réceptivité et de l'apport de

cette pratique. Le choix des Jeux Olympiques tient à leur portée médiatique en France, depuis l'acceptation de la candidature de la ville de Paris, traduite quelques jours avant la tenue de cette séance par la présentation des mascottes de cette édition.

Sous un angle didactique, cette expérimentation renvoie aux études relatives à l'apport de l'actualité dans l'enseignement, se positionnant alors sur l'enseignement des notions géographiques en mobilisant l'actualité, en prenant ici pour l'exemple les Jeux olympiques en tant qu'événement mondial.

La perspective d'étudier sous un angle didactique les apports du recours à l'actualité dans l'enseignement de la géographie fait émerger des hypothèses de travail, notamment au regard des attentes de l'enseignement de la géographie.

Dans une perspective professionnelle et disciplinaire, le recours à l'actualité dans l'enseignement de la géographie, cette approche offre des ouvertures pluridisciplinaires. Pouvant s'inscrire au croisement de l'enseignement de l'Histoire, la Géographie, mais aussi la spécialité HGGSP, et l'Enseignement Moral et Civique. Dans le même temps, cette pratique peut s'inscrire de manière verticale, pouvant être mise en œuvre pour l'ensemble des cycles et niveaux, tout en s'inscrivant de manière concrète dans la pratique et le renforcement des compétences du socle commun et capacités visées dans l'enseignement de la discipline. Une perspective offrant une diversité de possibilités de mise en œuvre, adaptées aux niveaux scolaires et aux compétences/capacités. De plus, l'utilisation dans l'enseignement de la géographie d'une actualité offrirait un cadre didactique de pratique et un renforcement de l'apprentissage et la maîtrise de la méthodologie de l'enseignement géographique. Enfin, il est possible de formuler une hypothèse relative à l'égalité entre les élèves au regard de l'enseignement, questionnant ainsi l'apport de l'approche en termes de réduction ou renforcement de celles-ci.

Chronologiquement, le premier recueil de données relève d'une approche singulière, n'ayant relevé de la mise en place d'une méthodologie d'action précise. À l'inverse, notre première retranscription est envisagée comme un point d'appui afin de définir et appliquer en situation d'enseignement, une méthodologie allant nous permettre par la suite de faire état de l'utilisation de l'actualité en classe.

En effet, cette première expérimentation en classe de quatrième a été anticipée dans la construction de la séquence et de la séance enregistrée. Pour cela, l'enseignant a simplement articulé, sous la forme d'un cours dialogué, un fait d'actualité et des documents iconographiques permettant d'interroger celle-ci au regard de la thématique traitée. Il est

possible de retrouver cette anticipation à la lecture de la retranscription et lors de l'analyse de celle-ci, s'appuyant sur les documents utilisés.

À partir des extraits de cette retranscription et sur la base des documents traités, il est possible de dégager, notamment à partir des limites identifiées, des éléments pouvant constituer des pistes méthodologiques à approfondir, relatives à la mise en relation de notions géographiques et de faits d'actualités. Des axes méthodologiques s'inscrivant également dans une logique de remédiation de la séance dispensée, une réflexion centrale dans la pratique du métier d'enseignant. Ces éléments se sont ainsi dégagés au fil de l'analyse de l'enregistrement.

Naturellement, la mobilisation d'un fait d'actualité dépend de la survenue ou de la médiatisation d'un fait en accord avec une thématique, le choix de l'actualité doit ainsi être réalisé au regard de la notion traitée. Une fois cette actualité identifiée, il convient de savoir comment est-elle transposable dans le cadre d'un enseignement. Amenant alors à se questionner sur le format de transmission à mettre en œuvre, et des outils/supports nécessaires pour accompagner la démarche. L'une des premières étapes serait alors d'identifier les objectifs et compétences à mobiliser dans cette approche. Par la suite, l'actualité peut être présentée de manière brute, c'est-à-dire dans l'état où elle a été traitée médiatiquement, ou à travers des documents intermédiaires, retravaillés, traitant cette actualité.

De plus, un élément central à prendre en compte dans ce type d'approche est à retenir, même si ce n'est pas le cas dans l'enregistrement, mais que le sujet traité et l'analogie réalisée peuvent amener sur cette dimension. Dans l'éventualité où la médiatisation d'un fait/événement découle d'une polémique, l'enseignant doit en mesurer l'intensité et la nature compte tenu du public visé qui peut être en connaissance de cet aspect. Il doit ainsi être en mesure de l'expliquer de manière neutre, tout en adaptant les documents et l'utilisation de l'actualité.

L'enseignant doit adapter l'approche au niveau scolaire des élèves, induisant ainsi des niveaux de complexité et modes d'apprentissages différents. Il paraît intéressant de mettre en œuvre une mobilisation de l'actualité dans une structure de séquence, permettant de mobiliser une diversité d'approches didactiques et supports de travail. Le tout, en gardant à l'esprit la dimension d'accessibilité et de connaissance des élèves du fait d'actualité mobilisée, avec pertinence au regard du sujet développé.

À partir de cette première initiative, il est possible de définir des points méthodologiques relatifs à la construction de l'exploitation d'une actualité avec les élèves, notamment dans la présentation du fait d'actualité à travers un rapide état des lieux de leur connaissance sur un sujet. Mais également pour la conduite de l'analyse, en énonçant et identifiant avec les élèves

les objectifs à atteindre, via le type d'activité mise en place. Ce qui peut aussi s'inscrire dans une méthodologie d'analyse dont les élèves pourraient s'emparer des modalités de définition et construction. À travers par exemple une grille ou trame d'analyse leur offrant des jalons méthodologiques, face à un document spécifique, ce qui leur confère une plus grande autonomie.

Enfin, il paraît évident que ce type d'approche offre des opportunités de mise en œuvre multiples, pouvant faire appel à des outils géographiques dont les enseignants sont amenés à se saisir, mais dont l'utilisation reste complexe et fragile en classe. Ainsi, les TICE pourraient être mobilisés, comme ici en réalisant un bilan, repérage et identification de la géographie de Paris et ses monuments, avant la consultation du document mobilisés dans l'extrait 4, la carte de Paris.

De plus, il convient de noter que ce format de séance repose sur une participation active des élèves, ce qui est notre cas, mais pourrait être renforcée avec la construction d'un format et un dispositif davantage favorable. Pour cela, la didactique offre pléthore d'approches reposant notamment sur le socioconstructivisme, avec les recherches relatives au travail de groupe. De fait, l'une des attentions majeures relatives à la mobilisation de l'actualité en géographie est celle de la méthodologie accompagnant cette approche. En effet, le socioconstructivisme en tant que théorie d'apprentissage sociale, repose sur une construction et apprentissage des connaissances et savoirs à travers une expérience interindividuelle, s'inscrivant dans un contexte social et culturel. Une approche articulant à la fois des apprenants dans un rôle dit actif, pleinement acteurs des modes d'apprentissages, mais également des apprenants passifs, qui au contact pourraient entraîner une synergie d'apprentissage positive. Le recours au socioconstructivisme dans l'étude d'un fait d'actualité serait pertinent à étudier, il laisse supposer qu'il pourrait permettre une forme d'égalité entre les élèves avec une forme d'interconnaissance d'un événement. Une forme permettant dans le même temps pour l'enseignant de mener une analyse plus approfondie et critique de l'actualité traitée, en consolidant la place d'acteurs des élèves dans la conduite d'une séance.

De multiples formes de mobilisation de l'actualité en classe de géographie peuvent être envisagées, selon la centralité donnée à ce fait dans la séance développée. Il est alors possible d'envisager cette mobilisation comme une simple référence, pouvant s'inscrire dans une ritualisation, ouvrant ou clôturant une séquence. Ou dans une conception davantage centrale, il est possible d'envisager des structures plus ambitieuses, impliquant davantage les élèves en développant une séance articulée autour de celle-ci, favorisant l'émergence d'une démarche réflexive.

Enfin, il serait pertinent de prêter attention à l'ancrage et l'apport dans le temps de ce type de pratique en enseignement scolaire.

2.2. Expérimenter l'actualité en classe dans une approche méthodologique

Aborder l'actualité en classe d'HGGSP est un élément particulièrement intéressant pour notre recherche, il s'agit d'une spécialité récente, permettant à l'enseignant d'étudier avec ses élèves des sujets inédits, particulièrement ancré dans l'évolution actuelle des sociétés humaines, trouvant ainsi un écho avec l'actualité.

Le second temps de notre recherche s'inscrit dans la poursuite du cursus du Master MEEF, au cours de la seconde année de formation. Une année au cours de laquelle l'interactivité avec des élèves est plus régulière, nous permettant alors de préciser notre recherche. Celle-ci intervient dans le cadre de la réalisation d'un Stage de Pratique Accompagnée (SPA), impliquant la présence en établissement scolaire une demi-journée par semaine des étudiants au lycée Léonard Limosin de Limoges. Une temporalité au cours de laquelle les étudiants sont amenés à prendre en main des classes.

La deuxième collecte de données, par enregistrement de séance, a eu lieu le 28 novembre 2023. Cette séance a été particulièrement travaillée en amont de sa réalisation, afin de cibler et dégager dans sa réalisation autour de notre sujet, un ensemble d'éléments permettant de répondre à notre questionnement, il s'agit de notre expérimentation. Les données collectées ont eu la particularité de repréciser l'approche de notre réflexion en changeant de thématique traitée, de niveau de classe, mais surtout d'angle de mise en œuvre. En effet, notre enregistrement a été réalisé avec une classe de première générale en enseignement spécifique HGGSP (Histoire, Géographie, Géopolitique, Sciences-politiques), comptant 27 élèves.

L'expérimentation prend place dans la réalisation du thème 3 de l'année de première HGGSP, intitulé « étudier les divisions politiques du monde : les frontières ». Plus précisément du traitement de l'axe conclusif venant achever cet axe, « les frontières internes et externes de l'Union européenne ». Cet objet conclusif est lui-même composé de trois jalons, « les enjeux de Schengen et du contrôle aux frontières : venir en Europe, passer la frontière », « les frontières d'un État adhérent », puis « les espaces transfrontaliers intra-européens : passer et dépasser la frontière au quotidien ». La réalisation de cette thématique intervient dans le cadre

de la préparation au CAPES édition 2024 comportant une question intitulée « Frontières » en géographie.

L'expérimentation s'inscrit dans la séquence suivante, plus précisément dans l'étude des menaces venant fragiliser l'équilibre des frontières de l'Union Européenne.

Tableau 1, Séquence dans laquelle s'inscrit l'expérimentation

Axe 3 : Travail conclusif : Les frontières internes et externes de l'Union Européenne

Problématique : Comment la constitution de l'espace Schengen a-t-elle modifié la gestion des frontières européennes ?

I- L'espace Schengen, système de coopération européenne

A) Un modèle de gestion unique des frontières :

B) Entrer dans Schengen : des inégalités face aux franchissements des frontières extérieures

C) Des avantages importants pour les pays de l'espace Schengen : Le cas de l'Espagne

II- Des frontières européennes contrastées : entre ouvertures et fermetures

A) Un modèle contesté : L'Union européenne à l'épreuve des crises... vers un retour des frontières ?

B) L'Union Européenne menacée par de nouvelles crises ?

C) La persistance d'une coopération forte au sein de l'espace européen

Le choix de cette expérimentation découle d'un concours de circonstance et d'une opportunité intéressante pour la recherche en didactique. La réalisation de ce stage s'effectue en binôme avec un autre étudiant, évoluant au sein de la même promotion, chargé de réaliser cette séquence. Cet étudiant mène quant à lui une recherche en didactique portant sur l'enseignement des Questions Socialement Vives. A deux, nous avons pris l'initiative au regard de la thématique abordée et de l'actualité du mois de septembre 2023, de mutualiser nos deux expérimentations autour d'une séance traitant de la notion de frontière en Europe à travers la migration. L'enseignement des frontières, notamment de leur franchissement relevant d'une question socialement vive, notamment parce qu'il s'agit d'une actualité largement relayée dans les médias. De fait, la réalisation de nos travaux repose sur un seul et même enregistrement

de séance, tout en produisant une analyse différente au regard de nos questionnements et hypothèses de recherche spécifiques.

La construction de cette expérimentation permet de projeter un ensemble d'hypothèses d'analyses et de réponses à notre questionnement, venant consolider les premiers résultats obtenus. L'approche générale de notre expérimentation a pour objectif de mettre en lumière la complexité du franchissement de la frontière avec la migration, dans un espace géographique européen.

Tableau 2, Hypothèses de travail

<p>Hypothèses sur l'apport scientifique de l'actualité</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves sont en mesure d'analyser l'actualité et confronter celle-ci au sujet développé, en s'appuyant notamment sur leurs connaissances • Les élèves sont en mesure de mettre en dialogue l'actualité et les notions clés du sujet • Les élèves appréhendent les modalités de débats autour de l'actualité et du sujet • L'actualité peut faire émerger des analogies favorisantes ou nuisant à l'approche mise en place • La QSV peut être un obstacle aux apprentissages : les élèves identifient cette actualité, mais ne la traite pas au regard du sujet
<p>Hypothèses sur l'apport didactique de l'actualité</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Plus le niveau d'enseignement est avancé dans un parcours scolaire, plus il est pertinent et aisé de mobiliser l'actualité dans un enseignement • L'actualité permet une mise en œuvre des capacités et méthodes exploitées dans le cadre de l'enseignement
<p>Hypothèse au regard de la première analyse</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le caractère vif de l'actualité permet une meilleure articulation entre une actualité et le sujet développé

Nos hypothèses de recherche se répartissent en plusieurs catégories. Premièrement, nous avons formulé des hypothèses liant l'utilisation de l'actualité en classe à une dimension purement scientifique des savoirs transmis. Nous considérons l'actualité comme étant un outil pertinent dans l'acquisition des connaissances et méthodes scientifiques pour les élèves. Mais également la présence de limites à cette pratique, relevant d'une certaine complexité, manifestée dans notre étude par l'utilisation d'une question socialement vive.

Dans un second temps, des hypothèses de travail recentrées sur l'apport didactique de l'actualité dans l'enseignement sont formulées, abordant notamment l'ancrage chez les élèves de ce type de support de travail et acquisition de connaissances.

Enfin, il est possible de formuler une hypothèse au regard de la première retranscription portant sur l'étude croisée des métropoles et événements mondiaux. En effet, il est possible d'isoler le caractère socialement vif de notre sujet développé en formulant le postulat selon lequel cette dimension favorise une bonne articulation entre l'actualité en tant que support d'apprentissage pour notre thématique sur les frontières et le sujet développé. Ce postulat semble intéressant puisque notre situation relève du débat de société, convoqué dans un niveau de classe spécialisé.

Expérimenter l'utilisation de l'actualité à partir des points de vigilances identifiés, dans une situation davantage formalisée afin de répondre plus précisément à notre questionnement nous amène à définir la méthodologie développée ci-dessous.

Tableau 3, Axes méthodologiques de mise en œuvre

Paramètres concernant l'actualité	<ul style="list-style-type: none"> • L'origine médiatique : spatialité, acteurs mobilisés • Le degré de complexité et intensité médiatique
L'actualité dans la construction didactique d'une séquence et de ses savoirs	<ul style="list-style-type: none"> • La place de l'actualité dans la construction des savoirs (articulation avec les connaissances/notions, réflexions, finalités) • Les supports utilisés • L'exploitation méthodologique au regard des capacités et méthodes acquises pour les élèves
La mise en application en classe	<ul style="list-style-type: none"> • Une maîtrise contextuelle par l'enseignant de l'actualité

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• L'échec de compréhension du sujet choisi et le caractère inhabituel de ce type d'approche• La production d'analogies incontrôlées par les élèves |
|--|---|

Cette méthodologie consiste à identifier et présenter de grands axes méthodologiques pratiques pour un enseignant afin de mobiliser une actualité en classe. Il ne s'agit pas d'une liste de manières ou activités types afin de procéder à ce type d'exercices, mais davantage de clés et points d'attention pour procéder à cette mise en œuvre. Néanmoins, il paraît pertinent d'émettre l'idée d'une réflexion et analyse comparée d'activités didactiques, afin d'identifier la manière optimale de mobiliser l'actualité en classe.

En ce qui concerne les modalités d'utilisation de l'actualité en classe, il nous paraît intéressant de retenir les points suivants dans le cadre de l'expérimentation. Au cours d'une précédente initiation à la recherche en didactique, ayant porté sur l'introduction et l'apport d'un fait d'actualité en classe de géographie, un certain nombre d'éléments sont à prendre en compte et à mettre en application dans le cadre d'une expérimentation.

2.3. Mise en place d'une expérimentation : la complexité du franchissement de la frontière dans le cadre de la migration

La définition de jalons méthodologiques et des modalités de mise en œuvre d'une expérimentation dans le cadre de notre recherche, à partir du cadre théorique constitué et de la première réflexion initiée en première année de master, nous a amené à mettre en place une expérimentation que nous allons présenter et expliquer.

2.3.1. Les objectifs de l'expérimentation et son processus de construction

Notre expérimentation a été construite à partir d'un fait d'actualité traité lors de la construction de la séquence de l'axe conclusif de notre thème, à savoir l'arrivée de flux migratoires d'intensité importante sur l'île de Lampedusa au début du mois de septembre 2023.

La construction de l'expérimentation est didactiquement intéressante. L'activité mise en place répond à un double objectif, en effet, celle-ci constitue la base de recherche de deux travaux traitant de sujets différents, mais enrichissants l'un pour l'autre. C'est dans ce contexte que l'expérimentation a été pensée. Ainsi, l'activité doit relever à la fois d'une étude à partir d'une

actualité, tout en s'inscrivant dans le cadre de l'enseignement d'une question socialement vive (thématique du second mémoire). La combinaison de ces deux axes de recherches, complémentaires, est enrichissant pour deux étudiants en cours de formation, leur permettant de progresser et consolider une compétence fondamentale pour de futurs enseignants, relevant de leur capacité à coopérer au sein d'une équipe²⁸. Mais également de profiter d'un socioconstructivisme dans le cadre de leurs recherches respectives.

Compte tenu de la thématique imposée des frontières européennes, il paraissait alors évident de croiser l'objet géographique frontière avec l'un des processus les plus chauds et clivant lui donnant corps, la migration.

Une fois ce cadre établi, le second temps de notre approche conjointe était d'identifier le sujet allant être développé et étudié par les élèves. Pléthore de situations et études de cas précises s'offraient à nous, d'autant que ce processus est toujours particulièrement ancré dans les dynamiques des territoires concernés, ainsi l'actualité s'est avérée être en notre faveur. Lors de la préparation de ce travail, des flux particulièrement prononcés se sont vus polarisés vers l'île de Lampedusa, entraînant une situation subitement complexe pour les autorités locales, avec un retentissement dépassant l'échelle de l'île et de l'Italie, pour trouver une résonance européenne.

La troisième étape de la construction de l'expérimentation a consisté à définir les enjeux de celle-ci et du choix des documents en découlant. Afin d'étudier les flux dans leur origine, intensité et résonance, créant sa dimension conflictuelle, mais surtout le caractère médiatique de l'exemple, il paraissait évident d'utiliser avec les élèves une production médiatique. Pour cela, nous avons sélectionné un extrait d'article traitant ce fait d'actualité.

À partir de ce document, un questionnaire a été dégagé, auquel les élèves doivent répondre avec l'appui de documents complémentaires. Pour cela, deux documents contextuels ont été sélectionnés. Ceux-ci ont été affichés en double diapositive au tableau mural. Il s'agit de deux cartes, la première portant sur les niveaux d'IDH des États à l'échelle globale, réalisée par le PNUD (Programme des Nations-Unies pour le développement) datant de 2017, disponible dans le manuel de seconde Hachette. La seconde carte porte sur la territorialisation à l'échelle mondiale des conflits, réalisée en 2019 par l'atelier cartographique de Sciences Po. L'utilisation croisée de ces deux documents secondaires, mais complémentaires, permet aux élèves de comprendre et analyser l'origine et la causalité du sujet étudié. C'est-à-dire les raisons favorisant les flux et poussant les individus à effectuer une migration vers des

²⁸ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, Bulletin Officiel n°30 du 25 juillet 2013

territoires profitant de taux de développement humain supérieur avec une absence de menace, à contrario des États d'origines.

2.3.2. Présentation de l'activité expérimentale

La conciliation des sujets de recherches et la construction de l'expérimentation on aboutit à l'activité suivante :

Tableau 4, Fiche activité de l'expérimentation

Activité : Lampedusa : une mise en tension des frontières européennes

Lampedusa : que se passe-t-il sur cette île italienne, confrontée à un afflux de 10 000 migrants ces derniers jours ?

Avec des milliers de personnes épuisées et échouées sur ses côtes, des structures d'accueil au bord de l'effondrement, de brèves scènes de chaos relayées par les réseaux sociaux et des tentatives de récupération politique, la situation de Lampedusa a cristallisé une nouvelle fois la crise de la gestion par les États européens des flux migratoires en Méditerranée. Terre italienne située à moins de 150 kilomètres des côtes africaines, la petite île de 7 000 habitants a accueilli, mercredi 13 septembre, jusqu'à 6 800 personnes, majoritairement originaires d'Afrique subsaharienne et arrivées de la Tunisie voisine à bord d'embarcations de fortune. La Tunisie est, avec la Libye, le point de départ de milliers de migrants, principalement ivoiriens, égyptiens et guinéens. « La pression migratoire accrue sur cette route pourrait persister dans les mois à venir. Une porte-parole de la Commission européenne a assuré jeudi que Bruxelles était « en contact étroit » avec Rome sur la situation, précisant que l'Italie avait déjà reçu 14 millions d'euros de fonds européens pour faire face à cette situation. L'Italie reproche à ses partenaires européens de ne pas se mobiliser suffisamment pour l'aider à gérer ces flux. L'Allemagne a fait savoir cette semaine qu'elle n'acceptait plus de migrants en provenance d'Italie, car elle estime que cette dernière ne prend pas sa part aux accords européens en vigueur concernant la répartition des réfugiés. De son côté, la France a annoncé l'envoi de renforts pour lutter contre l'immigration clandestine à la frontière avec l'Italie. « Notre devoir à tous, Européens, est de ne pas laisser l'Italie seule face à cette situation », a réagi vendredi Emmanuel Macron. Le vice-Premier ministre italien Matteo Salvini, patron de la Ligue (anti-immigration), a déclaré voir dans ces arrivées massives « un acte de guerre » contre l'Italie. L'opposition de gauche a de son côté ironisé sur l'échec de la politique de la présidente du Conseil Giorgia Meloni et de Matteo Salvini, qui s'étaient engagés pendant la campagne des législatives de 2022 à « stopper » les bateaux de migrants.

Source : [Francetvinfo.fr](https://www.francetvinfo.fr), 15/09/2023, date de consultation : 16/10/2023.

Questions :

- 1) Pourquoi l'île de Lampedusa est une des principales zones de passage des migrants ?
- 2) De quels pays sont originaires les migrants ? Remarquez vous des similitudes entre ces pays de départ ? (Servez-vous des documents projetés au tableau).
- 3) Quels acteurs jouent un rôle dans la gestion de la situation à Lampedusa ?
- 4) Quelles conséquences entraînent ces flux sur la politique de gestion migratoire des pays européens ?

Le choix de ce format d'activité est justifié par l'enseignant de par la mise en œuvre de ses capacités et méthodes acquises dans le cadre de sa séquence. De fait, les données récoltées sont des échanges oraux, dans le cadre d'un cours dialogué, entre l'enseignant et les élèves, lors de la phase d'introduction de l'activité, puis sa correction. Ce format de cours dialogué s'inscrit dans la dynamique de la première retranscription utilisée dans le cadre de l'étude en classe de 4^e des Jeux Olympiques comme événement mondial.

En ce qui concerne le choix de l'article de presse et de l'actualité, celui-ci découle des axes méthodologiques identifiés à partir des résultats obtenus au cours de l'analyse conduite en première année de master, et du cadre théorique complété, afin de réaliser notre expérimentation.

De plus, dans le cadre de l'enseignement en classe de HGGSP, notamment en première, des éléments confortent l'utilisation d'un article de presse. Premièrement, les élèves sont familiarisés à l'utilisation de ce type de support, favorisé par les sujets étudiés. De plus, l'un des thèmes du programme de première propose d'étudier l'information et les moyens permettant de s'informer (thèmes 4). De fait, cela permet de réaliser des liens entre les thématiques étudiées, mais aussi d'intégrer la diversité des outils dont la science peut se saisir afin de construire des savoirs. Mais aussi contribuer à l'acquisition des capacités attendues de la part des élèves, puisque l'enseignement de la spécialité a pour ambition, dans une perspective de poursuite d'étude dans le supérieur, d'amener les élèves à renforcer leur autonomie de travail et leurs capacités de recherche et d'information. Ainsi, l'utilisation d'un article de presse peut renforcer l'intérêt des élèves à s'informer sur le monde et les événements en cours par ces canaux traditionnels d'information que sont les médias.

Étudier la situation de Lampedusa trouve son origine dans la construction de la séquence. Celle-ci a été réalisée fin octobre, quelques semaines après que les migrations à destination de l'Europe en provenance de l'Afrique subsaharienne ont connu un pic de médiatisation en

France, du fait de la situation de Lampedusa. En effet, les médias se sont emparés de l'information concernant un afflux important de migrants, dérogeant aux flux réguliers plus faibles de migration à destination de l'Europe. Les médias (chaînes d'informations en continu et journaux télévisés), ont durant deux semaines relayés des photographies et vidéos des arrivées de migrants sur l'île, soulignant un effet de masse, entraînant un débordement des autorités locales ne parvenant à répondre de manière efficace à la situation.

Non pas que le débarquement de migrants sur cette île soit inédit, c'est davantage leur nombre, 10 000 personnes, et la réaction politique que cela a engendré qui a donné ce caractère fortement médiatique à ce fait. En effet, ces migrations s'inscrivent dans un contexte de migration vers l'Europe particulièrement ancré dans le quotidien des territoires méditerranéen des États européens, principaux points d'entrées vers l'Union Européenne. Le caractère médiatique de cette actualité tient avant tout de choses aux débats que l'articulation entre les notions de frontières et de migrations engendrent, favorisant les dissensus politiques, notamment en ce qui concerne la gestion des flux. Pour ce qui nous concerne, les États européens, dont la France, étaient une nouvelle fois dans une situation politique et humanitaire complexe, alimentant les débats présents autour des frontières européennes et souveraines à chaque État, dans une situation globale dans laquelle les États européens rechignent à gérer ces flux.

Afin que les élèves étudient ce document au regard de notre thématique et des notions, processus et dynamiques géographiques, le questionnement suivant a été défini, conciliant également les objectifs et axes méthodologiques provenant de la seconde recherche se base sur ce même recueil de données. Composés de quatre questions, les élèves possèdent un temps estimé de 10 à 15 minutes, selon leurs capacités de travail afin de répondre à celles-ci.

La première question nécessite de la part des élèves de croiser la situation géographique de l'île présentée précédemment à la place qu'elle occupe dans le cadre de notre situation, c'est-à-dire son aspect polariseur vis-à-vis des systèmes migratoires. Il s'agit alors pour les élèves d'identifier la notion de Hot spot de migration, autrement dit la centralité de l'île de Lampedusa dans les parcours migratoires en étant localisée sur la route centrale des migrations à destination de l'Europe en provenance du continent africain. Cette question permet de justifier et conforter le choix de l'île italienne afin d'étudier le franchissement des frontières européennes dans le cadre de la migration au vu de cette situation particulière.

La seconde question porte sur les flux présents à travers leur origine géographique. Est précisé pour les élèves, que la réponse à cette question nécessite de consulter les documents d'accompagnement pré-établis. Il s'agit des deux cartes présentées auparavant, portant sur

les IDH et les territoires marqués par les conflits. Pour les élèves, l'enjeu est d'identifier l'origine des flux présents dans la situation étudiée. Mais aussi des points communs à ces flux humains, provenant d'une zone géographique dans laquelle les pays présentent des difficultés poussant une partie de la population en capacité, à quitter leur pays et entreprendre des parcours migratoires. Les élèves doivent ainsi formuler à partir de leurs connaissances et des documents des hypothèses sur les motifs et origines des flux migratoires.

Dans un troisième temps, les élèves doivent identifier les acteurs impliqués dans la situation étudiée. Plus précisément des acteurs de la gestion, les acteurs à l'origine des flux, c'est-à-dire les migrants sont abordés de manière indirecte dans les deux premières questions.

Enfin, la quatrième interroge les conséquences d'une telle situation, notamment due à sa gestion et aux acteurs mobilisés. Cette question invite un changement d'échelle pour les élèves, en analysant les conséquences, c'est-à-dire ce qu'entraîne cette situation inédite à Lampedusa, ce qui en définitive justifie la rédaction de cet article. Cette question souligne de fait le caractère vif de notre sujet à travers la nature des débats présents autour de la situation.

La correction de cette activité constitue alors les données recueillies, au cours de laquelle les élèves seront invités à présenter à la classe leurs réponses dans le cadre d'un réel échange. La trace écrite de l'activité sera construite à partir des diverses réponses des élèves, sur la base d'indications du professeur.

De manière progressive, les notions clés développées dans cette expérimentation sont sollicitées par l'enseignant, une approche demandant aux élèves de formuler par leurs connaissances et le sujet présenté, une articulation avec celles-ci. Les notions géographiques convoquées dans le cadre de cette activité sont les suivantes : frontières, migration, flux, route migratoire, hot-spot.

Ainsi, notre expérimentation a pour objectif de renforcer la maîtrise des élèves concernant les capacités suivantes : procéder à l'analyse critique d'un document selon une approche historique ou géographique, et construire des hypothèses sur une situation géographique. C'est notamment grâce aux documents et au traitement du questionnaire proposé que ces capacités et méthodes acquises sont sollicitées.

Afin de poursuivre cette activité, une mise en perspective est mise en place, prenant part à la suite de la séance de cours inscrite dans la séquence. Il s'agit de l'étude dans le cadre d'un cours dialogué d'un extrait des accords de Dublin, un texte fondamental afin que les élèves saisissent le fonctionnement européen de la gestion des flux migratoires à leur arrivée sur un

territoire. Ce dernier temps est l'occasion pour les élèves de concrétiser l'activité menée à travers l'étude du droit européens jalonnant le processus migratoire, mais aussi l'action à laquelle doivent se conformer les États pour gérer ces flux migratoires. Ce qui offre à voir un rapport entre migration et frontière sous un angle juridique, une dimension centrale dans le cadre d'un enseignement en classe de HGGSP.

Les accords de Dublin, source : [Touteleurope.eu](https://www.touteleurope.eu), 2023

Le système de Dublin permet de définir quel pays est le plus à même d'accueillir une demande d'asile.

Il oblige ainsi, dans la plupart des cas, un individu à déposer sa demande dans son pays d'arrivée sur le territoire de l'UE. Pour déterminer quel État sera responsable de la demande d'accueil, l'État qui prendra en charge la demande d'asile est celui qui a joué *"le rôle le plus important dans l'entrée du demandeur sur le territoire de l'UE"*. Le système de Dublin permet de définir quel pays est le plus à même d'accueillir une demande d'asile.

Il oblige ainsi, dans la plupart des cas, un individu à déposer sa demande dans son pays d'arrivée sur le territoire de l'UE. Pour déterminer quel État sera responsable de la demande d'accueil, l'État qui prendra en charge la demande d'asile est celui qui a joué *"le rôle le plus important dans l'entrée du demandeur sur le territoire de l'UE"*.

Figure 1, Extrait des accords de Dublin, document annexe

3. Analyse de notre approche face aux formes d'apprentissages des élèves

Étudier l'articulation de l'actualité dans l'enseignement de la géographie repose à présent sur la présentation et l'analyse des deux jeux de données récoltés au fil de la progression de ce mémoire de recherche. À présent, l'enjeu est de décortiquer ces retranscriptions en relevant le déroulement des approches mises en place, et leur interprétation au regard du cadre théorique dressé.

3.1. Les Jeux olympiques et les villes mondiales

La relation entre l'actualité et l'enseignement de la géographie au cycle 4, peut être appréhendée et analysée à travers une structure correspondant à l'identification de plusieurs segments extraits de la retranscription réalisée. Chaque segment correspondant à une temporalité du propos développé, articulé à la présentation de supports documentaires. Se dessine alors une organisation au sein de la retranscription, allant d'une présentation à une analyse du fait d'actualité développé au regard de la notion abordée.

3.1.1. La mise en lien de l'événement avec la notion étudiée

La mobilisation dans l'enseignement disciplinaire, d'un élément traité dans l'actualité dans l'objectif d'aborder une notion géographique, requiert des étapes dans la construction de l'apprentissage pour les élèves. La première étape étant l'amorce de l'actualité choisie au regard des objectifs de la séance, soit une mise en lien de l'événement avec la notion étudiée. Dans l'objectif de présenter aux élèves un fait d'actualité en lien avec une notion étudiée au cours de la séquence, la première étape de notre enregistrement consiste à présenter cet événement aux élèves, en identifiant notamment le lien pouvant être tissé entre ces deux sujets. Les élèves sont ainsi progressivement amenés à identifier la notion étudiée. Dans un premier extrait, allant du tour de parole 10 à 30, il est possible de relever une mobilisation de l'actualité permettant d'appréhender les concepts, processus et savoirs géographiques abordés dans le cadre de la séquence.

Tableau 5, Retranscription 1, extrait 1

10	M	C'est écrit les dates... (<i>professeur indiquant le titre de la carte</i>) des villes hôtes des Jeux Olympiques ! donc les lieux
11	Prof	Oui c'est ça, donc la date à laquelle les villes ont accueilli les Jeux Olympiques... depuis 1896. Pour rappel si vous ne le savez pas, donc les Jeux Olympiques ont lieu tous les quatre ans. Et qu'est-ce que tu peux nous dire là-dessus ?
12	M	Bah y'en a beaucoup !
13	T	Et madame y'a des années où il y a pas eu de jeux... c'est en... 1916, 1940 et 1944
14	R	Mais parce que c'était la guerre [<i>chuchotement dispersés</i>]
15	Prof	Alors pour reprendre, oui il y en a beaucoup, c'est quelque chose d'ancien les Jeux Olympiques, la vous avez en plus hivers et été. Vous avez également raison pour les années sans JO, juste là (<i>montre l'information sur la carte</i>). Et donc est-ce que vous pouvez citer des villes que vous connaissez, dont on a parlé notamment, qui ont accueilli les Jeux Olympiques ?
16	M	Paris !
17	Prof	Oui Paris, et si l'on regarde même pour Paris... (<i>entoure la ville sur la carte</i>)
18	T	Trois ! y'en a eu trois...
19	Prof	Presque 3, si l'on regarde : 1900...
20	M	1900, 1924 et 2024 !
21	Prof	Oui, vous voyez il y a une couleur différente ici. (<i>désigne l'information au tableau</i>). Qu'est-ce que l'on a d'autres ?
22	J	Mexico !
23	Ma	Amsterdam
24	L	Londres

25	Prof	Oui, Londres, la ville que l'on a vue... donc un élément important à retenir... en plus regarder, élément important (<i>désigne l'élément sur la carte</i>), en 1908, 1948 et vous vous en rappelez peut-être, 2012...
26	A	Euh aussi Tokyo, Sydney, Rio... en faite un peu partout
27	Prof	Oui ! Mais rappelez-vous, qu'est-ce que l'on a dit sur toutes ces villes ? Notamment Paris, Londres, Tokyo... (<i>geste de localisation sur la carte</i>)
28	J	Bah que c'est des mégalofoles
29	Prof	Alors oui, c'est vrai Tokyo fait partie d'une mégalofole... Paris et Londres aussi mais plus simplement, qu'est-ce que... qu'est-ce qu'elles ont toutes en commun ces villes ?
30	M	Elles ont plus de 10 millions d'habitants...

Il convient de revenir sur une contextualisation de cet extrait, il s'agit du premier document relatif à l'activité mise en place par l'enseignant, afin d'amorcer la présentation du fait d'actualité traité, l'organisation des JO 2024 à Paris. Est présentée aux élèves une carte produite par le CIO, permettant d'identifier de manière chronologique les villes ayant accueilli les Jeux Olympiques. Le choix de ce document réside à la fois dans la pertinence de son émetteur compte tenu de l'étude convoquée auprès des élèves, mais aussi de sa construction, situant et datant les villes de déroulement des Jeux Olympiques.

Les villes hôtes des jeux Olympiques

Los Angeles a conclu un accord avec le CIO pour organiser les jeux Olympiques de 2028, offrant de fait la victoire pour 2024 à Paris

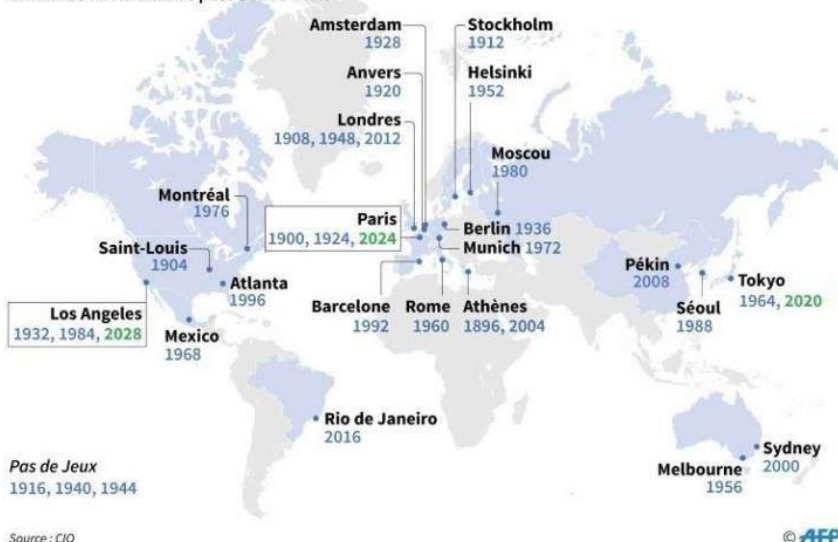


Figure 2, Carte du CIO, les villes hôtes des Jeux olympiques

Le premier fait intéressant à relever dans notre analyse est le choix de l'enseignant, qui, d'une manière inconsciente, a amorcé l'étude de ce document avec les élèves dans une approche empruntant des traits aux travaux épistémologiques de Ravenel. Cet auteur aborde la hiérarchie urbaine européenne, faisant écho au processus de métropolisation, à travers une analyse sportive des clubs de football professionnels. La hiérarchie des clubs à l'intérieur des divers échelons des compétitions, étant révélateur de l'importance des métropoles dans les hiérarchies urbaines de cette région.

Ainsi, il s'agit d'une certaine transposition de l'approche développée par ce géographe, dans laquelle par le biais de questions dirigées. L'enseignant a pour objectif d'emmener les élèves vers une identification à la fois des métropoles mondiales ayant accueilli les Jeux Olympiques, tout en introduisant une subtilité à cette analyse, reposant sur une répétition de l'accueil pour certaines d'entre-elles.

De cette manière, la dimension de centre et périphérie est dégagée, laissant sous-tendre que les villes globales et métropoles les plus hautes dans le classement des métropoles mondiales, sont plus à même d'accueillir à plusieurs reprises cet événement planétaire.

Afin d'amener les élèves sur ces différents points, l'enseignant conduit une analyse sur la base d'un cours dialogué, une dimension permettant, par l'action de l'enseignant en tant que guide posant des jalons, d'aborder ces notions et concepts. Ce qui est intéressant pour l'analyse de ce passage est le caractère cyclique et régulier de l'extrait, reprenant l'analyse du cours dialogué défini par Veyrunes. Un cours dialogué abordant une approche classique, notamment

étudiée par Délias et Sierra, avec une première étape d'identification des informations, notamment des sources et orientation du document étudié. Une étape intervenant dès le tour de parole 3, suivant une méthodologie de présentation des documents. Une seconde étape relevant de l'analyse, allant du général au particulier. Avec enfin une dernière étape d'interprétation des éléments soulevés, mettant en lien les éléments représentés, les inégalités, mais également la formulation d'hypothèses.

Dans la première phase du cours dialogué, le professeur a pour objectif d'amener les élèves à identifier les villes ayant accueilli les Jeux Olympiques par le biais d'une question fermée « Qu'est-ce que tu peux nous dire sur cette carte qui nous parle des Jeux Olympiques ? », ainsi l'attente du professeur est que l'élève interrogé, énonce simplement l'objet traité par le document. Ce qui s'apparente à une analyse classique de document en classe d'histoire-géographie, commençant par la nature du document proposé, suivi du sujet traité. Face à cette question, la réponse de l'élève interrogée est intéressante. Dans un premier temps, il interprète des informations, mais ne lit pas le titre, ce qui conduit l'enseignant à aiguiller l'élève en lui indiquant le titre. Cette action s'inscrit dans une forme de rappel méthodologique, mais plus généralement du format de séance proposé, reposant entièrement sur l'action et le rythme professoral.

Dans la suite de l'échange, l'enseignant reste dans le même objectif et oriente les réponses des élèves vers le sujet traité à travers l'événement mobilisé, c'est-à-dire les métropoles mondiales. L'enseignant apporte de plus des précisions concernant les Jeux Olympiques ne figurant pas sur le document, cette action sous forme de présentation est intéressante, le réflex n'était pas finalement de demander aux élèves, d'après leurs connaissances, ce qu'ils connaissent des Jeux Olympiques, notamment leurs fréquences. Ainsi, l'enseignant présente l'information et précise que les Jeux Olympiques ont une cyclicité en se déroulant « tous les quatre ans ». À partir de là, est demandé aux élèves de caractériser les éléments dans une question relativement ouverte, n'invitent pas à un choix fermé, les invitant à s'exprimer de manière libre sur ce qu'ils peuvent donner comme éléments sur le document. Un moment intéressant puisqu'un élève répond de manière spontanée « beaucoup », une réponse incomplète ne permettant de caractériser l'information. Celle-ci est par la suite complétée par d'autres amenant à une forme d'intercompréhension du document via la présentation d'une information complémentaire au sujet traité, relevant de l'absence de Jeux Olympiques selon le contexte historique. Dans cette situation, l'absence de cadre et de consignes, relevant du contexte de cours dialogué, est propice à une certaine effusion des informations.

Dans cette approche, les Jeux Olympiques ne sont pas au centre de l'interrogation, mais occupent la place de support, appui afin d'illustrer la notion. L'enseignant va en quelque sorte faire émerger une forme d'analogie chez les élèves, en effet les métropoles mondiales sont identifiées à travers une nouvelle question fermée, incitant les élèves à identifier les villes qu'ils connaissent ayant accueilli les Jeux Olympiques, tout en introduisant une dimension importante, celle de la répétition. En effet, l'enseignant dans sa question introduit l'expression suivante « dont on a parlé notamment », incitant les élèves à réaliser une connexion entre les villes qu'ils peuvent identifier sur le document, et les villes abordées lors des séances précédentes, voire antérieures dans leur scolarité. Une question amenant les élèves à identifier de manière rapide des villes, via des réponses directes et succinctes. Spontanément, un élément particulièrement intéressant pour notre étude se dégage, la première ville citée par les élèves est « Paris », ce qui peut trouver une justification dans l'importance de cette ville à l'échelle nationale, constituant un repère essentiel pour la culture des élèves français. Une information dont l'enseignant se saisit et cherche à faire identifier par les élèves des informations supplémentaires en marquant l'occurrence de l'événement, souligné par l'expression suivante « vous voyez, il y a une couleur différente ici ». Dans cette réponse, ressort de manière spontanée l'actualité traitée, mais non encore avancée auprès des élèves, amenant à supposer qu'ils aient une certaine connaissance de cet événement, une information ranimée par la mention sur la carte de la ville de Paris et de la date « 2024 ». C'est notamment à partir de cette réponse qu'est parfaitement identifiée l'analyse des métropoles mondiales, puisque sont citées « Mexico, Amsterdam, Londres » dans une activité interindividuelle. Mais également la hiérarchie urbaine dans laquelle ces villes s'inscrivent, en soulignant cette récurrence également valable pour Londres. Dans le cadre de cet extrait, il est possible de faire référence à l'article de François Audigier sur la place des représentations des élèves en didactique, traitant des représentations de l'espace urbain à différentes échelles, via l'exemple de la métropole parisienne. Ici, les élèves saisissent la dimension hiérarchique unissant les villes identifiées dans le cadre de la tenue des Jeux Olympiques, sans toutefois développer cette dimension. Dans l'identification des différentes villes, il est nécessaire de faire référence à l'impact du contexte d'apprentissage, puisque l'enseignant conduit une phase de cours dialogué, qui, comme le souligne Thémines²⁹, repose sur une forte action professorale laissant les élèves dans une logique d'identification d'informations. Le tout dans une intention professorale correspondant aux attentes curriculaires, dans l'ambition de mise en œuvre d'une géographie étudiant les hiérarchies des territoires. Ainsi, l'identification de la hiérarchie urbaine est discrète et transparait dans l'identification des informations selon un principe de

²⁹ Thémines, J.-F. (2016). La didactique de la géographie. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 197, Article 197.

différenciation réalisé par les élèves, en se basant sur une carte préalablement choisie par l'enseignant. La construction de cet extrait vise alors à faire émerger une interrogation chez les élèves : les villes présentes sur la carte sont les suivantes, mais alors pour quelle raison ces villes spécifiquement ? De fait, l'identification des villes constituant ici une double hiérarchie, liée aux métropoles mondiales, mais aussi finalement au groupe de métropoles ayant accueilli les JO, repose sur la constitution d'une culture scolaire en géographie. Une culture définit par Thémis comme un « ensemble de connaissances, pratiques et valeurs produites dans et pour le champ scolaire », relevant finalement de la mise en application des compétences visées pour le cycle 4 : se repérer dans l'espace et construire des repères géographiques. Plus précisément « nommer et localiser les grands repères géographiques »³⁰. La démarche mise en œuvre et son efficacité repose finalement sur la « culture générale du monde » constituée lors du parcours scolaire des élèves. Ses repères sont ainsi les principales métropoles mondiales du monde « Paris » (tour de parole 16), « Londres » (tour de parole 24), «Tokyo, Sydney, Rio de Janeiro » (tour de parole 26).

De cette manière, en parallèle au concept de hiérarchie, les élèves identifient par eux même le type de ville dans lesquelles les Jeux se déroulent, au tour de parole 26, l'élève A mentionne les villes de « Tokyo, Sydney, Rio » et conclut sa phrase par une observation, « en fait un peu partout » permettant à l'enseignant de rebondir et amener les élèves à identifier la notion relevant les objets mis en avant. Une nouvelle fois, les élèves sont amenés à mobiliser et transposer ce qui a été identifié avec les éléments précédemment abordés, « Mais rappelez-vous, qu'est-ce que l'on a dit sur toutes ces villes ? Notamment Paris, Londres, Tokyo... ». Néanmoins, ce qui semblait aisé apparaît être complexe, même si l'enseignant laisse un certain nombre d'indices, en mentionnant des métropoles globales (Paris, Londres, Tokyo), les élèves ne parviennent pas à identifier de manière aisée la nature même des villes citées. Les élèves ne font pas directement appel à la notion et font en premier appel à une notion voisine, abordée dans les séances précédentes, identifiant les villes comme des mégapoles. De fait, l'enseignant est contraint de reformuler sa question et donner un indice supplémentaire aux élèves en les orientant vers le titre du chapitre en cours. Cette difficulté à identifier l'information que le professeur veut pointer, peut être à relier avec le mode d'apprentissage mobilisé via un cours dialogué, reposant sur une activité de basse tension intellectuelle, avec des limites dans la mémorisation et apprentissage dans l'immédiat par les élèves, notamment

³⁰ Ressources d'accompagnement du programme d'histoire-géographie au cycle 4, Éduscol, Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse, mise à jour Avril 2022

pointé par Bavoux. Cette situation, grâce à son caractère introductif pour l'activité de l'enseignant s'avère être difficile à relier pour les élèves, avec la séquence développée.

En parallèle de cette analyse, il est intéressant de relever une limite à cette approche, ne permettant pas d'aborder avec les élèves la portée d'un tel document. Ainsi cet extrait offre une double lecture avec une pertinence d'un événement d'actualité afin d'aborder et visualiser le concept de hiérarchie urbaine, et le développement d'une analyse, de taille modeste, du sport par la géographie. Une première phase d'activité reposant sur une mise en œuvre davantage interindividuelle que collective, encadré par les jalons.

De fait, ce qui se dégage de ce premier temps défini de notre retranscription, est la construction par l'enseignant d'une amorce, permettant de poser les premiers jalons nécessaire à l'approche adoptée, dans un objectif d'implication et de pleine appréhension de celle-ci par les élèves.

3.1.2. Identification de la relation entre l'événement et la notion développée

Une fois l'introduction du sujet relatif à l'actualité développée dans le cadre de la notion mobilisée au cours de la séquence, la seconde étape de l'approche développée dans notre enregistrement, s'avère être celle d'une identification par les élèves de la relation et l'apport d'un tel événement dans le cadre de notre notion. C'est-à-dire l'explication de la concentration de ce type d'événement mondiaux dans des villes mondiales.

Tableau 6, Retranscription 1, extrait 2

34	Prof	Oui, c'est ça le point commun qu'ont toutes ces villes, elles sont importantes, incontournables, dans la mondialisation. Donc, si on regarde dans votre manuel, plus précisément, vous avez un exemple... à la page 222 avec le document 2... <i>(photographie d'un stade pour les JO de Londres 2012)</i>
35	M	Bah c'est un stade...
36	Prof	Alors oui c'est un stade, mais qu'est ce que l'on peut dire sur ce stade ?
37	M	C'est l'Olympic Stadium... à Londres en 2012
38	Prof	Alors justement, lis nous la description...

39	M	« Les Jeux Olympiques ont attirés à Londres 10 500 athlètes de 204 délégations et 2 millions de visiteurs. Ils ont été suivis par 5 milliards de téléspectateurs en audiences cumulées »
40	Prof	Alors pour préciser, une délégation c'est l'ensemble des athlètes d'un pays qui participent aux jeux. Par rapport à ce que l'on a dit, qu'est ce que l'on peut retenir, quel lien vous pouvez faire entre ce type d'événement, les métropoles mondiales et ce qui compose les métropoles mondiales... par rapport aux fonctions ? [...] En quoi est-ce que c'est intéressant pour un pays et une ville d'accueillir les Jeux Olympiques ?
41	V	Bah parce que ça rapporte beaucoup de touristes...
42	Prof	Oui ça amène plus de touristes, avec des personnes qui vont se déplacer du monde...
43	V	... pour voir les athlètes et les jeux... y'a des millions de personnes qui se déplacent
44	Prof	Oui c'est ça, c'est comme pour la coupe du monde
45	J	Mais c'est parce que ça va leur rapporter beaucoup d'argent, à la télé, parce qu'ils vont diffuser les JO à l'échelle nationale et du coup vu qu'il y a 5 milliards de téléspectateurs, euh je crois la moitié du monde...
46	Élèves	<i>(Chuchotements, rires et contestations de l'information)</i>
47	Prof	Alors, vous le savez maintenant on est 8 milliards, ici on vous dit 5 milliards, donc oui tu as raison, c'est un événement qui touche un nombre considérable de personnes. Et comme tu l'as dit, ça ne rapporte pas qu'au pays. Les Jeux Olympiques rapportent énormément d'argent aux pays et donc ici à la télévision, par la diffusion des épreuves. Et si on parle des prochains Jeux Olympiques, vous savez où est-ce qu'ils sont organisés ?
48	Élèves	Oui ! Paris...

Le second extrait étudié de notre retranscription se borne du tour de parole 34 à 48, initié par l'enseignant suite à l'identification, dans le premier temps de la séance, du type de ville entrant dans la concurrence pour l'obtention du déroulement des Jeux Olympiques, à savoir des villes mondiales. Après avoir souligné que celles-ci sont « importantes, incontournables, dans la mondialisation », l'enseignant s'appuie et présente un nouveau document aux élèves afin d'identifier et appréhender la portée d'un tel événement dans le monde, permettant finalement de justifier l'importance de celui-ci pour les hôtes.

Dans le but de poursuivre l'approche engagée, l'enseignant amorce une transition via un document présent sur le manuel utilisé par les élèves constitue le premier support à la construction des séances de la séquence dispensée³¹. Le manuel et le document utilisés interviennent comme un soutien à l'approche développée par l'enseignant. En effet, une fois la notion clé (ville mondiale) identifiée, l'enseignant introduit ce document comme un « exemple » (tour de parole 34). Ce qui émet alors l'intention de présenter une situation précise, à travers la ville de Londres, tout en assurant une certaine continuité et logique au sein de la séquence, en tenant compte du fait que l'étude de cas introductive à la séquence portait sur le caractère de ville mondiale de Londres. Mais surtout, la mobilisation du manuel par l'enseignant apporte, par la nature du document convoqué, une photographie d'un stade londonien ayant accueilli des épreuves des Jeux Olympiques, un certain ancrage pour les élèves. En effet, l'enseignement au collège, notamment en géographie, incombe de mobiliser et se reposer pour l'enseignant sur des éléments concrets, permettant ainsi aux élèves de s'approprier et être acteurs de la réflexion conduite. La photographie permet par un caractère particulièrement concret et inscrit spatialement, de souligner la présence physique de ce type d'événement dans les villes les accueillant. Une démarche proche d'une géographie culturelle, les JO s'inscrivant en tant qu'événement dans l'espace de manière matérielle, faisant écho à une culture sportive³². De plus, dans le cadre de la mobilisation d'un fait d'actualité dans l'enseignement, le manuel apparaît ici de manière dissimulée comme un support permettant à l'enseignant de justifier ce choix didactique. Le manuel légitimise d'une certaine manière l'utilisation d'un fait d'actualité, en employant un document traitant d'une édition précédente de cet événement, ici convoqué afin de montrer le rayonnement de Londres en 2012. Finalement, cette démarche reposerait sur une certaine attention professorale à l'actualité, à relier aux enjeux autour de l'enseignement de la discipline³³. La mobilisation d'un tel document pourrait

³¹ Manuel Histoire-Géographie, Enseignement moral et civique, édition 2016, Hatier

³² Dunlop, J. (2019). Chapitre VII. Les problématiques culturelles : Vol. 4e éd. (p. 94-104). *Presses Universitaires de France*.

³³ Douniès, T. (2019b). Se montrer à la hauteur. Conformation professionnelle et intégration de l'actualité dans le faisceau de tâches des enseignants d'histoire-géographie. *Carrefours de l'éducation*, 48(2), 57-72.

s'inscrire dans une volonté de justification et renforcement de l'approche adoptée, dans une séquence pouvant s'ancrer dans le quotidien de ce que vivent et vivront les élèves dans la société. Pouvant ainsi amener l'enseignant par une potentielle sollicitation des élèves, à aborder par analogie de tels événements mondiaux fortement médiatiques. Ce qui finalement conforte l'intérêt pour l'enseignant de lui-même, mobilise ce type d'événement, jouant ainsi sur l'apprentissage par l'analogie³⁴.

Ici, la nature du document, une photographie du stade Olympique de Londres, permet de mettre en avant la nature et la taille des infrastructures mises en place pour l'organisation des Jeux Olympiques.

Lorsque l'enseignant initie l'interrogation de ce document auprès des élèves, sous la forme d'un cours dialogué, son traitement par les élèves suit la même logique que pour le premier temps de l'activité avec le planisphère produit par le CIO. Les élèves ne commencent pas par suivre la méthodologie de traitement d'un document, regardant ainsi le titre, l'année, la source etc. Les élèves analysent ce document en entrant directement par une description. L'amorce réalisée par le professeur, « donc si on regarde dans votre manuel, plus précisément, vous avez un exemple... à la page 222, avec le document 2 », oriente une question à destination des élèves, de type : qu'est-ce que ce document nous montre par rapport à notre sujet ? De fait, la réponse immédiate apportée par les élèves est une description de la photographie, un exercice à la fois crucial et classique dans l'enseignement de la géographie au niveau secondaire. Les élèves étant généralement amenés à décrire un paysage en géographie afin de traiter un thème. Au cycle 3 et en moindre mesure au cycle 4, où la notion d'habiter se décline en grande partie par la pratique géographique d'une analyse paysagère dans toutes ses situations. Notamment, dans le cadre du thème 1 « habiter une métropole », un thème qui, dans le cadre des enseignements circulaires, se voit remobilisé en classe de 4^e, le niveau convoqué dans notre étude. Les élèves ont ainsi construit des automatismes dans cette tâche, considérée comme simple et finalement de basse tension intellectuelle, alors qu'elle n'amène pas ici à une étude approfondie du document.

Néanmoins, l'enseignant ne souhaitant pas développer cette dimension paysagère recentre l'analyse par un ajustement, l'intentionnalité est celle d'amener les élèves à souligner le nom et la portée du stade en question.

³⁴ Douniès, T. (2019b). Se montrer à la hauteur. Conformation professionnelle et intégration de l'actualité dans le faisceau de tâches des enseignants d'histoire-géographie. *Carrefours de l'éducation*, 48(2), 57-72.

Lorsque l'élève répond « c'est un stade », l'enseignant cherche à affiner la réponse apportée tout en validant, dans le cadre d'un cours dialogué, l'information énoncée comme juste. Ce qui permet alors de caractériser et mesurer son importance compte tenu du sujet étudié. « Mais qu'est-ce que l'on peut dire sur ce stade ? », une question à laquelle le même élève précise sa réponse, « c'est l'Olympic Stadium... à Londres en 2012 ». La précision de la date permet ainsi de faire le lien avec le document précédemment traité, à partir duquel les élèves, avec l'orientation du professeur, avaient identifié la tenue à plusieurs reprises de Jeux Olympiques à Londres. Lors de ce même tour de parole, (37), en analysant finalement l'intitulé du document, l'élève énonce le contexte justifiant l'intérêt porté à ce document, « en 2012 ». Une date évoquée au tour de parole numéro 25 par le professeur, lorsqu'il s'agissait, avec le premier document, d'identifier les principales métropoles mondiales ayant accueilli les JO : « Oui, Londres, la ville que l'on a vue... donc un élément important à retenir... en plus regardez, élément important (désigne l'élément sur la carte), en 1908, 1948 et vous vous en rappelez peut-être, 2012 ». De fait, le traitement de la photographie est rapide, traité en quatre tours de parole, dont deux monopolisés par le professeur. L'enseignant, ici, ne présente pas simplement la photographie comme étant un aménagement nécessaire à Londres pour l'accueil des Jeux Olympiques. Une fois identifié et réalisé un lien entre le document mobilisé, et l'objectif de ce moment d'étude, l'enseignant oriente l'activité vers la mise en lumière du contexte et de l'incidence de cet événement, par une lecture de la description de la photographie. Cette action du professeur est intéressante. Compte tenu du fait que l'élève n'a pas directement eu le réflexe de lire le paratexte, l'enseignant attire son attention, mais aussi celle du groupe sur celui-ci. Un paratexte apportant ainsi une description et des précisions relatives au contexte de la photographie. L'élève s'exécute au tour de parole 39. De cette manière, l'enseignant arrive en soulignant un aspect implicitement méthodologique, en réaffirmant, dans un exercice de basse tension intellectuelle, lecture et énoncé d'informations, l'importance de la méthodologie. Une iconographie/photographie ne pouvant être comprise sans la lecture du paratexte qui l'accompagne. À la suite de cette lecture, l'enseignant interroge le groupe dans une reformulation synthétique afin d'amener les élèves, à partir de l'impact et du rayonnement des JO de 2012 à Londres, à identifier quel serait l'impact du déroulement de ce type d'événement, pour une ville hôte. Dans un premier temps, les élèves identifient le phénomène d'attraction initié par les JO, en attirant avec les mobilités touristiques, (tour de parole numéro 41, « beaucoup de touristes »). Ici, les élèves ont clairement identifié la dimension touristico-sportive³⁵ inhérente aux événements planétaires. Ce passage révèle finalement une certaine articulation entre la manière dont sont enseignées et transmises les

³⁵ Augustin, J.-P. (2011). Introduction : le sport attracteur d'organisation sociale et intermédiaire de la mondialisation. Sport as an attractor of social organization and intermediary of globalization. *Annales de géographie*.

notions, ainsi que les réflexions géographiques pour notre sujet, ce rapprochement finalement du lien et de l'intérêt porté en géographie, à la mobilisation du sport, un sujet particulièrement pertinent pour aborder des notions. Comme le souligne Augustin, reposant ici, sur les aspects liés au rayonnement et sa traduction concrète³⁶.

Néanmoins, les deux tours de parole suivants révèlent une certaine difficulté de la part des élèves à se détacher d'un exemple précis afin de monter en généralité sur un phénomène. C'est alors que l'enseignant adapte son questionnement en introduisant une comparaison, afin d'entraîner la réalisation d'une analogie par les élèves, portant sur l'appréhension de l'événement sportif étudié par un autre, reprenant les mêmes caractéristiques, notamment concernant le rayonnement d'un certain soft power³⁷. L'intérêt du recours à une analogie, notamment en mobilisant un élément, une notion ou un événement que les élèves connaissent et maîtrise, est de favoriser l'identification et la compréhension générale du savoir transmis. De plus, l'analogie émise par l'enseignant est intéressante pour notre sujet, de manière implicite un nouveau sujet d'actualité est convoqué. L'enregistrement, réalisé mi-novembre, intervient alors qu'un événement sportif mondial a lieu, la Coupe du monde de football au Qatar, débutée le 20 novembre. Au tour de parole 44, l'enseignant aiguille ainsi les élèves vers la réponse à la question posée précédemment : « c'est comme pour la coupe du monde ». Le choix de cette analogie de manière spontanée par l'enseignant peut en partie reposer sur l'influence du public face à lui, potentiellement attentif à cette compétition. Mais également de par son exposition personnelle aux médias relayant cet événement³⁸, constitutif d'une culture sportive mondiale³⁹. Une analogie permettant à un autre élève de rebondir au tour de parole 45, en développant l'une des raisons pour lesquelles le déroulement d'une compétition internationale est stratégique, « c'est parce que ça va leur rapporter beaucoup d'argent ». Dans ce passage, il convient alors de noter que la mobilisation du fait d'actualité permet d'ancrer l'intentionnalité et le sujet traité pour les élèves. Ainsi, l'enseignant dans ses choix est moteur de l'apprentissage des élèves, et utilise ce type d'exemple en raison de sa pertinence vis-à-vis du public.

³⁶ Augustin, J.-P. (2011). Introduction : le sport attracteur d'organisation sociale et intermédiaire de la mondialisation. Sport as an attractor of social organization and intermediary of globalization. *Annales de géographie*.

³⁷ Gillon, P. (2011). Une lecture géopolitique du système olympique. Olympic system : toward a geopolitical approach. *Annales de géographie*.

³⁸ Douniès, T. (2019b). Se montrer à la hauteur. Conformation professionnelle et intégration de l'actualité dans le faisceau de tâches des enseignants d'histoire-géographie. *Carrefours de l'éducation*, 48(2), 57-72.

³⁹ Dunlop, J. (2019). Chapitre VII. Les problématiques culturelles : Vol. 4e éd. (p. 94-104). *Presses Universitaires de France*.

L'élève se saisit de l'information avancée dans le document concernant le nombre de téléspectateurs ayant suivi les JO dans le monde en 2012, en interprétant ce chiffre. Est ainsi avancé l'apport économique qu'entraîne l'organisation d'un tel événement, notamment lié à l'impact audiovisuel, à une certaine échelle nationale. Mais aussi plus généralement dans le monde, lorsque sont évoqués les « 5 milliards de téléspectateurs ». Au-delà de l'identification de l'impact à ce tour de parole, un autre élément intéressant se dégage, l'élève J précise « je crois la moitié du monde... ». Cet élément est révélateur à la fois d'une mauvaise interprétation de la description, puisque l'élève considère que les 5 milliards de téléspectateurs ayant suivi les JO de Londres sont en grande partie des téléspectateurs nationaux. Alors que cette analyse des 5 milliards de téléspectateurs n'est pas envisagée comme un chiffre global, de cumul. Néanmoins, ce qui se dégage de la réflexion initiée est l'impact économique d'un événement particulièrement suivi dans le monde, entraînant ainsi des répercussions positives.

Ce qui s'insère dans ce tour de parole est une relation intéressante : ici est présentée une référence médiatique directement mobilisée par l'élève concerné, mais également connue du reste du groupe classe, révélant ainsi sa portée. En effet, dans les jours précédant le déroulement de la séance, le 15 novembre 2022, un fait géographique, plus précisément démographique, a été au centre de l'actualité nationale, avec le franchissement de la barre symbolique des 8 milliards d'Hommes sur terre. Ici, on peut ainsi considérer que les élèves tendent à comprendre la logique de l'approche mise en place, par un renversement, en réalisant des ponts entre le sujet traité et les informations en leur possession.

C'est notamment ce qui explique la réaction du groupe au tour de parole 46, entre rires et chuchotements, soulignant que l'élève s'est trompé. Avec une réaction révélatrice d'une certaine connaissance de cette information par les élèves, et donc d'un degré d'intention aux sujets médiatiques. Ainsi, dans ce temps de l'activité, sont présents des indicateurs discrets, indiquant à l'enseignant que les élèves sont à la fois réceptifs à la mobilisation directe et en parallèle des documents de sujets médiatiques, présents dans l'actualité.

De cette manière, les élèves manient de manière implicite et spontanée cette dimension en l'initiant d'eux-mêmes. L'enseignant rebondit alors sur cette information en soulignant la réaction des élèves marquant une certaine connaissance de ce fait d'actualité en précisant, « vous le savez maintenant, on est 8 milliards ». Ici, l'actualité mobilisée, fait écho à ce que Audigier a identifié comme relevant d'une actualité ayant une finalité pratique, pertinente et essentielle dans une formation civique, dans l'évolution au sein d'une société⁴⁰.

⁴⁰ Audigier, F. (1995b). Histoire et Géographie : Des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 15(1), 61-89.

Dans une intervention confortant l'interprétation réalisée par l'élève J, tout en la corrigeant. De cette manière, l'enseignant entretient, sous la forme d'un cours dialogué, le caractère rythmé de l'activité, tenant à des adaptations des questions posées afin d'orienter le repérage d'informations⁴¹. Cette dimension permet de mettre en avant les intérêts pour les hôtes d'accueillir un événement mondial, à travers les impacts qu'il génère.

Ainsi, une différence est à notifier quant au traitement des documents présentés par l'enseignant. Le traitement de celui-ci dans notre extrait se réalise de manière superficielle, puisqu'il est amené à assurer une transition vers le cœur du sujet traité. Ainsi, et à l'inverse d'une mobilisation documentaire dans le cadre d'une étude de cas, les informations véhiculées ne sont que peu approfondies. Les élèves ne soulignent pas davantage d'éléments que ceux présentés par l'enseignant, qui lui-même ne questionne pas. Notamment la portée de l'image en questionnant l'intentionnalité et le cadre dans lequel cette photographie a été prise. Cette approche ne permet pas d'ancrer dans la réflexion générale, le document convoqué.

De fait, le traitement de la photographie est rapide, traité en 4 tours de parole, dont deux monopolisés par le professeur. L'enseignant, ici, ne présente pas simplement la photographie comme étant un aménagement nécessaire à Londres pour l'accueil des Jeux Olympiques.

Cette seconde étape dans l'activité conduite par l'enseignant s'achève vers une nouvelle amorce, pour un autre temps d'analyse en optant vers un nouveau questionnement se détachant du cours dialogué autour d'un document précis. Ici le glissement se réalise par une question d'ordre conclusive, faisant écho au premier document convoqué, puisqu'il est demandé aux élèves s'ils connaissent la prochaine ville hôte des JO (tour de parole 47). « Et si on parle des prochains Jeux Olympiques, vous savez où est-ce qu'ils sont organisés ? ». Une question à laquelle les élèves apportent d'une manière générale une réponse positive, tout en la précisant en mentionnant « Paris ». Une réponse pouvant ainsi tenir à l'identification précédemment réalisée via la carte du CIO, ou par une connaissance plus générale relevant du fait d'actualité. De fait, la construction de l'activité et des étapes la constituant ne permettant d'établir une réelle origine de cette connaissance.

Ainsi, cette temporalité est primordiale et intéressante afin d'assurer une réelle exploitation de l'actualité au regard de notre notion, sous la forme de l'événement. Cette phase assure la continuité de l'enregistrement, relevant d'une confrontation et analyse de l'événement.

⁴¹ Veyrunes P., (2008), Viabilité et efficacité du cours dialogué : exemple en géographie, à l'école primaire , (halshs-00336517)

3.1.3. L'exploitation de l'événement d'actualité face à la notion

Dans ce qui peut constituer le troisième temps de notre enregistrement, il est possible d'identifier l'exploitation et la mise en œuvre de l'intentionnalité de l'enseignant via la mobilisation des sujets des JO, l'événement constituant l'actualité, face à la notion de ville mondiale développée lors de notre séquence. Ce traitement peut être identifié dans notre retranscription comme s'étendant du tour de parole 49 à 91.

À l'intérieur de cette longue temporalité, il est possible d'identifier deux moments permettant l'analyse. En effet, le tour de parole 64 marque un changement de temporalité, puisque l'enseignant mobilise l'ultime document de l'approche, relatif à l'organisation spatiale des jeux à Paris.

3.1.3.1. De la présentation du fait d'actualité...

Dans un premier temps, nous allons nous focaliser sur un premier extrait, s'étendant du tour de parole 49 à 64.

Tableau 7, Retranscription 1, extrait 3

49	Prof	Donc j'imagine que vous suivez le sport, vous en avez entendu parler... alors si vous suivez un peu l'actualité, ce qui est dit dans la presse, vous avez entendu parler de ça... [<i>désigne iconographie des mascottes des JO</i>]
50	Élèves	[chuchotements] oui...
51	Prof	Qu'est-ce que vous pouvez me dire ?
52	L	C'est les mascottes pour les JO à Paris, les symboles des jeux...
53	J	Ça représente des bonnets phrygiens...
54	Prof	Oui, et qu'est ce que tu sais des bonnets phrygiens
55	J	Euh, c'est Marianne, c'est ça... représenté en rouge [...]
56	TU	Il a dit quoi, quel nom là ?
57	Prof	Il a dit « Marianne »...
58	R	[<i>chuchotement</i>] C'est les symboles de la République...
59	TU	Ok, j'avais bien entendu...
60	Prof	Alors, pour la France il s'agit d'un symbole des valeurs, de liberté, que vous allez revoir dans le prochain thème, et il est notamment représenté, en rouge (<i>désigne la représentation</i>). Et donc ici ce document reprend les mascottes qui ont été dévoilées, représentées et dont le monde entier aura connaissance. Vous voyez il y a tout un travail d'organisé sur l'importance pour la ville et le pays...

61	J	Aussi madame, on voit sur celui, sur le bonnet phrygien qui porte le drapeau, qu'il y a aussi ceux... enfin les JO pour les handicapés, parce qu'il a pas une jambe mais une prothèse pour faire du sport...
62	Prof	C'est ça, car sont organisés les Jeux Olympiques, et une semaine après les Jeux paralympiques. Et donc ici oui il y a un message de diversité, des choses comme cela...
63	J	Mais l'égalité aussi...
64	Prof	Exactement, donc dans le choix des mascottes, il y a tout un tas de symboles, sur le lieux où se déroule les jeux, donc là la France, ses symboles... et aussi sur les ambitions et enjeux autour des jeux, ici l'inclusion, le fait d'intégrer sans discriminations... Et même... [<i>projection d'un nouveau document, carte répartition des épreuves JO de Paris</i>] si l'on regarde cette carte assez schématique, produite par le comité des jeux, qu'est-ce que l'on observe sur le déroulement des jeux de Paris ?

Cet extrait, comme les précédents, est initié par l'enseignant, véritable moteur dans la forme d'enseignement retenu ici, le cours dialogué. La première partie débute à la suite de l'identification par les élèves de la notion centrale étudiée au cours de la séquence et de la séance, les villes mondiales (tour de parole 48). Partant de cette identification, l'enseignant rebondit par une accroche ayant pour objectif de susciter l'intérêt des élèves et leur participation, en interrogeant leur attention et sensibilité sportive à travers ce sujet. En désignant le document, l'enseignant prononce la formule suivante « Donc j'imagine que vous suivez le sport, vous en avez entendu parler... alors si vous suivez un peu l'actualité, ce qui est dit dans la presse, vous avez entendu parler de ça... ». Le choix est ainsi influencé par la composition de la classe, puisque sont présents des élèves engagés au sein d'un cursus de section sportive. Dans ce même temps, l'enseignant annonce la dimension traitée avec la mobilisation d'un nouveau document, en affirmant le caractère d'actualité du sujet, la dimension d'actualité étant familière pour les élèves. Est ainsi présentée aux élèves, l'illustration officielle ayant été traitée par la presse, les mascottes de la prochaine édition des JO de Paris (document ci-dessous).



Figure 3, Illustrations des mascottes des Jeux Olympiques édition 2024, CIO

Ici, la mobilisation de cette représentation iconographique a pour objectif de mobiliser la mémoire et susciter l'attention des élèves, qui ont probablement vu ou entendu parler des mascottes. Plusieurs ambitions sont à relever dans cette mobilisation à destination des élèves, premièrement, elle permet de renforcer la démarche chez ceux qui ont suivi et ont connaissance, depuis le début de l'enregistrement, de l'actualité autour des JO à Paris en 2024. Notamment suite à l'identification de la date sur le premier document. Elle permet de fixer, d'accrocher au sujet et à l'approche développés, ceux qui ont connaissance de l'information. Mais celle-ci a également pour objectif de rendre ce sujet dans cette approche plus concret pour les élèves n'ayant connaissance du déroulement des JO à Paris. Mais surtout du traitement dans les médias les jours passés de cette actualité. Ainsi, reprendre l'illustration des mascottes semble être le moyen de diffusion le plus adapté pour des élèves de 4^e, puisque aucun élève n'éprouve de difficulté identifiée à suivre la démarche dans la suite de l'enregistrement. Dès le tour de parole 52, un élève a identifié pour le groupe « les mascottes pour les JO à Paris », en tant que « symboles des jeux ». De fait, même si notre approche nécessite une connaissance du fait d'actualité chez les élèves, l'utilisation du document s'inscrit dans une opportunité d'enseignement avec l'actualité⁴² équitable pour les élèves, dépassant de potentielles limites.

Ainsi, le document touche et revêt un rôle différent pour chaque élève face au sujet traité, permettant finalement de niveler de potentiels écarts des élèves face à la connaissance de

⁴² Labinal, G. (2019). Chapitre 21. Géographie et iconographie. *Géographies* : Vol. 2 e éd. (p. 132-137). *Armand Colin*.

l'information. Permettant ainsi à tous de suivre, même s'ils n'ont pas les mêmes moyens et attentions envers les médias.

Le document mobilisé par l'enseignant n'est pas destiné à être traité en profondeur, il répond davantage à des ambitions illustratives. Celui-ci est mobilisé afin d'offrir une représentation de la forme sous laquelle l'événement a été relayé dans les médias. Tout en abordant et mettant en lumière l'impact visuel et les enjeux présents autour de cette dimension dans le cadre des Jeux Olympiques.

De cette manière, ce document est en quelque sorte pour l'enseignant un moyen de mesurer la réactivité et la connaissance des élèves de l'actualité mobilisée. Grâce à cette représentation visuelle, il est possible de mesurer l'exposition et l'attention des élèves aux médias de diverses formes, et à l'actualité en elle-même.

Ici, il n'est pas possible de quantifier la réelle exposition des élèves et connaissance de cet événement, en raison de la réponse donnée, néanmoins le recours au chuchotement laisse à penser deux situations (tour de parole 50). Soit les élèves n'ont pas tous connaissance de cette information, plus spécifiquement de la diffusion récente des mascottes, soit ce mode de réponse est lié à la forme prise de l'activité, dans le cadre d'un cours dialogué, pouvant influencer la participation des élèves. Auquel cas des élèves n'auraient connaissance de ce fait d'actualité lié à l'événement des JO, ce document constitue alors pour eux un moyen de se raccrocher au sujet, en offrant une représentation concrète du sujet évoqué.

D'autant que dans cette démarche, l'objectif de l'enseignant n'était pas de questionner l'origine de l'importante portée médiatique pour cette actualité, relevant d'une controverse. Néanmoins, ce qui est pertinent est le fait que les élèves n'ont pas saisi l'opportunité de la présenter si certains la connaissait.

En analysant cet extrait sous un angle didactique, deux éléments se distinguent compte tenu de l'intentionnalité de l'approche dans laquelle notre document est mobilisé.

Dans un premier temps, se dégage une intentionnalité émanant de l'enseignante, entrant dans une volonté d'aiguiser le regard des élèves sur l'actualité et sur ce qui les entoure dans la société, et ceux via les informations relayées dans la presse dont cet événement. Il s'agirait ici d'une volonté de transmettre une dimension et un regard inhérents et primordiaux, pour la matière enseignée. Mais toute aussi importante pour la construction des élèves en tant que futurs citoyens. S'incarne alors les réelles intentions de l'enseignement de la géographie et de l'histoire, abordant les éléments entourant le quotidien des élèves au sein des territoires dans lesquels ils évoluent.

Le document mobilisé revêt un caractère de diagnostic pour l'approche développée, identifiant la portée et l'attention médiatique sur un groupe d'élèves de cycle 4. Ce qui ressort de cet extrait, est la pertinence de la mise en œuvre de cette initiative, faisant référence à une forme d'opportunité pour Labinal, perçue à travers la réceptivité des élèves. Ce qui va dans le sens de ce que l'auteur a identifié comme une circulation étendue des informations, à travers des flux d'informations dont les médias sont un excellent relais. Ici, un grand nombre des élèves avaient connaissance et vu, le document présenté tiré de la presse, même s'il n'est pas possible de savoir de quelle manière ils ont une connaissance de celle-ci. De plus, l'utilisation de l'illustration à cette temporalité de l'activité constituait une bonne temporalité vis-à-vis de notre sujet. Comme l'envisage Audigier, l'utilisation en histoire-géographie de l'actualité doit s'envisager et être davantage réalisée, car comme pour Labinal, il s'agit d'une opportunité dont l'enseignant peut se saisir lorsque le sujet traité le permet. Une pratique qui s'inscrit finalement dans le prolongement de l'appétence de l'enseignant, mais aussi sur une forme d'injonction à le mobiliser. Dans le cadre de cet extrait, ce document est envisagé comme illustratif, mais incontournable pour l'enseignant.

Cette approche s'inscrit alors dans ce que Dounies qualifie « d'injonction disciplinaire », jouant notamment un rôle dans la formation civique des élèves et relatif à la compréhension des enjeux socio-politiques dans le monde⁴³. Répondre à ce qu'il appréhende comme étant « des finalités extra-scolaires de l'histoire-géographie », puisque l'enseignant démontre ainsi l'intérêt de sa discipline, en expliquant les origines et intérêts d'un événement.

De fait, ce qui se dégage également de cet extrait est une mobilisation dans l'apprentissage de références civiques. De manière spontanée, les élèves identifient les symboles présents à travers les mascottes, lorsque leur est demandé ce qu'ils connaissent de cette représentation, la seconde réponse, formulée au tour de parole 53, est l'identification « des bonnets phrygiens ». Offrant ainsi une opportunité à l'enseignant pour rebondir, en demandant à l'élève ce qu'il connaît sur les bonnets phrygiens. Une question ouverte invitant l'élève et le groupe à faire appel aux valeurs de la République, abordée quelques semaines auparavant avec leur enseignante.

Néanmoins, ce qui ressort de cette identification est une certaine confusion des élèves sur l'interprétation et la symbolique de cet élément, avec l'association, par cet élève au tour de parole 55, « Euh, c'est Marianne, c'est ça... représenté en rouge ». Marquant ainsi une certaine confusion entre la symbolique des valeurs, de la liberté, avec un rappel de la

⁴³ Douniès, T. (2019b). Se montrer à la hauteur. Conformation professionnelle et intégration de l'actualité dans le faisceau de tâches des enseignants d'histoire-géographie. *Carrefours de l'éducation*, 48(2), 57-72.

symbolique de la République française via Marianne. Cette situation justifie ainsi l'importance d'avoir un regard croisé interdisciplinaire, travaillant ainsi sur les compétences visées au cours du cycle 4, notamment la confrontation d'un document à ce que les élèves connaissent en dehors du sujet traité. Permettant de conjuguer à la fois EMC et Histoire, le tout dans une séquence de géographie. Dégageant ainsi les liens très forts entre ces disciplines.

Ici, l'identification et la clarification de la symbolique est permise par une forme de socioconstructivisme puisque les élèves entre eux corrigent leurs erreurs, que l'enseignant reprécise au tour de parole 60, « pour la France, il s'agit d'un symbole des valeurs, de liberté, que vous allez revoir dans le prochain thème, et il est notamment représenté, en rouge (*désigne la représentation*) ». L'identification de ces éléments met en avant le lien entre le pays organisateur et ses valeurs. D'autant que de manière plus implicite, les élèves ont également dégagé un autre symbole et valeur, principe fondamentaux, avec le « drapeau » (tour de parole 61), « l'égalité » (tour de parole 63). Il est ainsi intéressant de voir de quelle manière le lien entre EMC et géographie se réalise de manière discrète dans les enseignements⁴⁴. Une dimension faiblement analysée, avec un effacement des explications potentielles, car analysée comme un pas de côté dans le traitement du sujet incontournable, relevant d'une activité de basse tension intellectuelle, liée au cours dialogué⁴⁵.

Dans un second temps, il est possible de mettre en avant que la mobilisation et présentation de ce document par les élèves, entraîne un apport croisé puisqu'il n'en est pas directement question, dans le cadre des questions relevant du handicap et de l'inclusion (tour de parole 61). Lors de ce tour de parole, l'élève interpelle l'enseignante, et la classe par la même occasion en attirant le regard sur cette dimension, « aussi madame, on voit sur celui, sur le bonnet phrygien qui porte le drapeau, qu'il y a aussi ceux... enfin les JO pour les handicapés, parce qu'il a pas une jambe, mais une prothèse pour faire du sport... ».

Cette identification peut être analysée comme étant la résultante de ce que Labinal a identifié comme « l'aspect sensoriel d'une iconographie »⁴⁶. En effet, le caractère d'illustration favorise un aspect sensoriel, par un graphisme évocateur pour des élèves de 4^e. En effet, l'un des éléments spontanément identifié par les élèves est la question du handicap et de la diversité des Jeux organisés. Cette dimension favorise l'identification des aspects relatifs aux questions du handicap et de l'inclusion, ce qui entre dans la sensibilisation faite auprès des élèves sur les questions de diversités. Ainsi, l'enseignant profite de cette temporalité pour préciser les

⁴⁴ Audigier, F. (1998). Les didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique et la question des valeurs. *La Lettre de l'AIRDF*, 23(2), 10-12.

⁴⁵ Thémines, J.-F. (2016). La didactique de la géographie. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 197, Article 197.

⁴⁶ Labinal, G. (2019). Chapitre 21. Géographie et iconographie. *Géographies: Vol. 2 e éd.* (p. 132-137). *Armand Colin*.

notions relatives au handicap et la diversité, marquant leur importance avec la place accordée dans la tenue des événements planétaires comme les JO. Permettant en parallèle de sensibiliser les élèves en leur offrant des exemples concrets de dimensions dans lesquelles le handicap est intégré.

Dans l'analyse de cet extrait, il est possible de faire écho à ce que Bavoux a défini comme étant une pertinence dans la construction des futurs citoyens, de la géographie.

La première forme du traitement de l'événement, par sa dimension médiatique, initie et permet une seconde phase d'analyse de l'actualité au regard de la notion de ville mondiale, en dépassant la simple image ayant connu une portée médiatique, pour exploiter l'événement dans son déroulement.

3.1.3.2. ... à l'analyse croisée du fait d'actualité et de la notion géographique

L'analyse conduite du fait d'actualité, dans le cadre de l'étude de la notion géographique des villes mondiales, se poursuit dans cette phase du cours dialogué, en continuité avec l'extrait de parole précédemment développé pour se poursuivre du tour de parole 64 à 91.

Tableau 8, Retranscription 1, extrait 4

64	Prof	Exactement, donc dans le choix des mascottes, il y a tout un tas de symboles, sur le lieux où se déroule les jeux, donc là, la France, ses symboles... et aussi sur les ambitions et enjeux autour des jeux, ici l'inclusion, le fait d'intégrer sans discriminations... Et même... [<i>projection d'un nouveau document, carte répartition des épreuves JO de Paris</i>] si l'on regarde cette carte assez schématique, produite par le comité des jeux, qu'est-ce que l'on observe sur le déroulement des jeux de Paris ?
65	D	On voit les lieux, où il y aurait les jeux... pour les différents sports à Paris.
66	Prof	En effet, on peut voir les différents lieux où vont se dérouler les jeux dans la capitale, selon les sports, mais les jeux ne sont pas seulement que dans la capitale, mais partout en France, notamment par exemple pour le foot, ou le surf... Mais qu'est ce que vous pouvez me dire sur les lieux où vont se dérouler les sports par rapport à leur localisation dans la capitale, qu'est ce que l'on observe.
67	A	C'est vers des monuments...
68	Prof	Alors, vers des monuments, est-ce que tu peux me citer des monuments... Si par exemple l'on regarde les épreuves de volleyball, c'est écrit assez petit mais c'est à côté de « l'hôtel de ville » et des épreuves d'athlétisme...

69	M	Bah le volleyball c'est à côté de la tour Eiffel
70	Prof	Alors oui, et je crois même que si l'on regarde, c'est localisé sur « le parvis », pourquoi est-ce que l'on considère la tour Eiffel comme un monument ?
71	G	C'est un monument, elle attire des touristes, pour le visiter
72	Prof	Oui. Et qu'est-ce que l'on a d'autres comme éléments intéressants ?
73	J	Les JO du basket...
74	Prof	Alors, les JO du basket... cette épreuve je ne l'a vois pas
75	J	Je sais qu'il y en a, en bas
76	M	Oui en bas, là madame le troisième en bas à droite
77	Prof	C'est pas le meilleur exemple, parce que c'est simplement organisé dans une salle
78	T	Le hand
79	M	Y'a le marathon aussi...
80	Prof	Penser aux lieux, on fait pas une liste de sport. À quel endroit le marathon ?
81	M	Euh à l'hôtel de ville
82	Prof	Alors le marathon c'est intéressant, parce que c'est une course dans la ville, et j'aurai pu vous présenter aussi ce document. Ici on ne voit pas son tracé, mais du coup il part de l'hôtel de ville, et de mémoire il passe sur les quais de la Seine et à proximité, là, vous voyez plein de monuments, là Notre-Dame, le Louvre etc.
83	S	Y'a le Parc des Princes... pour le PSG
84	Prof	Alors oui, on peut considérer le parc des princes, même si ce n'est pas réellement un monument, mais il est quand même connu dans le monde. Donc le stade du PSG, un grand club connu dans le monde. Et toujours en regardant attentivement les lieux des épreuves, on voit même une représentation de ces éléments sur le schéma... si l'on pense à ce que l'on a vu pour l'étude de cas sur Londres, avec les fonctions... Même si vous n'êtes jamais allés à Paris, vous avez des connaissances, avec quoi est-ce que l'on peut lier les lieux de déroulement des sports ?
85	J	Eh bah, logiquement, si ça attire beaucoup de touristes les Jeux Olympiques, quand ils vont aller voir les matchs, qui sont payant, ensuite ils vont se diriger vers... on va dire les monuments pour visiter et vont être aussi payant, du coup ça rapporte deux fois plus d'argent
86	V	Mais c'est parce que c'est un événement important, dans le monde... bah ils veulent l'organiser... parce que ces des villes importantes dans le monde
87	Prof	Oui et même tu peux rajouter, si ces villes réussissent à les organiser ça permet quoi tout simplement...
88	J	D'avoir de l'argent...
89	A	Bah d'être encore plus importante... une ville encore plus importante

90	Prof	<p>Oui, vous avez l'idée. Le lien est que la volonté pour les Jeux de Paris, du fait qu'il s'agit d'une capitale pour la culture, je ne vous apprend rien, les musées comme le Louvre sont visités par des millions de touristes, dont la grande partie sont étrangers. Et donc ici la volonté c'était d'intégrer la culture, donc la fonction culturelle qui est présente à Paris, et contribue au fait que Paris est une métropole mondiale. Si l'on repense à ce que l'on a vu à Londres, dans les jeux et leur déroulement, les Jeux de Paris, ils sont organisés et développés autour de cette fonction. À travers les épreuves dont on a parlé, mais aussi celles qui vont se dérouler sur la Seine et les monuments les plus importants, comme la tour Eiffel, les Invalides, place de la Concorde etc. Tout est intégré dans le décor de Paris qui est mis en valeur. On aurait pu aussi mentionner les épreuves d'escrime qui auront lieu dans le Grand Palais, ici. Donc on joue sur la fonction culturelle et c'est en ça que c'est particulièrement intéressant de montrer que Paris accueille les Jeux Olympiques, parce que c'est une métropole mondiale.</p>
		<p><i>[Dictée de la trace écrite]</i></p> <p><i>Les villes qui ont accueilli les JO sont des métropoles mondiales (Londres, Tokyo, Sydney). Les lieux où se déroulent ces événements internationaux, comme la coupe du monde, sont révélateurs de l'importance mondiale des villes. Ces événements renforcent le rayonnement des villes à travers le monde. Il s'agit d'une manière de maintenir leur rang, en réalisant de nouveaux aménagements et attirant des touristes. La prochaine édition se déroule à Paris en 2024.</i></p> <p><i>[...]</i></p>
91	Prof	<p>Donc en regardant les événements et où est-ce qu'il se passe dans le monde vous pouvez remarquer l'importance d'une ville, donc d'une métropole et d'une métropole mondiale. Ça fonctionne avec les JO, mais avec tout un tas d'événements autres, dont la coupe du monde dont on a parlé, où les villes et pays finalement sont un peu dans une concurrence, c'est qui aura le privilège de les organiser, parce que ça renforce l'élément qui fait que ce sont des métropoles mondiale, leur rayonnement.</p> <p>C'est clair pour tout le monde ?</p> <p>Donc on peut passer à la suite : « III-Des villes inégalement connectées à la mondialisation »</p>

Ce nouvel extrait est marqué par la convocation d'un nouveau document ici s'inscrivant dans une analyse et non une illustration des propos et de l'approche.

Il s'agit d'un plan réalisé par le Comité International Olympique, extrait directement du site officiel (ci-dessous).

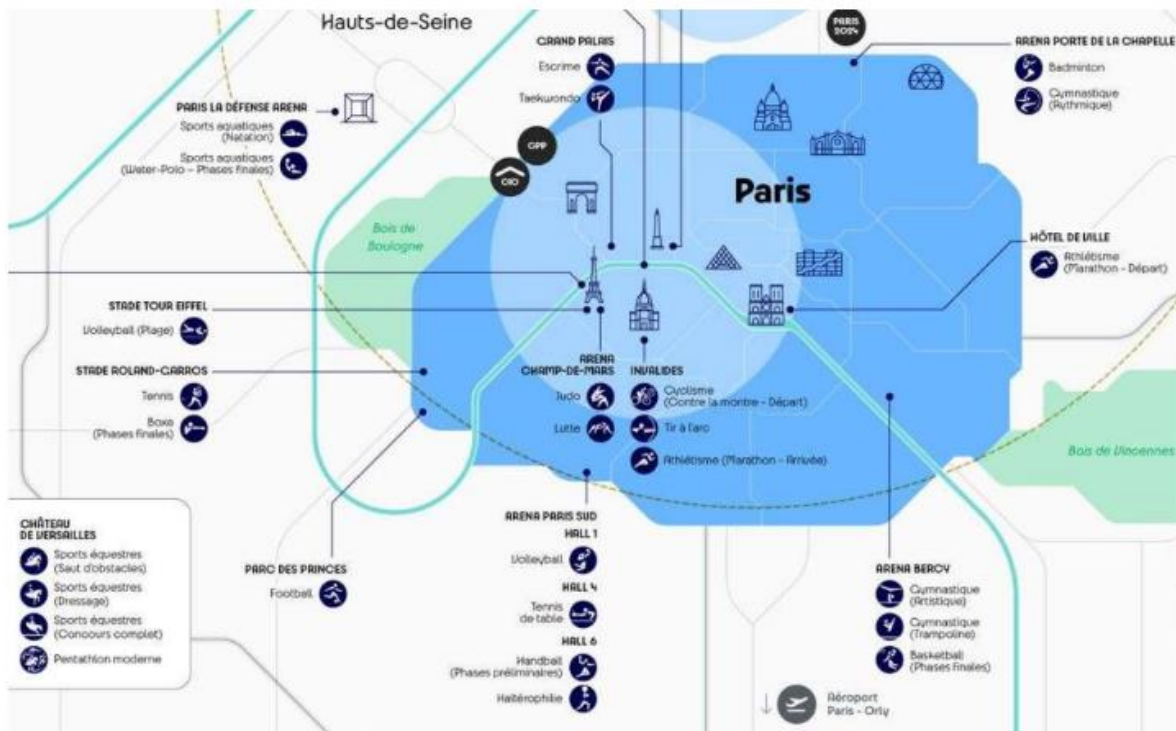


Figure 4, Plan de localisation des épreuves olympiques des JO 2024 à Paris, CIO

Ce nouvel extrait débute au tour de parole 64, lorsque l'enseignant introduit le document convoqué en tant que modérateur du cours dialogué, « si l'on regarde cette carte assez schématique, produite par le comité des jeux, qu'est-ce l'on observe sur le déroulement des jeux de Paris ? ». Le premier élément que l'on peut dégager de cet extrait est son apport thématique, au regard de la notion traitée. L'intentionnalité de l'enseignant dans la convocation de ce nouveau document de mettre en avant le caractère de ville mondiale de Paris, en analysant la manière dont va se dérouler les JO selon la localisation de chaque épreuve, amenant à dégager à la fois les repères spatiaux de la ville et le type de fonction mobilisé.

Les élèves sont dans un premier temps questionnés de manière générale sur le document par l'enseignant via une question ouverte, auquel un élève apporte une réponse relevant de la présentation du document support. Au tour de parole 65 avec l'élève D, « On voit les lieux, où il y aura les jeux... pour les différents sports à Paris ». Ce qui indique que les élèves se familiarisent avec l'exercice, en analysant l'information ciblée dans ce document. À partir de là, l'enseignant atteste de la véracité du propos et l'énonce au groupe, « en effet, on peut voir les différents lieux où vont se dérouler les jeux dans la capitale, selon les sports, mais les jeux ne sont pas seulement que dans la capitale, mais partout en France, notamment par exemple

pour le foot, ou le surf... », (tour de parole 65). Une fois cette première phase de présentation méthodologique, l'enseignant énonce une nouvelle interrogation pour conduire l'analyse du document : « qu'est-ce que vous pouvez me dire sur les lieux où vont se dérouler les sports par rapport à leur localisation dans la capitale, qu'est-ce que l'on observe ? ». Cette question ayant pour objectif d'amener les élèves à identifier les lieux présentés dans le document et analyser les choix cartographiques, c'est-à-dire la localisation même des épreuves à proximité des hauts lieux culturels de la capitale française. Une logique identifiée par l'élève A au tour de parole 67, avec une localisation « vers les monuments... », une réponse accompagnée d'une aide de l'enseignant dans sa formulation, invitant l'élève interrogé à avancer des exemples lui permettant d'affirmer qu'il s'agit des monuments parisiens : « Si par exemple l'on regarde les épreuves de volleyball, c'est écrit assez petit, mais c'est à côté de l'« Hôtel de ville » et des épreuves d'athlétisme... » (tour de parole 68). Le premier élément identifié est influencé par les géosymboles de la culture à Paris, avec le déroulement près de la Tour Eiffel des épreuves de volleyball, (tour de parole 69), permettant à l'enseignant de rebondir et d'avancer un jalon explicatif du déroulement de cette épreuve sur ce point, « pourquoi est-ce que l'on considère la tour Eiffel comme un monument ? ». L'objectif est alors d'amener les élèves à avancer les dimensions culturelle et touristique associées au monument, « elle attire des touristes pour le visiter », (tour de parole 71). Une fois le premier élément identifié, l'enseignant poursuit le cours dialogué en clôturant l'analyse de la tour Eiffel afin que les élèves identifient d'autres monuments marquant le lien entre déroulement et fonction métropolitaine. Ce qui amène les élèves à identifier le déroulement du marathon et l'Hôtel de ville, du tour de parole 79 à 81. Un élément renforcé par l'enseignant en mentionnant d'autres géosymboles « la Seine », « Notre Dame, le Louvre » au tour de parole 82. Un autre élément marquant l'influence culturelle et sportive de Paris est l'identification par les élèves du « Parc des Princes » au tour de parole suivant, précisant « pour le PSG », allant accueillir. Une réponse validée, mais nuancée par l'enseignant dans la prise de parole suivante, distinguant le stade du Parc des Princes des éléments recherchés ici, les monuments culturels, mais validé compte tenu de la portée culturelle du club rattaché, s'inscrivant dans le champ culturel des élèves.

Une fois l'identification de la localisation des épreuves dans la ville, l'objectif de l'enseignant est d'amener une qualification et des hypothèses quant aux choix de ces localisations (tour de parole 64). Ici, les élèves dégagent les points suivants : au tour de parole 85 est avancé la dimension touristique. Est avancée la dimension d'attraction touristique et ce qu'elle peut entraîner, « si ça attire beaucoup de touristes les Jeux Olympiques, quand ils vont aller voir les matchs, qui sont payants, ensuite, ils vont se diriger vers... on va dire les monuments pour visiter et vont être aussi payant, du coup ça rapporte deux fois plus d'argent », ici, les élèves ne font pas directement référence à la dimension symbolique culturelle attachée à ces

monuments, mais comprennent les enjeux présents autour de la localisation à proximité de hauts-lieux de création de richesse dans une ville touristique. Une réponse généralisée par l'élève V au tour de parole 86, « Mais c'est parce que c'est un événement important, dans le monde... bah, ils veulent l'organiser... parce que c'est des villes importantes dans le monde ». Un questionnement didactique amenant une mise en relation des aspects relatifs à la mondialisation culturelle et un événement culturel mondial, conduisant alors les élèves à relever l'aspect mondialisé.

Ce qui se dégage de cette intervention est le rapprochement encore implicite entre les notions de ville mondiale et événement mondial, amenant l'identification de la notion d'enjeu pour des territoires, débouclant de l'organisation d'un tel événement par le rayonnement qu'il induit. Ainsi, les villes (mondiales) organisent ces événements pour le rayonnement de l'événement. L'enseignant se saisit alors de la réponse touchant à l'objectif de l'activité en demandant au groupe classe l'apport général de l'événement, amenant les élèves à synthétiser leurs réponses et avancer deux dimensions, tours de paroles 88 et 89, « l'argent », et « d'être encore plus importante... une ville encore plus importante ». C'est alors que les élèves identifient la finalité en touchant la notion de hiérarchie des villes mondiales et la compétition qui en découle, perceptible dans l'organisation des JO entre les villes, expliquant à la fois leur grand nombre sur le premier document et la fréquence pour certaines d'entre-elles. La mise en exergue de ces notions s'inscrit dans les apports de Gillon et Audigier, avec une mise en relation du lien entre le sport et des notions géographiques, véhiculant des dimensions à la fois géopolitiques avec les caractéristiques de rayonnement et donc de soft power, entrant dans une symbolique de représentations. Mais également économique, abordant ainsi la conception des lieux touristico-sportifs d'Augustin. Ici, l'utilisation didactique d'une thématique sportive est intéressante au regard de celles traditionnellement utilisées afin d'appréhender les questions du rayonnement, de hiérarchie et compétition entre les villes mondiales. Comme la référence au déroulement des congrès internationaux pour Paris, les Jeux Olympiques s'inscrivent comme pratiques sportives amplificatrices des spatialités avec un apport médiatique en géographie⁴⁷.

Au tour de parole 90, l'enseignant conclut en quelque sorte l'analyse des documents par un résumé de la dernière étape d'analyse. La conclusion reprend et synthétise les éléments mobilisés par les élèves dans l'analyse croisée des documents. « la volonté [*dans l'organisation des Jeux Olympiques de Paris*] c'était d'intégrer la culture, donc la fonction culturelle qui est présente à Paris, et contribue au fait que Paris est une métropole mondiale

⁴⁷ Augustin, J.-P. (2011). Introduction : le sport attracteur d'organisation sociale et intermédiaire de la mondialisation. Sport as an attractor of social organization and intermediary of globalization. *Annales de géographie*.

», « ils sont organisés et développés autour de cette fonction. À travers les épreuves dont on a parlé, mais aussi celles qui vont se dérouler sur la Seine et les monuments les plus importants, comme la tour Eiffel, les Invalides, la place de la Concorde, etc. Tout est intégré dans le décor de Paris qui est mis en valeur ». L'extrait s'achève par la dictée d'une trace écrite synthétique de l'approche conduite, reprenant les pratiques traditionnelles mises en place avec ce groupe d'élèves quant à la construction des traces écrites.

L'ensemble de cette analyse dépend des jalons posés dans l'évolution du cours dialogué, tenant en grande partie de la mention de monuments clés comme la tour Eiffel et la Cathédrale Notre Dame de Paris.

Un élément intéressant, mais non soulevé ni relevé par l'enseignante, et constitue une question pertinente au regard du propos développé, serait le moyen par lequel les touristes visés par l'organisation des JO seraient captés à Paris. Amenant ainsi à identifier sur le document présenté la mention de l'aéroport d'Orly au Sud de Paris, permettant d'aborder la notion de mobilité humaine et leur caractère mondial.

Cette temporalité est considérée comme l'aboutissement de l'approche et permet de voir si tout le processus de confrontation des élèves à une actualité fonctionne.

Une compréhension attestée par l'identification des intérêts de l'organisation des JO à Paris et par les diverses villes mondiales, mais également l'appréhension de notions géographiques intrinsèquement liées, le tout ayant été abordé au crépuscule de la séance lors de la réalisation d'une étude de cas sur Londres, mentionnée en conclusion au tour de parole 90, « Si l'on repense à ce que l'on a vu à Londres, dans les jeux et leur déroulement, les Jeux de Paris », menant à une lecture par analogie. Dans cet extrait, l'analyse de l'événement sportif au regard des repères spatiaux et des entités culturelles, repose sur l'utilisation du sport comme moyen de diffusion d'une culture commune aux élèves⁴⁸. Ici, la séquence et spécifiquement la séance font appel et participent à une transmission de cette forme de culture, relevant d'une « culture sportive mondiale ». Cette dimension repose sur l'objet culturel étudié, les Jeux Olympiques, au regard de leur inscription spatiale à Paris. Reposant finalement sur une approche revenant à amener les élèves à analyser l'organisation spatiale à travers les épreuves, tout en tissant un lien avec l'une des dimensions à l'origine du caractère de ville mondiale.

Dans l'analyse de cet extrait, ce qui ressort est un apport méthodologique pour l'appréhension disciplinaire de la notion de ville mondiale, reposant sur la mise en place dans un cadre didactique d'une approche culturelle de l'enseignement de la géographie. Une approche de géographie culturelle notamment étudiée par Dunlop, reposant sur la convocation d'éléments

⁴⁸ Dunlop, J. (2019). Chapitre VII. Les problématiques culturelles : Vol. 4e éd. (p. 94-104). *Presses Universitaires de France*.

s'inscrivant dans le champ des représentations, identités, religions, genres, civilisations etc. En effet, l'apport didactique s'ancre sur la mobilisation d'éléments spécifiques, faisant appel aux représentations et connaissances des élèves sur la ville de Paris, spécifiquement aux symboles de la dimension culturelle de Paris. Le tout entrant dans une approche alliant un intérêt au sport également développé en géographie, dont il est intéressant de s'emparer selon Augustin.

La seconde tendance d'analyse de cet extrait est en lien avec le traitement des compétences visées et à mettre en œuvre dans l'enseignement de la géographie en classe de 4e. Ainsi, le fait d'actualité dans la construction de sa mobilisation auprès des élèves peut être envisagé d'un point de vue méthodologique, comme articulé autour des compétences, permettant de travailler leur maîtrise au regard d'un sujet ancré dans le paysage quotidien et futur des élèves. Alors que cet événement est appelé, par la proximité de son déroulement, à devenir davantage médiatique. Ici, est directement traité la compétence visant à se repérer dans l'espace, relative à la construction de repères géographiques.

Les élèves sont ainsi amenés à « nommer, localiser et caractériser un lieu dans un espace géographique »⁴⁹, ici la ville de Paris, tout en « situant des lieux et des espaces les uns par rapport aux autres », c'est-à-dire les monuments de la capitale. De cette manière, les élèves investissent ces compétences, en mobilisant un certain intérêt pour l'approche, perceptible par la rapidité et la fluidité de l'enchaînement des tours de paroles, devant néanmoins être nuancée. En effet, une tendance importante est à souligner dans le cadre de cet extrait est celle d'une grande profusion des interventions, pouvant selon certains tours de parole s'écarter de la consigne. Comme lorsque les élèves aux tours de paroles 78 avec « le hand » et 79 avec « le marathon » se détachent de la consigne en se focalisant sur les diverses épreuves et non la localisation. Ce qui est recentré dans la poursuite logique d'un cours dialogué par l'enseignante, par un temps d'ajustement⁵⁰ au tour de parole 80, « penser aux lieux, on fait pas une liste de sport. à quel endroit le marathon ». Ainsi, cette profusion peut être appréhendée au regard de la compréhension de la portée de l'exercice des élèves, écartée des pratiques habituelles au sein de la classe avec un sujet d'actualité. Mais ne semblant pas nuire à la finalité de l'exercice, relatif à la compréhension de la notion et la mobilisation des compétences.

⁴⁹ Ressources d'accompagnement du programme d'histoire-géographie au cycle 4, Éduscol, Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse, mise à jour Avril 2022

⁵⁰ Veyrunes P., (2008), Viabilité et efficacité du cours dialogué : exemple en géographie, à l'école primaire, (halshs-00336517)

3.1.4. Quel bilan tirer de cette approche ?

Alors que l'ensemble des documents mobilisés par l'enseignant ont été abordés au cours de ce temps de séance, compte tenu de notre étude, il est possible de mettre en exergue des premiers éléments permettant de statuer sur notre sujet, rappelons-le, traitant de la place et l'apport, dans l'enseignement des notions géographiques de l'actualité à travers ici un événement mondial.

3.1.4.1. Une conclusion par analogie, comment les élèves se saisissent de l'approche ?

Un ultime extrait intéressant se dégage de notre support de recherche, un court échange apparaît à l'issue de l'enregistrement, émanant d'une parole libre des élèves. Ce dernier extrait ne repose sur la mobilisation d'aucun document par l'enseignant et peut, dans le cadre de notre analyse, être analysé en tant qu'indicateur de réceptivité du groupe classe de l'approche conduite.

Cet extrait s'inscrit dans la continuité du cours dialogué mis en œuvre par l'enseignante, il est à l'inverse des autres, initié par un élève à partir du tour de parole 92, une fois la conclusion de l'approche et la trace écrite réalisée.

Tableau 9, Retranscription 1, extrait 5

92	J	Mais madame j'ai une question, parce que je vois pas le rapport entre euh... pour la coupe du monde, là la coupe du monde a commencée au Qatar, mais j'vois pas le rapport de la mascotte, comparée à la mascotte des JO pour 2024, pour les JO de la France...
93	M	Oui c'est un genre de fantôme...
94	TU	Alors je l'ai vu, et il s'agit de la tenue traditionnelle du Qatar, comme une robe longue, blanche avec, je sais pas comment ça s'appelle... un turban sur la tête, et c'est lié à la culture du Moyen-Orient et Qatari. C'est en lien avec la culture de la péninsule arabique, et vous avez fait ça en 5 ^{ème} , la tenue blanche c'est pour les personnes, quand on a fait le pèlerinage à la Mecque... on peut peut-être vous l'afficher...
95	Prof	<i>[projection d'une recherche internet]</i> C'est ça, parce qu'ils essaient toujours dans les mascottes de prendre des symboles qui se rattachent au pays qui organise.

		[...]
--	--	-------

L'élève interpelle l'enseignant en posant une question, après une courte période de réflexion marquant la temporalité au cours de laquelle les élèves sont invités à prendre en note le titre de la partie suivante. Il s'ouvre sur la question suivante, « pour la coupe du monde, là, la coupe du monde a commencé au Qatar, mais j'vois pas le rapport de la mascotte, comparée à la mascotte des JO pour 2024, pour les JO de la France... ». Dans le cadre de cet extrait, il est intéressant de souligner la formulation par le groupe d'une analogie au regard de notre sujet. D'un point de vue de la didactique de l'intercompréhension des situations, soit comment plusieurs facteurs permettent de comprendre les processus d'apprentissage, ici les élèves n'étudient pas un élément par analogie, mais en formule une, par le biais d'un autre événement occupant une certaine proximité avec celui développé. Une analogie étant un « processus cognitif qui prend pour base une similarité »⁵¹, contribuant à l'acquisition des savoirs faisant appelle à un ensemble de capacités tel que la mémoire ou encore le raisonnement. Celle-ci se produit via ce que la psychologie a identifié comme étant un « mapping », un champ de rencontre entre notre sujet initial, les Jeux Olympiques de Paris, et une nouvelle situation connue par l'élève, la coupe du monde de football au Qatar. La confrontation de ces deux éléments entraîne l'identification d'une base, d'éléments communs constitutifs et relationnels pour une comparaison, par une structure relationnelle (ici le sport, le caractère mondial, la proximité temporelle, médiatisation).

L'événement faisant l'objet d'une analogie peut également être considéré comme un fait d'actualité, en effet, cet événement est lors de la réalisation de l'enregistrement en cours de déroulement. Le caractère médiatique de cet événement est à la fois mondial, grâce à la polémique autour de l'organisation même de cet événement au regard du changement climatique. Mais également national, compte tenu de la participation de l'équipe de France, nous amenant fortement à penser que cet événement est majoritairement suivi par les élèves du groupe.

⁵¹ Monneret, P. (2021). Chapitre I. Les processus analogiques impliqués en situation d'intercompréhension. *Intercompréhension et analogie* (p. 15-38). De Boeck Supérieur.



Figure 5, Illustration des mascottes de la Coupe du Monde de Football édition 2023

Une intervention qui suscite également l'intérêt d'autres élèves du groupe, ayant connaissance de cette actualité sportive en cours, avec une interprétation de l'élément dont il est question, au tour de parole 90, « oui c'est un genre de fantôme... ». Dans un temps qui semble s'inscrire en dehors du cadre formel du cours, le sujet est traité librement au sein de la classe, amenant la tutrice référente du groupe à apporter des éléments de contexte sur le fait énoncé, accompagnant la parole de l'enseignant aux tours de paroles 94 et 95. Ainsi, en écho avec l'analyse de l'iconographie relative aux mascottes des JO, celles de la coupe du monde sont décodées, avec l'appui d'une recherche internet de ces mascottes pour une visualisation du groupe classe. Les choix de représentations sont éclairés sous un angle culturel et religieux, en lien avec la localisation géographique du Qatar, « il s'agit de la tenue traditionnelle du Qatar, comme une robe longue, blanche [...] c'est lié à la culture du Moyen-Orient et Qatari. C'est en lien avec la culture de la péninsule arabe ». Ce qui permet dans un angle plus général de souligner le rayonnement culturel de ces mascottes, « ils essaient toujours dans les mascottes de prendre des symboles qui se rattachent au pays qui organise », tour de parole 95.

Cette analogie incontrôlée, c'est-à-dire qu'elle intervient de « manière automatique à un niveau inconscient » influence un processus perceptif, c'est-à-dire que par la réalisation de l'analogie, l'élève émetteur, et en moindre mesure le groupe classe, tend à s'approprier l'approche développée par l'enseignante. De fait, l'analogie est fondée sur l'analyse et la confrontation par son émetteur d'une réalité externe commune, soit en s'inscrivant comme des faits sociaux et culturels. Grâce à leur compréhension de l'approche, il leur est aisé de réaliser des ponts entre leurs connaissances scientifiques et médiatico-culturelles, la première dimension éclairant et offrant des grilles de lecture à la seconde. Cette réflexion amène ainsi les élèves à, d'une certaine manière, conceptualiser leurs connaissances autour de la notion développée.

Néanmoins, une nuance doit être apportée, puisque cette analogie est particulièrement influencée par le contexte international dans lequel a été enregistrée la séance. Il est possible de penser que cette analogie soit formulée, où qu'une similarité, soit identifiée avec notre sujet compte tenu du déroulement de cet événement.

Cette analogie a été développée spontanément par l'enseignant en réponse à l'élève émetteur, en raison de sa pertinence directe avec le sujet traité. En effet, celle-ci relève d'une compétition mondiale, partageant avec notre sujet des liens culturels et un fort ancrage médiatique, correspondant ainsi à des attentes de développement par les élèves. Cette intervention est intéressante, elle souligne à une temporalité immédiate la réceptivité des élèves correspondant à l'attention portée à la mise en œuvre, avec une sensibilité particulière portée au document iconographique mettant en scène. Ce qui pourrait indiquer le moment où, dans l'approche, les élèves sont les plus attentifs, mais surtout réceptifs à la convocation d'une actualité, favorisée par son caractère sportif. Cette intervention s'inscrit ainsi dans l'intentionnalité professorale, visant à amener les élèves dans une réflexion générale sur leurs connaissances et ce qui les entourent, soit il s'agirait d'induire un esprit de traitement des éléments et événements constituant l'environnement des élèves. Il s'agit d'une opération cognitive dans laquelle les élèves s'approprient des contenus, dans une opération interprétative, au regard de leurs propres expériences et représentations sociales⁵².

Ce dernier extrait permet ainsi de conforter les premières constatations relatives à notre expérimentation, avec une réceptivité des élèves permettant ainsi de réinvestir et approfondir les notions précédemment abordées relatives à notre séquence.

3.1.4.2. Les contrastes de notre approche

Un ensemble d'éléments transversaux aux extraits de notre retranscription, à l'issue de leur analyse et de la conclusion apportée à l'approche, se dégagent et méritent d'être mis en lumière dans le cadre de notre recherche.

Au fil de notre progressive analyse, des limites sont apparues, relatives à l'action professorale et à la réflexion des élèves. Il nous est possible d'identifier plusieurs points de vigilances, pertinent pour la poursuite de notre recherche et de la réflexion autour de l'actualité en classe de géographie. La présence de limites est à relier avec le caractère même de cet enregistrement. Il s'agit d'une première expérimentation d'une manipulation de l'actualité à la fois pour l'enseignant et les élèves, non habitués à ce type d'exercice au cours d'une séance.

⁵² Thémines, J.-F. (2016). La didactique de la géographie. *Revue française de pédagogie*. *Recherches en éducation*, 197, Article 197.

Permettant ainsi de justifier les lacunes et erreurs didactiques dans la mise en œuvre de l'approche, offrant alors de vastes opportunités d'améliorations.

Premièrement, ce qui pourrait constituer un frein à une mise en œuvre optimale de la démarche est la forme prise par la séance, révélant ses limites dans les enregistrements. Comme souligné dans l'analyse des extraits, le cours dialogué peut ne pas être la structure optimale, elle ne permet pas l'émergence d'une réelle réflexion approfondie des élèves face au sujet et documents proposés.

Ainsi, le cours dialogué s'inscrit majoritairement dans une forme d'individualité, avec une régularité des élèves répondant aux questions posées par l'enseignante, et de faibles échanges entre les élèves compte tenu de l'absence d'une structure permettant des échanges. Alors même que l'analyse des extraits a démontré que les élèves possédaient les ressources et arrivaient à se détacher des questions du cours dialogué, pour avoir mobilisé des références et notions diverses afin d'expliquer une information. Par exemple dans le premier extrait, au tour de parole 13-14-15.

Tableau 10, Retranscription 1, extrait 6

13	T	Et madame y'a des années où il y a pas eu de jeux... c'est en... 1916, 1940 et 1944
14	R	Mais parce que c'était la guerre [<i>chuchotement dispersés</i>]
15	Prof	Alors pour reprendre, oui il y en a beaucoup, c'est quelque chose d'ancien les Jeux Olympiques, là vous avez en plus hiver et été. Vous avez également raison pour les années sans JO, juste là (<i>montre l'information sur la carte</i>). Et donc est-ce que vous pouvez citer des villes que vous connaissez, dont on a parlé notamment, qui ont accueilli les Jeux Olympiques ?

Ici, les élèves réussissent à identifier une information anormale au vu du sujet développé, la fréquence de déroulement des JO, avec des années où n'ont pas pu se dérouler l'édition des JO. Ainsi, les élèves sont en mesure d'apporter par eux-mêmes une explication à cette situation, en identifiant ces dates comme celles des guerres mondiales. Néanmoins cette dimension souligne une autre dimension importante, le manque d'approfondissement de ces situations, permettant de réinvestir les savoirs des élèves au regard de l'exercice. Ainsi, les élèves ont démontré une capacité à faire appel à leur connaissances, relative à la notion traitée mais aussi au-delà, avec des savoirs enseignés en classe d'histoire en 3ème, s'inscrivant plus généralement dans une culture générale d'ordre historique en France. L'actualité en géographie permettant de réaliser des références aux connaissances historiennes, pouvant

initier une dynamique croisée de ces matières, permettant de faire prendre conscience aux élèves de leur complémentarité. Néanmoins, des difficultés apparaissent lorsqu'est demandé d'identifier dans le troisième extrait, les valeurs de la République dans l'illustration des mascottes des JO.

Tableau 11, Retranscription 1, extrait 7

51	Prof	Qu'est-ce que vous pouvez me dire ?
52	L	C'est les mascottes pour les JO à Paris, les symboles des jeux...
53	J	Ça représente des bonnets phrygiens...
54	Prof	Oui, et qu'est ce que tu sais des bonnets phrygiens
55	J	Euh, c'est Marianne, c'est ça... représenté en rouge [...]
56	TU	Il a dit quoi, quel nom là ?
57	Prof	Il a dit « Marianne »...
58	R	[<i>chuchotement</i>] C'est les symboles de la République...
59	TU	Ok, j'avais bien entendu...

Les élèves perçoivent le lien entre représentations et valeurs, notamment l'intentionnalité de coupler ces deux éléments dans l'organisation des jeux, sans pour autant arriver à réinvestir leur connaissances et identifier les symboles. Il s'agit d'une difficulté non envisagée par l'enseignante, suscitant une réaction de l'enseignant référente de la classe.

De plus, une autre difficulté est à relever, la mise en œuvre des compétences mobilisées au cours de la séance. En effet, la compétence se repérer dans l'espace est pleinement convoquée lorsqu'est demandé aux élèves, dans le quatrième extrait, d'identifier les lieux où vont se dérouler les épreuves sportives sous un angle culturel en nommant les monuments associés dont les noms n'apparaissent pas, simplement une représentation et localisation dans le capitale. Ce qui amène finalement à questionner l'apport de l'actualité sous un angle égalitaire dans l'enseignement. Laissant ainsi penser que certains élèves sont plus réceptifs de par une exposition importante en dehors de l'école, au sein de leur famille aux médias, voire profitent d'une socialisation médiatique, face à d'autres élèves davantage éloignés. Une dimension pouvant être contrebalancée par l'adoption d'une méthodologie de construction de la séance visant à réduire cette inégalité.

Une autre dimension, traitée de manière superficielle dans le développement de l'approche, est l'analyse des documents mobilisés à travers un regard critique, avec un manque de questionnement des élèves et de l'enseignant auprès des élèves dans le cours dialogué. Pouvant s'expliquer par le thème du sujet, n'entraînant pas dans son traitement médiatique et

à travers les documents convoqués d'une prise de position forte face à un enjeu de société. Alors que les documents convoqués ont été produits par l'organisateur. Néanmoins, une caractéristique intéressante à questionner, puisqu'il souligne l'intentionnalité et l'image donnée au déroulement des JO. Une limite méthodologique, allant dans le même sens que le manque de justification des éléments permettant aux élèves de répondre à un questionnement.

Enfin, l'issue de l'enregistrement à travers le dernier extrait, initié par les élèves, souligne un manque structurel à la séance proposée. La réalisation d'une analogie par les élèves est intéressante, elle souligne une intentionnalité réflexive visant à se saisir de l'approche. Amenant à envisager l'issue de l'approche comme pouvant être retravaillée, la trace écrite classique ne semble finalement répondre aux attentes des élèves. D'autres issues peuvent alors être étudiées, impliquant alors l'ensemble des élèves, plutôt qu'une réflexion individuelle.

3.2. Le franchissement des frontières dans le cadre des processus migratoires

La seconde temporalité de notre approche s'emploie à analyser l'utilisation de l'actualité en classe, sous la forme d'une expérimentation, abordant un autre exemple de mise en œuvre.

3.2.1. État des lieux de l'enregistrement

Avant de procéder à l'analyse de notre support de recherche, il est possible de relever des éléments permettant de saisir son contexte de réalisation. Cette retranscription s'inscrit dans le cadre d'une phase de cours dialogué. L'activité conduite repose sur une dynamique du groupe classe, à travers une mise en activité des élèves à partir d'un corpus documentaire. Celui-ci est composé d'un article de presse, il s'agit du document central dans notre approche, accompagné de deux cartes. À partir de ces documents, les élèves doivent répondre aux questions définies par l'enseignant de manière individuelle ou par binôme selon leur choix et préférence de travail. Le travail de groupe et le socioconstructivisme n'étant pas une variable indissociable de notre méthodologie de recherche. Une fois les élèves ayant traité les questions, est mené un temps de reprise dans lequel celles-ci sont corrigées avec le groupe classe. Dans le cadre de notre recherche, nous allons analyser ce temps de correction, alimenté par les réponses des élèves, ainsi qu'un moment de mise en perspective de l'activité. Dans un premier temps d'analyse, ont été identifiées différentes temporalités permettant de dégager une structure et une progression afin d'analyser notre support de recherche.

Sous un angle général, nous pouvons observer une certaine fluidité et un rythme soutenu dans notre échange enregistré d'une durée approximative de vingt minutes. En effet, les élèves sont réactifs et développent leurs réponses, ce qui se justifie au format d'activité et d'enregistrement retenu. Il est possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle l'étude de ces documents dans le cadre d'un simple cours dialogué sans temps de mise en activité aurait produit un résultat différent pour notre recherche⁵³. Le format de cours dialogué, comme nous l'avons abordé précédemment, est susceptible d'orienter les résultats de notre recherche. Cette modalité diffère de l'approche retenue pour l'étude de l'actualité en classe de quatrième. Dans le cadre de notre situation, la réalisation d'un temps de mise en activité est intéressante, puisqu'il permet aux élèves de s'approprier davantage les documents et l'objet étudié. Mais également d'impliquer tous les élèves, ce qui était dans notre précédente analyse une variable que l'on ne pouvait mesurer et à laquelle il était pertinent d'apporter une réponse méthodologique pour notre analyse actuelle. De fait, ce temps de réflexion et de travail amène les élèves à organiser et structurer les informations afin de produire une réponse. De plus, ce format d'enseignement classique en classe d'histoire-géographie apporte un certain conformisme et une impression de familiarité pour les élèves qui ne sont pas habitués, même en classe d'HGGSP, à étudier dans le détail un fait d'actualité. Dans ce cadre, l'étude d'une actualité dans une perspective pluridisciplinaire, pourrait à terme faire émerger chez les élèves un véritable questionnement géographique⁵⁴.

Pour ce qui est du respect et de la mise en pratique de l'expérimentation définit, celle-ci est dans l'ensemble respectée. La conduite de l'expérimentation est marquée par une liberté relevant d'une adaptation de l'enseignant aux réponses des élèves, tout en ne perdant pas de vue sa finalité. Le déroulement de l'activité contribue à la richesse de notre support d'analyse.

3.2.2. Questionner le fait d'actualité : l'appropriation de l'activité par les élèves

L'analyse de la retranscription de l'enregistrement s'organise de la manière suivante. Il paraît pertinent d'étudier la retranscription de manière chronologique, c'est-à-dire en segmentant celle-ci à partir des quatre questions définies par les enseignants. Ceci permet alors d'étudier en détail les réponses et explications apportées par les élèves aux regards des processus d'apprentissage. Une organisation chronologique permet également de mettre en lien les réponses des élèves aux différentes questions pour décrypter leur appropriation et compréhension du fait étudié au regard de notre thématique.

⁵³ Veyrunes P., (2008), Viabilité et efficacité du cours dialogué : exemple en géographie, à l'école primaire, (halshs-00336517)

⁵⁴ Gomes, L. (2021). L'HGGSP : Une opportunité pour le transfert de la compétence critique historique ? *Recherches en didactiques*, 32(2), 33-64.

3.2.2.1. L'île de Lampedusa, une localisation pertinente

Dans cet extrait, l'objectif de l'expérimentation était d'introduire le sujet étudié et l'activité par la suite mise en œuvre avec les élèves. On peut ainsi identifier une phase introductive dans notre retranscription. Ce premier extrait correspond à la temporalité au cours de laquelle est présentée la situation étudiée puis corrigée la première question de l'activité réalisée par les élèves.

Tableau 12, Retranscription 2, extrait 1

1	Pr	[...] A présent on va voir un autre exemple. Vous êtes en HGGSP, vous devez un peu suivre l'actualité, qu'est-ce que vous avez vu, entendu ces dernières semaines sur ça <i>[désigne la diapositive affichant le titre de l'article et une photographie de la migration à Lampedusa]</i> . T
2	T	Il y a eu des vagues de migration
3	Pr	Alors oui il y a eu une importante vague de migration, donc ici on est en septembre 2023, qu'est-ce que vous pouvez rajouter pour compléter cette information ?
4	T	Que Lampedusa c'est une petite île italienne, où il y a pas beaucoup d'habitants et qui se sont retrouvés avec plus de monde, avec plein de migrants
5	Pr	Donc oui, Lampedusa c'est une île qui se situe au large de la Méditerranée, se situe à moins de 150 km des côtes Tunisienne et Égyptiennes. Comme nous le dit le titre ici, en septembre 2023 il y a eu l'afflux de plus de 10 000 migrants sur cette île. <i>[Fin de la première heure, reprise de l'activité au début du cours suivant]</i> <i>[Reprise de la séance précédente et retour sur l'activité]</i> Si on change d'échelle, et que l'on étudie l'exemple de l'île de Lampedusa. Pourquoi l'île de Lampedusa a-t-elle une position stratégique sur la Méditerranée pour la mobilité ? On a un peu parlé de migration tout à l'heure avec la frontière dans les enclaves de Ceuta et Melilla...
6	T	Elle est à équidistance entre la pointe de l'Italie et la Tunisie
7	Pr	Oui c'est ça Lampedusa est situé à moins de 150 kilomètres des côtes libyennes et tunisiennes.

		Donc c'est un accès à quoi finalement ?
8	A	C'est une porte d'entrée de l'Europe
9	Pr	Très bien, c'est ce qu'on appelle la route centrale utilisée par les migrants. On a aussi vu qu'il y avait aussi la route occidentale à travers les enclaves de Ceuta et Melilla. Pour ce qui est de l'activité sur Lampedusa, la dernière fois nous avons juste eu le temps de lire le document et les questions, je vais donc vous laisser quelques minutes pour répondre aux questions. Vous avez également à disposition les cartes exposées au tableau qui servent à compléter vos réponses, notamment pour la question 2. [Réalisation et correction de l'activité] Pour répondre à la question 2 : De quels pays sont originaires les migrants ?

L'extrait débute par l'invention de l'enseignant dans le cadre de sa séance de cours. Au premier tour de parole, celui-ci annonce l'étude de notre situation qu'il présente comme étant un « autre exemple ». En effet, avant d'étudier la migration sur l'île de Lampedusa, les élèves ont étudié la situation frontalière des enclaves espagnoles sur le territoire marocain de Ceuta et Melilla, où a été soulignée la présence de flux migratoires à ces frontières et leur gestion complexe. Cette organisation permet à l'enseignant de réaliser une transition vers l'activité à suivre.

Est introduite la dimension essentielle de notre activité, l'enseignant mentionne la particularité de la nouvelle situation d'étude, basée sur l'actualité. Pour cela, il précise l'intérêt de l'approche au regard du groupe classe : « vous êtes en HGGSP, vous devez un peu suivre l'actualité ». Cette formulation souligne la performativité de l'actualité au regard de la situation étudiée pour l'enseignant, relevant en partie des attentes induites par la discipline scientifique⁵⁵. Cela montre une intériorisation de la part de l'enseignant des pratiques et savoir-faire que doit acquérir un élève suivant la spécialité HGGSP. Ainsi, il souligne à l'intention des élèves, l'intérêt pour eux de suivre l'actualité si ce n'est déjà le cas. Par la suite, est demandé aux élèves de faire appel à leur savoir, « qu'est-ce que vous avez vu, entendu ces dernières semaines sur ça ? ». Ici, l'enseignant veut débiter par le bas, c'est-à-dire en sollicitant avant tout développement et présentation les représentations des élèves issues ici des médias, puisque la dimension « actualité » a été mentionnée auparavant. De plus, afin de s'assurer

⁵⁵ Audigier, F. (1995b). Histoire et Géographie : Des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 15(1), 61-89.

l'attention de ses élèves, l'enseignant accompagne sa formulation par une gestuelle puisqu'il souligne son support visuel, c'est-à-dire son diaporama sur lequel des indications sont présentes pour mobiliser l'attention et le souvenir des élèves. La diapositive utilisée projette deux documents en lien avec le sujet encore non développé avec les élèves, en premier un titre d'article, confronté en double affichage à une photographie. À ce stade, l'enseignant n'a donné que peu d'indications, néanmoins précises, aux élèves devant introduire par eux-mêmes l'activité, ainsi, qu'il s'agit d'une actualité concernant les migrations. L'utilisation de ces deux supports visuels est intentionnelle, dans une approche didactique où les élèves sont en mesure d'analyser de manière croisée ces deux types de supports différents afin de dégager la situation problème⁵⁶.

Il est possible de penser que ces indications sont trop précises et ne laissent finalement peu de places à un apport massif et détaillé des élèves à notre première interrogation. Néanmoins, ces précisions trouvent un avantage certain, puisqu'un seul élève ose tenter de présenter son idée. De plus, il convient de préciser que l'élève T est un élève particulièrement investi dans cette activité (ce que nous verrons tout au long de l'analyse), mais aussi en général en classe de HGGSP. Il n'hésite pas à formuler, néanmoins ses camarades peuvent avoir tendance à se reposer sur lui et ses interventions lorsqu'un questionnement se complexifie et devient plus pointu.



Figure 6, Photographies d'accroche pour la mise en œuvre de l'expérimentation, Le Figaro

À partir des deux éléments mis à disposition, les élèves parviennent à identifier les caractéristiques du sujet allant être développé. Au tour de parole 2, T évoque la survenue de flux migratoires en utilisant la formulation suivante : « il y a eu des vagues de migration ». Ici

⁵⁶ Labinal, G. (2019). Chapitre 21. Géographie et iconographie. *Géographies*: Vol. 2 e éd. (p. 132-137). Armand Colin.

l'élève assimile la mention du mot « migrant » au processus géographique correspondant, dont il est un type d'acteur. Il n'utilise pas le mot flux qu'il est en mesure de connaître, mais souligne une dimension intéressante, un caractère régulier ou du moins cyclique de la dynamique étudiée à travers la description de « vague ». Ce qui est sous-jacent ici est l'intensité du phénomène allant être étudiée. L'utilisation du mot « vague » est porteur d'une certaine connotation, laissant penser à une dynamique d'une intensité à la fois soudaine et massive. Cette formulation est à relier avec le caractère socialement vif de notre sujet. En effet, le mot vague a une forte connotation politique. Il est possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle cet élève est exposé à l'actualité, suit le déroulement de certains événements, et entre donc en contact avec le caractère médiatique et les débats présents. Ce que l'on observe est la conduite d'une analyse des documents, mais plus généralement de l'actualité de manière indiciaire et les problématiques affiliées⁵⁷. C'est-à-dire une analyse des documents par les élèves se concentrant sur des éléments ponctuels et précis, pertinents, afin d'élucider ce qui s'apparente à une situation problème.

Pour arriver à ce résultat, les élèves appliquent de manière instinctive les méthodologies d'exploitation des documents en classe d'histoire-géographie développées et renforcées tout au long de leur scolarité. Ainsi, au cycle terminal, l'enseignant n'a pas besoin de revenir et accompagner les élèves sur une description précise des documents, ceux-ci sont en mesure d'y parvenir par leurs propres moyens. À partir de la lecture du titre et de l'analyse de situation de l'image, l'élève T parvient à mobiliser ses connaissances pour mettre en relation la thématique des frontières avec le processus de migration.

Au tour de parole 3, l'enseignant reformule pour la classe l'intervention en reprenant ses termes et précise la temporalité de l'événement convoqué afin de permettre au reste du groupe d'intervenir dans cet échange. Pour cela, l'enseignant formule un autre questionnement : « Qu'est-ce que vous pouvez rajouter pour compléter cette information ? ». L'élève T poursuit son intervention et précise ses connaissances : « Lampedusa c'est une petite île italienne, où il y a pas beaucoup d'habitants et qui se sont retrouvés avec plus de monde, avec plein de migrants ». Ici, l'élève utilise les informations dont il dispose au tableau en apportant un éclairage à partir de ce qu'il sait de la situation. Par socioconstructivisme, la présentation du fait d'actualité étudiée permet au reste du groupe d'entrer dans l'activité. Au tour de parole quatre est ainsi dressé à grands traits l'actualité mobilisée : se déroulant sur une île italienne possédant une faible population, dont on ne sait pas encore sa localisation précise, il s'agit d'une situation dans laquelle il y a eu un afflux de migrant ayant eu pour conséquence

⁵⁷ Doussot, S. (2023). Le document et l'indice. Apprendre l'histoire de l'école au lycée. Didier CARIU. Rennes : PU de Rennes (2022). *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 71(1), 115-122

d'accroître le nombre de personnes présentes sur celle-ci. Ainsi, est présenté ce que l'on peut désigner comme étant une situation problème. Dès lors, et pour la suite de l'expérimentation, se met progressivement en place une exploitation du traitement médiatique et de l'actualité en tant que support cognitif pour les élèves⁵⁸.

Face à l'absence de plus ample description, l'enseignant choisit de synthétiser la réponse et le sujet étudié. Est confirmé au tour de parole cinq le caractère insulaire de Lampedusa en replaçant la situation dans son déroulement chronologique. L'enseignant en profite pour localiser l'île, « Lampedusa [...] au large de la Méditerranée, se situe à moins de 150 km des côtes tunisiennes et égyptiennes ». Ce choix se justifie par la temporalité de l'intervention de ce tour de parole. En effet, le tour de parole cinq est particulièrement intéressant. Notre enregistrement se déroulant sur deux séances de cours différentes, tenant à une évolution de la programmation de l'enseignant. Ainsi, ce tour de parole intervient à la fin de la première séance. L'enseignant choisit alors de conclure la séance sur la présentation de la situation et sa localisation. Ce temps est intéressant, il s'agit d'une première fixation de la situation au regard des connaissances des élèves, allant être remobilisée lors de la séance suivante, la semaine suivante.

La seconde partie de ce tour de parole marque la reprise de l'activité au début de la seconde séance. Avec une rapide reprise des savoirs dégagés lors de la séance précédente, l'enseignant reprend où s'était arrêté l'activité. Sous un format de cours dialogué, l'enseignant et les élèves vont ainsi traiter la première question puisque la réponse, celle-ci, a en partie été avancée auparavant et au cours de la reprise. Pour cela, l'enseignant pose la question suivante : « Pourquoi l'île de Lampedusa a-t-elle une position stratégique sur la Méditerranée pour la mobilité? ». L'enseignant précise les propos précédemment tenus relatifs à l'étude des situations d'enclaves à Ceuta et Melilla. Ce que l'on observe est un rappel des éléments avancés concernant la situation. Les échanges dans le cadre d'un cours dialogué s'inscrivent ainsi dans la construction des processus cognitifs chez les élèves.

En effet, l'élève T qui avait contribué à la présentation de la situation rappelle les éléments présentés par l'enseignant, notamment la localisation de l'île. « Elle est à équidistance entre la pointe de l'Italie et la Tunisie ». En soulignant la localisation géographique de l'île, l'élève apporte des éléments de réponse à la question de l'enseignant qui complète cette réponse en précisant la distance kilométrique. Néanmoins, cette réponse est incomplète puisqu'elle ne fait

⁵⁸ Frau-Meigs, D. (2011). 1. Le processus de socialisation par les médias. De quelques notions clés. *Socialisation des jeunes et éducation aux médias* (p. 21-62). Érès.

pas le lien avec le processus migratoire auparavant identifié. Dès lors, on identifie ce que l'on peut interpréter comme étant une faiblesse dans l'exploitation documentaire des élèves, dépendant de leur identification littérale des informations nécessitant une analyse plus poussée⁵⁹.

Pour cela, l'enseignant doit préciser sa question : « Donc c'est un accès à quoi? », sous-entendant que sa situation géographique était déterminante pour l'actualité étudiée. Au tour de parole 7, l'élève A vient répondre à cette reformulation et met en dialogue sa localisation de l'île avec l'actualité développée. Ainsi, la présence de flux migratoires découle de cette localisation, il identifie alors Lampedusa comme étant « une porte d'entrée de l'Europe », ce qui induit la place centrale de l'île dans le développement et l'épanouissement des flux migratoires, notamment étudiés ici.

L'enseignant invite alors les élèves à prendre en notes les éléments avancés jusqu'ici afin de répondre à la première question. Pour cela, il apporte des connaissances venant étayer et accompagner les réponses. Il précise alors ce qui est identifié comme étant une localisation centrale de l'île sur les routes migratoires, en précisant la présence de divers systèmes en Méditerranée. Ici, il précise qu'il s'agit de « ce qu'on appelle la route centrale utilisée par les migrants », et qu'il existe également une « route occidentale à travers les enclaves de Ceuta et Melilla ». Ces précisions permettent à l'enseignant de tisser des liens au cours de la séquence entre les diverses situations étudiées, dont l'activité précédente portant sur Ceuta et Melilla.

On retrouve dans cet extrait l'influence du cours dialogué, limitant le développement des réponses par les élèves, relevant d'une forme de contrôle dans un rapport. Une tendance renforcée par le rôle à la fois introductif de cette temporalité, mais aussi l'apport de la correction en ce qui concerne la première question. Ce qui émerge progressivement est la confrontation entre la situation et les savoirs scientifiques permettant de l'analyser. Notamment la notion de Hot spot, dans le cadre des flux migratoires, que les élèves identifient comme étant « une porte d'entrée », faisant de l'île comme un passage incontrôlable des flux étudiés, puisqu'il s'agit d'un territoire européen présent à proximité immédiate des zones de départs et transits des flux à destination de l'Europe⁶⁰.

⁵⁹ Doussot, S. (2023). Le document et l'indice. Apprendre l'histoire de l'école au lycée. Didier CARIOU. Rennes : PU de Rennes (2022). *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 71(1), 115-122

⁶⁰ Bernardie-Tahir, N., Schmoll, C., (2018), Introduction: Dérive des frontières, naufrage de l'Europe. Michel Agier; Stefan Le Courant. *Méditerranée : Des frontières à la dérive*, fhal01932931f

De manière générale, ce que l'on observe dans ce premier temps relève d'une entrée en matière dans l'étude de la frontière à partir des connaissances et représentations médiatiques des élèves à partir d'un exemple précis⁶¹.

3.2.2.2. Un territoire polarisant des flux

Suite à la présentation et la localisation de l'objet d'étude, l'activité a été construite afin d'étudier de manière plus précise le sujet d'actualité mobilisé, en convoquant des concepts et processus géographiques. Pour cela, un questionnement précis a été mis en place par l'enseignant au regard des documents utilisés. Dans le but de répondre à celui-ci, les élèves disposent d'un temps de mise en activité, correspondant au tour de parole 9, dans lequel l'enseignant énonce les consignes aux élèves.

Tableau 13, Retranscription 2, extrait 2

9	Pr	<p>[...]</p> <p>Pour ce qui est de l'activité sur Lampedusa, la dernière fois nous avons juste eu le temps de lire le document et les questions, je vais donc vous laisser quelques minutes pour répondre aux questions. Vous avez également à disposition les cartes exposées au tableau qui servent à compléter vos réponses notamment pour la question 2.</p> <p>[Réalisation et correction de l'activité]</p> <p>Pour répondre à la question 2 : De quels pays sont originaires les migrants ?</p>
10	L	L'Afrique centrale, la Tunisie et la Libye
11	Pr	<p>Alors attention, l'Afrique centrale ce n'est pas la Tunisie et la Libye, qui sont des pays du Maghreb</p> <p>Autre proposition ?</p>

⁶¹ Leininger-Frézal, C. (2016). Enseigner les conflits en géographie : Quelle place au politique ? *International Journal for history and social sciences education / Revue internationale de didactique de l'histoire et des sciences sociales*.

12	R	Moi j'ai mis qu'ils sont plutôt originaire d'Afrique subsaharienne, notamment du Soudan et du Soudan du Sud
13	Pr	Ils sont plutôt originaires d'Afrique subsaharienne et pourquoi la tendance montre que ce sont plutôt des migrants d'Afrique subsaharienne.
14	N	Ils se battent contre l'islam radical, et ils ont aussi un IDH moins important que les pays européens
15	Pr	<p>Donc, il y a deux points importants évoqués ici. Il y a d'abord la notion de conflit. Ils fuient leurs pays parce qu'il y a des conflits et rejoignent les pays européens parce qu'il n'y a pas de conflit. Il y a aussi le fait qu'ils se servent du côté attirant de la frontière, de l'attrait économique que peut apporter l'Europe où on peut avoir une meilleure qualité de vie. On peut le voir à travers notamment les IDH. Vous voyez sur la carte que la majorité de l'Afrique subsaharienne a un IDH faible comparé à celui de l'Europe. Pour revenir aux conflits, il y en a plusieurs pour l'Afrique subsaharienne. Il y a notamment la présence du groupe terroriste Boko Haram, au Congo il y a une lutte armée entre une faction armée et l'Etat. Il y a aussi un autre pays que nous n'avons pas mentionné ici c'est l'Érythrée. L'Érythrée est aujourd'hui une dictature et est avec la Corée du Nord un des pays les plus fermés au monde.</p> <p>Savez-vous à quelle période, la pression migratoire s'intensifie ?</p>
16		<i>[Pas de réponse]</i>
17	Pr	<p>Au début des années 2010, il va y avoir une forte pression migratoire qui est notamment due aux printemps arabes.</p> <p>Avez-vous entendu parler des printemps arabes ? <i>[réponse négative]</i></p> <p>Les printemps arabe ce sont une suite de révolution où il y a des renversements de pouvoir dans les pays notamment du Maghreb. Donc dans un premier temps, les migrations se concentrent depuis les pays du Maghreb mais ce n'est plus trop le cas aujourd'hui. Aujourd'hui les migrations se font plutôt depuis l'Afrique subsaharienne.</p> <p>Il y a une autre région du monde qui est également concernée. La connaissez-vous ?</p>

		On fuit notamment de ces pays l'État islamique.
18	S	La Syrie
19	Pr	La Syrie et aussi ?
20	S	L'Irak
21	Pr	<p>En Syrie il y a un double problème. On fuit notamment l'État islamique et on fuit aussi la dictature de Bachar el Assad. Donc il y a aussi une autre région du monde concerné par ces migrations. Donc vous pouvez le noter car ce n'est pas dit dans le texte. Il s'agit du Moyen-Orient et plus précisément de l'Irak et de la Syrie.</p> <p>Le pic migratoire qu'à connu l'Europe est en 2015 avec plus de 1 500 000 migrants qui ont afflué. Aujourd'hui la tendance à baisser puisqu'on estime en 2022, à 120 000 le nombre de migrants qui ont afflué vers l'Europe.</p> <p>Et puisqu'aujourd'hui certains partis politiques parlent de déferlement migratoire vers l'Europe, il faut bien avoir à l'esprit que ces migrations vers l'Europe ne sont que de 30% environ et qu'il y a 70% des migrations qui se font à l'intérieur même des pays africains. La migration vers l'Europe concerne 3 personnes sur 10.</p>
22	Pr	<p>[...] Donc fuite, des dictatures, du terrorisme et attrait économique vers l'Europe. Donc le pic migratoire en Europe, c'est 2015, avec plus d'un million deux cent mille migrants qui ont afflué vers l'Europe. Aujourd'hui, la tendance a nettement baissé, puisqu'on estime qu'en 2022, puisque l'on n'a pas encore les chiffres de 2023, l'année n'est pas terminée, on estime à cent vingt mille le nombre de migrants qui migrent vers l'Europe. Il faut bien avoir à l'esprit, alors que beaucoup de partis politiques aujourd'hui parlent d'une vague migratoire, il faut bien avoir à l'esprit que les migrations vers l'Europe de ces pays elles ne sont que de 30% environ sur le total des flux migratoires. Ce qui veut dire qu'il y a 70% des migrations qui se réalisent à l'intérieur même des pays africains. Seulement 3 personnes sur 10 qui vont migrer vers l'Europe. C'est un chiffre qu'il faut avoir en tête...</p> <p>[...]</p>

Le second temps d'analyse de notre retranscription correspond à la mise en lien et l'étude par les élèves du caractère polarisant de l'île de Lampedusa vis-à-vis des flux migratoires en Méditerranée. L'objectif de la question deux est d'amener les élèves à identifier l'origine des flux présents ainsi que les points communs de ces divers flux, devant les amener à émettre une hypothèse sur les raisons de ces points communs. Cette temporalité a pour objectif d'amener progressivement, dans la construction des savoirs chez les élèves, à un rapprochement entre l'approche scientifique de la notion de frontière et son étude scolaire, en partie grâce à une hybridation des savoirs relevant de la complexité de l'approche retenue⁶².

Lors de la phase de reprise, l'enseignant débute son propos par un rappel de la question 2 : « de quels pays sont originaires les migrants ? » au tour de parole 9. De manière spontanée, les élèves ont identifié plusieurs éléments, lieux et espaces géographiques permettant de répondre à cette question : « L'Afrique centrale, la Tunisie et la Libye ». Ici, on remarque une localisation de l'origine des flux à l'échelle du continent africain, resserré à la partie Nord et Ouest de celui-ci. Néanmoins, on remarque également une certaine confusion et un tâtonnement de la part de l'élève au tour de parole 10. En effet, celui-ci mentionne dans un premier temps un espace géographique vaste, « l'Afrique centrale », puis des territoires étatiques plus précis avec la « Tunisie et la Libye ». Il est possible d'imaginer plusieurs raisons à cette réponse, mais nous pouvons faire référence de manière évidente à la connaissance relative de cette région du monde des élèves et leur maîtrise plus précise de la partie Nord du continent, régulièrement évoquée médiatiquement lorsque sont couvertes les actualités relatives à la migration vers l'Europe. Cette temporalité nous permet de ressentir l'influence des connaissances des élèves et leur exposition médiatique, une dimension essentielle dans la conduite de notre réflexion⁶³. Cela amène l'enseignant à préciser, au tour de parole suivant, la localisation des deux espaces évoqués plus haut à l'espace géographique du Maghreb. Enfin, un autre élève vient compléter les éléments de réponses avancés en évoquant la localisation d'une partie des flux « originaires d'Afrique subsaharienne, notamment du Soudan et du Soudan du Sud ». L'enseignant rebondit alors sur cet élément de réponse pertinent venant compléter la réponse précédente, tout en soulignant qu'il s'agit des flux actuellement les plus intenses, en amenant l'élève à justifier sa réponse afin de davantage la préciser : « pourquoi la tendance montre que ce sont plutôt des migrants d'Afrique subsaharienne ». Cette question a pour objectif d'amener l'élève à mettre en lien les éléments identifiés dans le texte

⁶² Bédouret, D., Vergnolle Mainar, C., Castagnet-Lars, V., Filâtre, E., & Maffre, S. (2023). L'enseignant.e d'histoire, de géographie et l'éducation à la citoyenneté : Un.e acteur.trice confronté.e aux enjeux d'hybridation dans sa classe, son établissement, son territoire. *GEODE*

⁶³ Leininger-Frézal, C. (2016). Enseigner les conflits en géographie : Quelle place au politique ? *International Journal for history and social sciences education / Revue internationale de didactique de l'histoire et des sciences sociales*.

aux cartes mises à dispositions, en croisant ainsi les dynamiques migratoires avec les conditions humaines des espaces étudiés, relevant à la fois des niveaux de développement humain et de violences présents. Ce que l'on observe est l'appropriation évidente par l'élève de la carte concernant l'insécurité et ses connaissances personnelles. Il met en lien la présence de guerre et de groupes militaires, notamment en Afrique subsaharienne, à la présence d'actions militaires visant à lutter en partie contre le terrorisme. Il évoque l'engagement des pays dans une lutte « contre l'islam radical ». Nous pouvons en partie expliquer cette situation à partir de l'importance pour les élèves de l'utilisation de documents iconographiques, mais aussi de leur maîtrise de ce type de support en classe d'histoire-géographie⁶⁴.

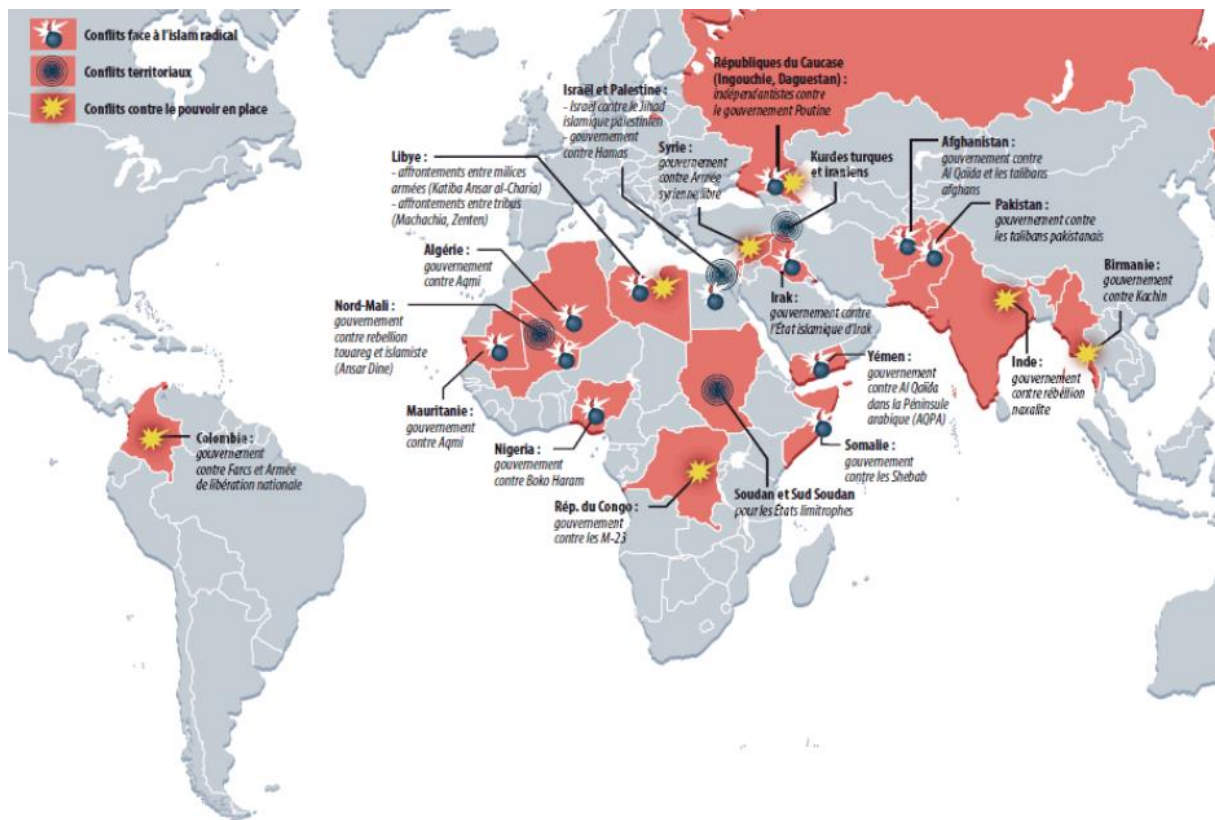


Figure 7, Carte des conflits dans le monde annexe de l'activité, Alternative Economique, 2023

⁶⁴ Labinal, G. (2019). Chapitre 21. Géographie et iconographie. *Géographies*: Vol. 2 e éd. (p. 132-137). Armand Colin.

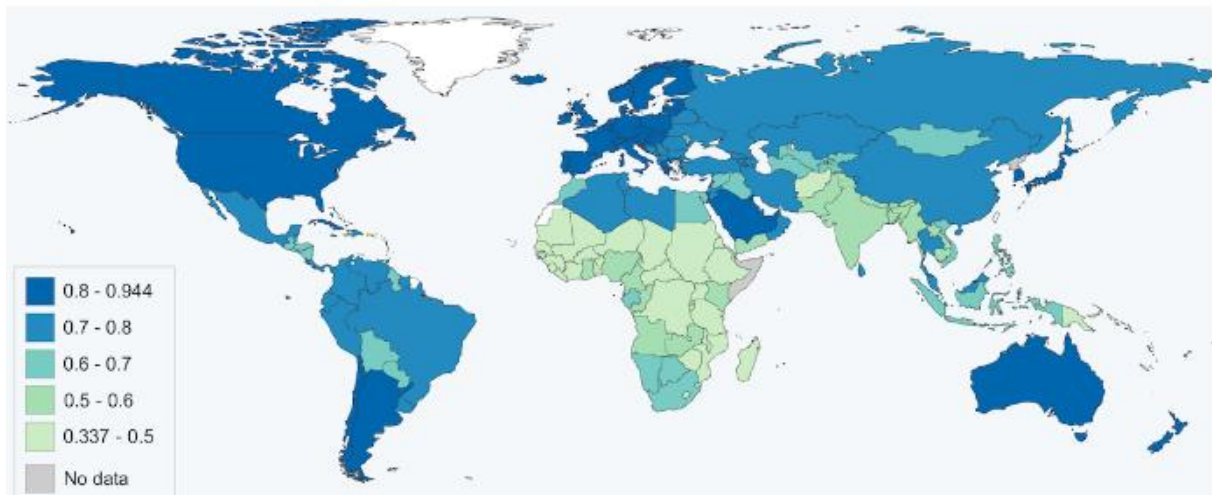


Figure 8, Carte des IDH annexe de l'activité, PNUD 2021

L'élève se saisit également de la seconde carte à sa disposition et met en lien les niveaux de développement étatiques au phénomène migratoire. Pour lui, les niveaux d'IDH plus faibles des pays africains en comparaison aux pays européens sont un des éléments permettant de justifier les flux, à la fois pour ce qui est du départ des populations, mais aussi du choix de destinations d'immigration (tour de parole 14). Néanmoins, l'exploitation croisée des cartes et du support principal de l'activité reste difficile pour les élèves qui développent peu cet élément de réponse, notamment en ce qui concerne l'IDH. De ce fait, l'enseignant choisit de réaliser une reprise plus générale et accompagner les élèves sur l'étude de la mise en lien de ces divers documents.

Au tour de parole 15, l'enseignant reprend la réponse de l'élève N et précise les notions importantes afin de comprendre la situation permettant de répondre à la question. Il revient en premier sur la notion de conflit dont il ne précise pas la nature puisqu'elle a été énoncée précédemment, mais il souligne la différence de situation entre la destination de départ et d'arrivée des flux migratoires. Des exemples concrets sont apportés, en soulignant la présence des groupes terroristes, dont Boko Haram, dont les élèves peuvent avoir connaissance en raison de la médiatisation des opérations militaires menées en partie par la France. Par la suite, il développe davantage le lien entre migration et IDH. Cette réponse insère également la notion étudiée de frontière en précisant son rôle, en servant d'écran fait à un certain « attrait économique », faisant ainsi référence à l'importance du différentiel frontalier. Cet élément permet de rappeler aux élèves que les niveaux de développement plus faibles peuvent inciter une partie de la population ayant les moyens de migrer, à partir, à destination des zones géographiques présentant des situations de développement plus élevées et favorables, dont l'Europe.

Par la suite, l'enseignant fait appel aux connaissances des élèves afin d'approfondir la question, « savez-vous à quelle période la pression migratoire s'intensifie ? », au tour de parole 15. Néanmoins, les élèves ne font pas de liens avec leurs connaissances puisque cette question reste sans réponse. Dès lors, l'enseignant place temporellement les migrations étudiées en faisant référence aux « années 2010 », en parlant de « forte pression migratoire qui est notamment due aux printemps arabes » et en définissant cette série d'événements. De cette manière, l'enseignant développe la corrélation entre insécurité et tensions avec la migration et le franchissement d'une frontière étatique. Enfin, l'enseignant achève l'étude des flux migratoires en présentant des chiffres sur l'intensité des flux et leur évolution dans le temps, permettant ainsi de relever l'intensité de ces dynamiques. De cette manière, les élèves sont en mesure d'estimer le poids humain des migrations dans une démarche géopolitique au regard des situations de chaque pays (tour de parole 21). De plus, l'enseignant complète le propos développé en mentionnant la présence de dynamiques similaires au Moyen-Orient, concernant les pays de la Syrie et de l'Irak.

Ce type d'exercice est pertinent, il permet de favoriser la gymnastique entre les disciplines de la spécialité HGGSP, à travers la réflexion des élèves, permettant ainsi de leur démontrer qu'une situation peut s'analyser et trouver des explications en croisant un certain nombre d'éléments⁶⁵. Ce que l'on remarque également dans cet extrait est une limite concernant le développement des réponses des élèves restant faible, où plutôt d'un format de cours ne permettant pas d'évaluer le développement des élèves. En effet, le cours dialogué et la faible quantité d'échange et interaction des élèves révèle ce qu'il semble être une faible appropriation de la question posée. Cet élément est ce que l'on observe généralement lors d'un échange de ce type, ne permettant pas de solliciter pleinement les capacités de réflexion des élèves, relevant du travail en autonomie précédent cette correction⁶⁶. De plus, il serait pertinent d'insister auprès des élèves sur la localisation des espaces géographiques concernés par les flux migratoires, tout en affinant les dynamiques favorisant ces déplacements.

L'évocation des raisons de la migration constitue en grande partie la dimension socialement vive du sujet d'étude. Ces éléments questionnent à la fois les écarts en termes de richesses et de développement entre les pays émetteurs de migrants et les pays récepteurs dont fait partie la France, tout comme la dimension sécuritaire. Des éléments largement utilisés dans

⁶⁵ Bédouret, D., Vergnolle Mainar, C., Castagnet-Lars, V., Filâtre, E., & Maffre, S. (2023). L'enseignant.e d'histoire, de géographie et l'éducation à la citoyenneté : Un.e acteur.trice confronté.e aux enjeux d'hybridation dans sa classe, son établissement, son territoire. *GEODE*.

⁶⁶ Veyrunes P., (2008), Viabilité et efficacité du cours dialogué : exemple en géographie, à l'école primaire (2008), (halshs-00336517)

les débats médiatiques afin de questionner le phénomène migratoire dans le monde en général et à destination de la France, à la fois dans son acceptation et sa condamnation. Cette situation relève à la fois des représentations préconstruites des élèves sur la situation d'étude, mais aussi d'une influence médiatique sur l'analyse des élèves⁶⁷. De plus, l'enseignant fait le choix de ne pas mettre de côté l'aspect socialement vif du sujet, au contraire. Celui-ci l'aborde sans détour au tour de parole 21 et 22, notamment en soulignant la manière dont les migrations sont employées dans les discours politiques. La présentation des chiffres permet d'éclaircir les informations et discours auxquels les élèves ont pu être confrontés, le tout dans une démarche scientifique. Pour cela, l'enseignant fait référence à l'expression médiatique de « déferlement migratoire », devant susciter auprès du public une réaction teintée de sentiment, qu'il met en dialogue avec le pourcentage s'élevant à 70% du nombre des migrations provenant des pays étudiés se réalisant au sein même de ces territoires. De cette manière, l'enseignant laisse la porte ouverte à la discussion avec ses élèves même si ici ce n'est pas le cas, l'objectif n'étant pas de les amener obligatoirement vers cet aspect-là du sujet.

3.2.2.3. Acteurs et gestion de la migration à Lampedusa

La troisième question de l'expérimentation a pour objectif d'amener les élèves à travailler sur les acteurs géographiques impliqués dans le processus migratoire étudié, notamment ceux relevant de la gestion des flux, c'est-à-dire leur encadrement des migrants à leur arrivée et leur répartition. Cette question a pour objectif d'amener progressivement les élèves vers la réflexion posée par la quatrième question, permettant un changement d'échelle sur la question migratoire en Méditerranée et le franchissement des frontières. L'enjeu étant de dépasser ce que Jean-François Thémines identifié comme étant une articulation difficile entre les savoirs et concepts scientifiques de la géographie et la géographie développée en classe⁶⁸.

Tableau 14, Retranscription 2, extrait 3

22	Pr	[...] Donc cette pression migratoire elle se traduit par quoi ? Dans la question 3, « Comment et par qui est gérée la situation à Lampedusa? » . Allez pas toujours les mêmes, vas-y [<i>interroge un élève volontaire</i>]
----	----	--

⁶⁷ Lecomte, A. & Leininger-Frézal, C. (2021). Enseigner les migrations : une question en débat dans la classe ?. *L'Espace géographique*, 50, 82- 100.

⁶⁸ Thémines, J.-F. (2016). La didactique de la géographie. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 197, Article 197.

23	J	L'Allemagne, l'Italie et la France
24	Pr	Alors attention, l'Allemagne, l'Italie et la France, l'Italie, notamment, le gouvernement italien gère ces migrations, mais aussi de qui l'Italie a le soutien ?
25	J	L'Allemagne
26	Pr	Non
27	J	La France
28	Pr	La France, elle a dit qu'elle participerait pour gérer, réduire les migrations à Lampedusa, mais aussi...
29	A	La Commission européenne
30	Pr	Oui, la Commission européenne, et plus largement on peut dire...
31	A	L'Europe
32	Pr	Donc l'Europe, l'Union européenne participe aussi, vous pouvez le noter, l'Union européenne participe aussi à gérer les flux migratoires vers l'Europe, aux côtés ici de l'Italie. L'Italie gère la situation avec l'aide de la France, et de l'Union Européenne. [...] Cet afflux migratoire, qu'est-ce qu'il va provoquer justement au sein de l'Union européenne ? C'est notre réflexion dans la question 4 <i>[Interroger un élève volontaire] M oui !</i>

Pour aborder les acteurs présents et leur rôle dans les flux migratoires, l'enseignant débute par une question de transition avec le propos précédemment évoqué, dans l'objectif d'opérer un glissement entre les réponses des élèves. Au tour de parole 22, l'enseignant pose la question « cette pression migratoire, elle se traduit par quoi ? », faisant ainsi référence aux flux migratoires par leur intensité et au fait médiatiquement même, puisque les médias traitent ce phénomène à travers celle-ci et l'idée d'une pression que les flux humains opèrent sur les frontières et territoires. Afin de préciser son propos, il énonce par la suite la question 3, interrogeant précisément le type d'acteur et la manière dont il est engagé dans la gestion de la migration. Afin d'éviter la redondance, l'enseignant pousse un élève volontaire qui ne s'est pas encore exprimé à donner sa réponse. Au tour de parole 23, l'élève J mentionne trois États : « l'Allemagne, l'Italie et la France ». Cette réponse pertinente décrit les acteurs engagés, c'est-à-dire les États européens ayant de frontières exposées à la mer Méditerranée et

constituant les principaux territoires d'arrivées des migrants vers l'Europe. Néanmoins, cette réponse ne précise pas le rôle de chacun, notamment concernant la situation précise étudiée, Lampedusa. C'est pour cela que l'enseignant, au tour de parole 24, a pour ambition de préciser la réponse apportée. Il précise alors que « le gouvernement italien gère ces migrations » en tant qu'acteur de premier ordre et interroge le rôle des autres États mentionnés au regard de la situation. Par la suite, les élèves n'arrivent pas immédiatement à identifier ce que l'enseignant souhaite développer, alors que la question s'avère finalement être confuse. Ce que l'on observe est une difficulté dans ce que Didier Cariou développe, les informations identifiées et prélevées relèvent de manière régulière d'une lecture littérale du document. De fait, les élèves éprouvent des difficultés à analyser et éclairer leurs éléments de réponse au regard de la situation problème développée. Ainsi, le manque de repères de la part des élèves peut en partie expliquer l'analyse relativement difficile de la question vive développée⁶⁹. Dans notre approche, la dimension géopolitique du fait d'étudier s'avère complexe à appréhender pour les élèves.

Après un tâtonnement au sujet du rôle de l'Allemagne au tour de parole 25, est développé le cas de la France à partir du tour de parole 27. En reprenant les propos du texte, l'enseignant pointe le fait que la France est un État engagé dans la gestion de la migration, notamment une intervention de son président au sujet de la situation à Lampedusa. Néanmoins, ce propos n'est pas entièrement développé dans notre échange. Cependant, cette interaction permet d'identifier un nouvel acteur présent dans la gestion de la situation présenté dans le texte, « la Commission européenne ». Cet élément de réponse est l'occasion pour l'enseignant d'amener les élèves à changer d'échelle et identifier ce que l'on peut considérer comme étant un acteur dans la gestion de la migration étudiée avec « l'Europe » (tour de parole 31). Ici, l'identification de cet autre type d'acteur est simplifiée par l'enseignant. En effet, le texte fait mention de la Commission européenne, amenant de manière logique les élèves à relever cet élément. Néanmoins, il ne leur est pas demandé d'expliquer le rôle de la Commission européenne dans la gestion de la migration, ni d'identifier de manière simple l'importance, dans la migration à destination de pays européens, d'un organisme général du fonctionnement européen. La Commission européenne n'est ainsi pas identifiée comme étant l'organisme exécutif de l'Union européenne. Afin de conclure cette question, l'enseignant clarifie le rôle de chaque type d'acteur afin que les élèves puissent prendre en note la correction.

La reprise de cette question nous permet de confirmer la présence d'un élément déjà observé, limitant l'appropriation du questionnement par les élèves. Une nouvelle fois, le format de cours

⁶⁹ Fabre, M. (2014). Chapitre 1. Le flou des questions socialement vives. *Les problèmes complexes flous en éducation* (p. 19-35). De Boeck Supérieur.

dialogué à une limite⁷⁰. Même si les élèves parviennent à identifier les acteurs sollicités pour la gestion de la migration à destination de l'Europe. Les élèves ne sont pas amenés à développer ce propos et offrent une identification complète du rôle des acteurs. Les États et l'Union européenne sont présentés comme étant les principaux organes gérant les migrations, sous-entendant qu'il s'agit des acteurs trouvant des solutions ici dans notre situation, face à l'afflux soudain de migrants en possédant la capacité de répondre aux défis engendrés. Néanmoins, les élèves, à travers leurs réponses et l'enseignant dans son questionnement, n'invite pas au développement des rôles de chacun. Il est possible pour la plupart des élèves de comprendre de manière aisée le rôle que peut avoir l'Italie dans la gestion directe de ces flux, pour pallier et fournir une réponse aux besoins. Mais il serait pertinent d'identifier plus en détail le rôle des pays voisins, mais surtout celui de l'Union européenne, relevant d'un cadre réglementaire et permettant ici à l'enseignant d'amorcer progressivement le rôle de l'espace Schengen.

Enfin, dans cet avant-dernier temps de l'expérimentation, on observe un maintien en filigrane de la dimension vive du sujet. Cette question permet d'anticiper ce que peut entraîner à petite échelle les flux migratoires vers l'Europe, en créant notamment des tensions entre les acteurs présents. Ce moment peut être intéressant. La présentation des acteurs engagés peut permettre de solliciter chez les élèves, leurs connaissances personnelles, relevant en partie des diverses actualités. Cette question permettrait ainsi aux élèves, de se saisir de manière plus efficace de la question 4.

3.2.2.4. La migration : une affaire européenne

Le quatrième temps de l'expérimentation vise à dégager la dimension conflictuelle du fait d'actualité, justifiant le traitement médiatique de la situation à Lampedusa, mais également l'horizon européen de cette situation locale.

Tableau 15, Retranscription 2, extrait 4

32	Pr	Donc l'Europe, l'Union Européenne participe aussi, vous pouvez le noter, l'Union Européenne participe aussi à gérer les flux migratoires vers l'Europe, aux côtés ici de l'Italie. L'Italie gère la situation avec l'aide de la France, et de l'Union Européenne. [...]
----	----	---

⁷⁰ Veyrunes P., (2008), Viabilité et efficacité du cours dialogué : exemple en géographie, à l'école primaire, (halshs-00336517)

		Cet afflux migratoire, qu'est-ce qu'il va provoquer justement au sein de l'Union Européenne ? C'est notre réflexion dans la question 4 <i>[Interroger un élève volontaire]</i> M oui !
33	M	Euh des oppositions entre les États
34	Pr	Alors oui en effet, il va y avoir des oppositions entre les États, donc notamment entre qui est qui ?
35	M	Entre, bah du coup l'Italie...
36	Pr	Donc l'Italie qui fait quoi ?
37	M	Qui est en faveur de stopper les migrations
38	Pr	Et donc elle reproche quoi ? Donc L'Italie qui est en faveur de stopper les migrations, de les limiter...
39	M	Elle reproche à l'Allemagne de vouloir conduire la gestion
40	Pr	Attention, elle reproche quoi aux pays européens dans la gestion de la crise migratoire, c'est noté dans le texte...
41	C	Bah d'être seule
42	Pr	Et qu'est-ce que cela veut dire
43	C	Que les autres États ne s'engagent pas assez, ne la soutiennent pas
44	Pr	Il l'a laissé un peu seule, on lui reproche de ne pas assez intervenir, donc l'Italie, donc ça crée quoi en fait ?
45	M	Des tensions
46	Pr	Oui, des tensions, très bien, donc ça va créer des tensions entre les pays européens, l'Italie notamment, reprochant aux autres pays de ne pas suffisamment lui venir en aide. Et au sein même de l'Italie qu'est-ce que la situation va aussi créer ?
47	A	Des tensions parce que la droite et la gauche ne sont pas d'accords

48	Pr	Donc ça vous pouvez le noter c'est très bien, des tensions au sein même de l'Italie puisqu'il y a des tensions entre les partis politiques de gauche et de droite. Qui est au pouvoir en Italie ?
49	T	L'extrême droite avec Giorgia Meloni
50	Pr	Donc oui Giorgia Meloni, qui a une politique migratoire, elle n'est pas pour l'accueil de migrants, et donc, la gauche, vous l'avez dans le texte, se moque un peu de Giorgia Meloni, des décisions présentes dans son programme électoral, que l'Italie n'accueillerait pas de migrants. Mais force est de constater que face à cet afflux, le pays est bien obligé de les accueillir. Donc sont présentes des tensions en Italie, entre les partis de droite et de gauche, tensions entre les pays européens, l'Italie qui reproche à ses voisins européens de ne pas intervenir. L'Allemagne elle, elle fait quoi ? Une position totalement différente, tu l'as un peu évoqué M
51	M	Euh... que l'Allemagne reproche à l'Italie de ne pas participer aux accords
52	Pr	Alors, c'est pas que l'Allemagne reproche à l'Italie de ne pas participer aux accords, mais quelle position elle adopte face à la migration l'Allemagne ? Comment elle se comporte ?
53	T	L'Allemagne dit qu'elle ne prendra pas les migrants qui sont arrivés en Italie
54	Pr	Donc l'Allemagne dit qu'elle n'accueille pas les migrants, donc il s'agit d'une position ferme par rapport à la migration, et pour la France, quelle position elle adopte ?
55	D	Elle accueille, donne l'accès aux migrants à l'Europe
56	Pr	Alors la France, elle a un peu ce côté ambivalent qui essaie de chaque fois dans les moments de crise, chercher à adopter la meilleure solution, elle va dire nous, on veut bien aider l'Italie, on va aider l'Italie à gérer ces flux migratoires, mais par contre, on ne va pas accueillir trop de migrants. Donc la France au final, on peut dire qu'elle a une position intermédiaire, l'Allemagne a une position strict, en disant que non, ils ne s'occuperont pas de l'accueil des migrants, et la France, elle va choisir d'aider l'Italie, mais on va entre autres éviter d'accueillir ce qu'ils considèrent comme étant trop de migrants

57	T	Surtout que l'Allemagne depuis les années 90, c'est quand même surtout l'Allemagne qui accueille les migrants aussi, donc au bout d'un moment bon ça peut expliquer leur position...
58	Pr	<p>Alors, ça, c'est vrai, l'Allemagne à une position paradoxale, comme tu le soulignes, puisqu'au début des vagues migratoires vers l'Europe et à partir de 2015 aussi, l'Allemagne va avoir une politique d'ouverture, elle va complètement ouvrir ses frontières pour accueillir des migrants. Et puis d'un coup ou de manière progressive, elle va fermer ses frontières. Donc l'Allemagne dans le temps, elle a une position qui a évoluée, qui ouvrait tout pendant un temps, aujourd'hui, elle ne veut plus accueillir de migrants.</p> <p>Est-ce que ce que l'on a dit ça va pour tout le monde ? [...]</p> <p>Donc sont présentes des tensions aussi avec la présence de ce que l'on appelle les accords de Dublin. On va voir ce que sont ces accords, qui vont aussi être une source de tension entre les pays européens.</p> <p>Qui veut bien nous lire rapidement, le petit texte ?</p> <p><i>[Une main se lève] vas-y</i></p>

L'enseignant choisit d'aborder la dernière question de l'activité mise en place en rebondissant sur la réponse à la question trois, cette dernière ayant été anticipée dans le cadre du déroulé de l'approche, permettant de répondre à cette dernière interrogation. L'enjeu de cette quatrième question est de procéder à un changement d'échelle dans l'étude de notre situation à travers les conséquences et la résonance de celle-ci à plus petite échelle. L'enseignant débute au tour de parole 32 avec la formule suivante : « Cet afflux migratoire, qu'est-ce qu'il va provoquer justement au sein de l'Union européenne ? ».

Ce que l'on observe est une bonne appropriation de la question par les élèves. M apporte un premier élément de réponse au tour de parole 33, en évoquant la présence « d'oppositions entre les États ». L'enseignant incite l'élève à développer sa réponse. M identifie alors précisément un type d'acteur impliqué dans ces tensions, notamment l'Italie. Les élèves relèvent alors que les tensions présentes correspondent de manière logique aux États impliqués dans la gestion de la migration, et que celle-ci a tout à voir avec les tensions. Néanmoins, les élèves présentent plus de difficultés à établir de manière précise l'objet des tensions, c'est ce que l'on observe dans la suite de l'échange. Au tour de parole 36, l'enseignant oriente l'élève M vers une explication des raisons de ces tensions pour l'acteur identifié, « l'Italie qui fait quoi ? ». L'élève présente le rôle de l'Italie décrit dans le texte comme

étant une intention de « stopper les migrations ». Cette réponse révèle une compréhension relative du document étudié. Ce qui conduit l'enseignant à poser de manière différente sa question « elle reproche quoi », tout en précisant la réponse de l'élève permettant de la clarifier pour le groupe classe : « l'Italie est en faveur de stopper les migrations, de les limiter... ». Néanmoins, cette reformulation ne permet pas aux élèves de se saisir davantage du questionnement. En effet, c'est ce que révèle la nouvelle réponse confuse de M, « elle reproche à l'Allemagne de vouloir conduire la gestion ». Au tour de parole suivant, le rôle de l'enseignant en tant que médiateur de la parole et moteur dans la conduite d'un cours dialogué permet aux élèves de dépasser les obstacles à leur apprentissage. Ici, ce qui s'avère être difficile est la dimension géopolitique de la situation. Il s'agit pour les élèves de comprendre la nature des tensions entre les acteurs présents, c'est-à-dire des raisons largement influencées par la géopolitique et les sciences politiques, ainsi la lecture croisée entre ces deux disciplines du problème reste difficile. Ainsi, au tour de parole 40, l'enseignant interpelle le groupe classe, « Attention, elle reproche quoi aux pays européens dans la gestion de la crise migratoire ». Afin de s'assurer de la participation de tous les élèves et de leur compréhension, il jalonne le déroulement du cours dialogué en précisant « c'est noté dans le texte ».

Les accords de Dublin, source : [Touteleurope.eu](https://www.touteleurope.eu), 2023

Le système de Dublin permet de définir quel pays est le plus à même d'accueillir une demande d'asile.

Il oblige ainsi, dans la plupart des cas, un individu à déposer sa demande dans son pays d'arrivée sur le territoire de l'UE. Pour déterminer quel État sera responsable de la demande d'accueil, l'État qui prendra en charge la demande d'asile est celui qui a joué *"le rôle le plus important dans l'entrée du demandeur sur le territoire de l'UE"*. Le système de Dublin permet de définir quel pays est le plus à même d'accueillir une demande d'asile.

Il oblige ainsi, dans la plupart des cas, un individu à déposer sa demande dans son pays d'arrivée sur le territoire de l'UE. Pour déterminer quel État sera responsable de la demande d'accueil, l'État qui prendra en charge la demande d'asile est celui qui a joué *"le rôle le plus important dans l'entrée du demandeur sur le territoire de l'UE"*.

Figure 9, Extrait des accords de Dublin

De cette manière, les élèves sont invités à relire le passage permettant de répondre à cette question. Cette précision amène les élèves à formuler une nouvelle réponse. Au tour de parole 41, l'élève C met en avant que le reproche émis par l'Italie serait « d'être seule » dans la gestion de cette crise migratoire. Une fois les élèves sur la bonne voie, l'enseignant poursuit ses interventions afin que les élèves précisent et approfondissent leurs réponses, notamment

à partir du tour de parole 42, « et qu'est-ce que cela veut dire ? ». C identifie alors ce qu'il qualifie comme étant un manque d'engagement des autres États, entendus les autres pays acteurs de la migration à Lampedusa précédemment nommés, ne soutenant pas l'Italie par un manque d'aide dans la gestion des flux. Une fois cette idée générale, l'enseignant veut amener les élèves à qualifier, notamment sous un angle géographique et géopolitique, ce que les élèves ont identifié comme étant une « opposition ». L'ambition étant de développer une hybridation des savoirs⁷¹. L'élève M, au tour de parole 45 utilise la notion de « tension », ce que l'enseignant reprend au tour de parole 46. Cette intervention professorale a pour objectif de récapituler et préciser la réponse à la question, tout en confirmant et valorisant la réponse avancée par l'élève. L'enseignant en profite alors pour poursuivre l'analyse des tensions et initier un changement d'échelle dans la réflexion des élèves : « Et au sein même de l'Italie, qu'est-ce que la situation va aussi créer ? ». Ici, la manière dont l'enseignant formule sa question est intéressante. Il choisit volontairement de guider ses élèves, ce que l'on peut justifier par leurs difficultés à identifier de manière précise les tensions présentes entre les acteurs de la gestion migratoire. Ainsi, le questionnement précise l'échelle à laquelle correspond la réponse attendue par l'enseignant. L'enjeu est d'identifier les répercussions d'une telle situation, à la fois entre les acteurs de sa gestion mais également entre les décideurs de l'action et de l'engagement des États. Cette approche, différente de la première partie de la question, permet aux élèves d'identifier plus facilement la réponse attendue : « Des tensions parce que la droite et la gauche ne sont pas d'accords » (tour de parole 47). Cette réponse précise est instantanément valorisée par l'enseignant confirmant celle-ci, en invitant les élèves à la prendre en note. Il est possible de relier cette réponse aux connaissances personnelles des élèves et à leurs intérêts médiatiques, puisque cette question est largement relayée par les médias. Une fois cette dimension conflictuelle abordée, l'enseignant convoque une nouvelle fois les connaissances personnelles mais aussi médiatiques des élèves afin d'étudier précisément les raisons pour lesquelles une telle situation peut être génératrice de tensions au sein d'un pays. L'enseignant pose la question suivante : « qui est au pouvoir en Italie ? ». Les élèves font preuve de connaissances politiques générales et de l'adoption d'une démarche relevant des sciences politiques, en mentionnant à la fois le nom de la première ministre italienne « Giorgia Meloni » et de son appartenance politique. A ce tour de parole, l'enseignant convoque une nouvelle fois le caractère vif et politique de notre actualité dans les débats sociétaux. Le cours dialogué aborde la dimension politique de l'actualité, questionnant l'appréhension et les décisions politiques mises en place par certains partis politiques. La sensibilité du sujet peut se retrouver exportée dans l'échange

⁷¹ Bédouret, D., Vergnolle Mainar, C., Castagnet-Lars, V., Filâtre, E., & Maffre, S. (2023). L'enseignant.e d'histoire, de géographie et l'éducation à la citoyenneté : Un.e acteur.trice confronté.e aux enjeux d'hybridation dans sa classe, son établissement, son territoire. *GEODE*.

en classe, par une validation ou condamnation des positionnements politiques par les élèves, dépendant en grande partie de leurs connaissances médiatiques, politiques et capacités critiques⁷².

L'enseignant poursuit l'échange au tour de parole 50 en présentant auprès des élèves le lien entre le gouvernement de Giorgia Meloni et la politique migratoire italienne, notamment en charge de la gestion migratoire sur l'île de Lampedusa. L'enseignant présente la politique migratoire de la Première Ministre comme étant défavorable à la migration. Afin d'illustrer les tensions présentes, il met en parallèle cette position à celle de la branche politique opposée en désignant généralement « la gauche ». Par la suite, l'enseignant convoque les informations contenues dans le document d'étude tout en soulignant qu'il s'agit d'un article français faisant état de la politique italienne, ce qui permet de justifier le propos développé. « Vous l'avez vu dans le texte, [la gauche], se moque un peu de Giorgia Meloni, des décisions présentes dans son programme électoral », en soulignant une promesse jugée non tenue par Meloni pour les personnalités politique de gauche, qui serait de ne pas accueillir de migrants sur le sol italien. Ainsi, cette question et cette interaction permettent aux élèves de saisir la dimension hautement politique, mais aussi polémique de la question migratoire, une tendance dont ils peuvent mesurer l'intensité en France s'ils ont développé un regard médiatique, mais dont ils ont potentiellement moins la connaissances pour ce qui est de l'étranger.

De cette manière, l'enseignant anticipe l'information développée, ce qui lui permet de maintenir la manière dont la programmation de la séance avait anticipé ce moment d'échange. Il s'agit d'une stratégie probablement inconsciente lui permettant d'éviter l'intervention, le développement de l'information à partir de connaissances d'un élève, ainsi que l'émergence de propos antagonistes ou difficiles à encadrer dans la conduite du cours dialogué. À ce moment-là du cours dialogué, il est pertinent d'aborder avec le groupe classe le positionnement politique du gouvernement Meloni. Cette information vient conforter l'intérêt de notre approche médiatique. Il s'agit ici de faire appel aux connaissances personnelles et à l'attention médiatique des élèves puisque cette information a été massivement relayée dans la presse italienne, mais aussi française, notamment à l'occasion des élections italiennes et européennes. Le gouvernement de Giorgia Meloni étant traditionnellement présenté comme étant opposant à l'immigration en Italie et en Europe. Ceci s'intègre dans la dimension

⁷² Leininger-Frézal, C. (2016). Enseigner les conflits en géographie : Quelle place au politique ? *International Journal for history and social sciences education / Revue internationale de didactique de l'histoire et des sciences sociales*.

conflictuelle de notre démarche, tenant en partie à l'interaction entre question migratoire et débats politiques.

Après avoir abordé le cas italien, l'enseignant développe la position de l'acteur allemand dans la gestion des flux migratoires, mais également son insertion dans les tensions. Pour cela, l'enseignant pose la question suivante : « l'Allemagne elle, elle fait quoi? », de plus, il n'hésite pas à orienter ses élèves dans leur réponse, « une position totalement différente », puisqu'ils présentent quelques difficultés à analyser les tensions et répondre à la question, comme nous l'avons relevé précédemment. L'élève M, s'est déjà essayé à répondre avec quelques difficultés à cette question, notamment pour l'Italie, propose sa réponse : « l'Allemagne reproche à l'Italie de ne pas participer aux accords », (tour de parole 53). L'enseignant poursuit l'échange en précisant le propos avec une nouvelle question, permettant d'orienter dans le cadre du cours dialogué la réponse de l'élève au vu de la difficulté rencontrée par l'élève⁷³. « C'est pas que l'Allemagne reproche à l'Italie de ne pas participer aux accords, mais quelle position elle adopte face à la migration l'Allemagne ? Comment elle se comporte ? ». L'enseignant propose alors à l'élève de décomposer l'information présente dans le document en décryptant dans un premier temps la position de l'Allemagne vis-à-vis de la migration, avant de comprendre en quoi cela peut être vecteur de tensions. Au tour de parole suivant, l'élève T présente la position de l'Allemagne face à l'afflux de migration à Lampedusa comme ne s'engageant pas à prendre en charge « les migrants qui sont arrivés en Italie », précisant bien ici que cette position est valable pour notre situation d'étude et ne relevant pas de la politique migratoire générale de l'Allemagne. Ce cheminement de réponse peut être considéré comme un résultat positif à la démarche mise en place par l'enseignant, visant à accompagner les élèves dans le décryptage des tensions entre les États. À ce moment précis, les élèves ont identifié deux types de positions adoptées par les États dans la gestion locale de la migration à Lampedusa, permettant de comprendre l'origine des tensions.

Le développement se poursuit en abordant la position française, « la France, quelle position elle adopte ? » (tour de parole 54). Spontanément, l'élève D énonce la position de la France comme étant ouverte à l'accueil migratoire, précisant que celle-ci donnerait un « accès aux migrants à l'Europe ». Ici, l'élève de manière inconsciente a recours à une analyse multiscale, liée à la notion de frontière. Sa réponse émet de postulat que l'accueil de migrants par la France, dans le cas de la situation italienne, permet à ceux-ci de rejoindre l'Europe dans le cadre d'un franchissement de frontière national, entre les États, mais également par le franchissement d'une frontière singulière, celle de l'espace Schengen. De plus, cette réponse préfigure ce que l'enseignant va développer à la suite de ce temps de mise

⁷³ Veyrunes P., (2008), Viabilité et efficacité du cours dialogué : exemple en géographie, à l'école primaire, (halshs-00336517)

en activité, le fonctionnement européen de la gestion migratoire reposant sur la signature des accords de Dublin.

L'enseignant reprend la réponse apportée par l'élève afin de la nuancer et de souligner la particularité de la position française. Il présente cette position comme étant « ambivalente », reposant sur une stratégie de recherche de « la meilleure solution » correspondant à l'action lors de « moments de crise ». De cette manière, la France est envisagée comme relevant d'un troisième cas, avec un engagement à « aider l'Italie à gérer ces flux migratoires, mais par contre, on ne va pas accueillir trop de migrants », c'est-à-dire une position modérée. Ainsi, la France, en tant que pays européen et voisin de l'Italie s'engage à la soutenir dans la gestion générale de la situation, tout en gardant une certaine distance, une « position intermédiaire » que l'enseignant présente comme étant un engagement d'ordre limité visant à accueillir qu'un certain nombre de migrants. Pour cela, il utilise le comparatisme des situations précédente : « l'Allemagne a une position strict, en disant que non, ils ne s'occuperont pas de l'accueil des migrants, et la France, elle va choisir d'aider l'Italie, mais on va entre autres éviter d'accueillir ce qu'ils considèrent comme étant trop de migrants ».

Un élément intéressant pour notre recherche dans cet échange, est la manière dont l'enseignant opère une distinction entre les trois situations étudiées. Contrairement à l'analyse de la situation italienne et allemande, l'enseignant utilise pour évoquer le cas de la France le pronom « on », soulignant une certaine proximité et familiarité de la décision prise par le pays dans lequel le groupe d'étude vie. Cette distinction, dans le cadre de notre recherche, peut nous amener à s'interroger sur la démarche à adopter dans le cadre d'une question socialement vive en classe, notamment par l'enseignant, relevant d'une mise à distance ou non de la situation vive. En d'autres termes, l'utilisation du « on » et la marque de familiarité de la situation doit-elle être encouragée, ou au contraire faire l'objet d'une mise à distance, compte tenu de ce caractère vif qui peut être difficile à appréhender dans la conduite d'un cours par l'enseignant. L'enjeu est bien d'aborder et étudier la question sans pour autant aiguïser et encourager sa vivacité. Dans notre échange, l'enseignant affirme la familiarité de la question vive migratoire, présente dans la société française à travers des débats. Ce choix ne semble pas provoquer de réflexion ou réaction chez les élèves, hormis l'intervention de T au tour de parole 57. « Surtout que l'Allemagne depuis les années 90, c'est quand même surtout l'Allemagne qui accueille les migrants aussi, donc au bout d'un moment bon ça peut expliquer leur position... ». Ici, l'élève fait appel à ses connaissances personnelles, à la fois médiatiques et historiques, afin d'apporter un éclairage sur la position allemande dans le cadre de notre situation. Dans cette interaction, l'élève s'approprie la controverse étudiée en l'analysant tout en essayant de mettre l'information à distance. L'enseignant encourage cette analyse spontanée et la précise pour le groupe classe, tout en replaçant au cœur du propos

la notion fondamentale de frontière étudiée dans le chapitre. « Alors, ça, c'est vrai, l'Allemagne à une position paradoxale, comme tu le soulignes, puisqu'au début des vagues migratoires vers l'Europe et à partir de 2015 aussi, l'Allemagne va avoir une politique d'ouverture, elle va complètement ouvrir ses frontières pour accueillir des migrants. Et puis d'un coup ou de manière progressive, elle va fermer ses frontières. Donc l'Allemagne dans le temps, elle a une position qui a évolué, qui ouvrirait tout pendant un temps, aujourd'hui, elle ne veut plus accueillir de migrants ».

Ainsi, nous pouvons conclure que le traitement de la question 4, interrogeant directement le caractère vif de notre sujet, a suscité chez les élèves un intérêt tenant au caractère médiatique du support utilisé, les amenant à mobiliser leurs connaissances personnelles afin d'analyser une actualité au regard de leurs acquis géographiques.

C'est dans ce dernier temps de l'expérimentation que les élèves sont volontairement confrontés par l'enseignant au problème pernicieux étudié par Fabre⁷⁴. La particularité du fait d'actualité étudié, tenant en partie à son caractère vif marqué par divers débats, est son absence de solution, ou du moins dans notre cas de finalités. En effet, le document présenté aux élèves ne traite pas de l'évolution de la situation migratoire de Lampedusa au-delà du débat présent entre les États au sujet de la gestion des flux par l'accueil des migrants. Cependant, lorsque les élèves ont étudié ce texte, la situation a déjà été gérée, les pays se sont entendus conformément aux lois et accords en vigueur sur la migration en Europe pour gérer entre eux les flux et répartir les migrants. Néanmoins, à ce moment-là les médias n'évoquent déjà plus l'actualité à Lampedusa, de fait, il est possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle les élèves n'ont pas forcément eu connaissance de l'évolution de la situation sur l'île au-delà de la première couverture médiatique sur l'arrivée des flux. Cette dimension est importante lorsque l'on étudie avec des élèves une actualité notamment vive, il serait ainsi pertinent d'aborder cette dimension avec les élèves. Ceci est pertinent, notamment dans le cadre de la construction du regard médiatique chez l'élève. De cette manière, il est possible de se pencher sur l'appréhension de ce manque de finalité au problème étudié par les élèves. L'enseignant achève sa reprise au tour de parole 58, par une formule classique dans le cadre d'un cours dialogué, « est-ce que ce l'on a dit, ça va pour tout le monde ? », visant à la fois à signaler aux élèves la fin d'un temps d'étude et leur indiquer qu'il est possible si tel est le cas de poser des questions. À la suite de cette intervention, les élèves ne formulent aucune intervention. Dans le cadre de notre recherche, il est possible d'apporter plusieurs réponses à cette situation.

⁷⁴ Fabre, M. (2014). Chapitre 1. Le flou des questions socialement vives. *Les problèmes complexes flous en éducation* (p. 19-35). De Boeck Supérieur.

La première éventualité serait la plus simple, les élèves ne formulent pas de questionnement face à un problème pernicieux parce qu'ils ont conscience de l'ancrage immédiat dans le temps de la situation étudiée et que celle-ci sera amenée à évoluer dans le futur. Ou bien, à l'inverse, ils n'ont pas réellement conscience de l'absence de finalité pour la situation étudiée. D'autant que la présentation du problème pernicieux peut être considéré comme difficile à appréhender pour des élèves, puisqu'il s'agit en général d'un manque de finalité, comme tel est le cas, dans l'étude d'une situation. Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle, si l'enseignant avait souligné auprès des élèves le caractère pernicieux de l'actualité, la réaction et l'appropriation de l'exercice par les élèves auraient été différentes.

Finalement, il serait intéressant d'envisager, pour notre recherche, l'appréhension du caractère pernicieux d'une question socialement vive par les élèves, comme l'un des outils afin d'analyser l'appropriation de la démarche mise en place par l'enseignant.

En conclusion, l'étude par une analyse d'un fait d'actualité s'inscrivant dans le cadre d'une question socialement vive implique ce qu'Alpe caractérise comme étant une acceptation, de la part des élèves, d'une situation d'ordre complexe qui, dans l'état, ne possède de solutions ou réponses de la part des acteurs⁷⁵.

3.2.3. Vers une mise en perspective du fait d'actualité

La réalisation de l'expérimentation laisse place à la poursuite du cours de l'enseignant, permettant une mise en perspective de l'actualité développée dans le cadre du franchissement de la frontière par migration à l'échelle du territoire européens du tour de parole 58 à 76. Le questionnement mis en place par l'enseignant permet d'initier une transition dans la construction de sa séance entre la grande échelle traitant de la situation locale sur l'île de Lampedusa. L'enjeu de la mise en perspective, après le traitement d'un fait d'actualité en classe est d'ancrer cette étude revêtant ici le rôle de petite étude de cas dans l'apprentissage des élèves en l'insérant de manière plus large dans les dynamiques étudiées. Ici, il s'agit de mettre en perspective l'afflux migratoire de septembre 2023 vers l'Europe, avec le fonctionnement et l'appréhension générale du phénomène migratoire en Europe, tenant au franchissement d'une frontière étatique dans le cadre d'une mobilité. Pour cela, l'enseignant a choisi d'étudier avec ses élèves un extrait des accords de Dublin, le texte juridique encadrant la gestion des migrations à destination de l'Union européenne, notamment le franchissement des frontières dans le cadre de migrations dites illégales provenant notamment d'Afrique.

⁷⁵ 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, Article 29.

Tableau 16, Retranscription 2, extrait 5

58	Pr	<p>Alors, ça, c'est vrai, l'Allemagne à une position paradoxale, comme tu le soulignes, puisqu'au début des vagues migratoires vers l'Europe et à partir de 2015 aussi, l'Allemagne va avoir une politique d'ouverture, elle va complètement ouvrir ses frontières pour accueillir des migrants. Et puis d'un coup ou de manière progressive, elle va fermer ses frontières. Donc l'Allemagne dans le temps, elle a une position qui a évoluée, qui ouvrait tout pendant un temps, aujourd'hui, elle ne veut plus accueillir de migrants.</p> <p>Est-ce que ce que l'on a dit ça va pour tout le monde ? [...]</p> <p>Donc sont présentes des tensions aussi avec la présence de ce que l'on appelle les accords de Dublin. On va voir ce que sont ces accords, qui vont aussi être une source de tension entre les pays européens.</p> <p>Qui veut bien nous lire rapidement, le petit texte ?</p> <p><i>[Une main se lève] vas-y</i></p>
59	L	<i>[Lecture]</i>
60	Pr	<p>Merci. Alors en quoi cette crise migratoire va aussi être source de tensions à travers ces accords de Dublin. Qu'est-ce que nous disent ces accords ? [...] Est-ce que quelqu'un a un élément de réponse ? Relisez bien le document, si vous ne trouvez pas je peux vous aider. <i>[silence]</i></p> <p>Donc, qu'est-ce que font la plupart des migrants ? Qu'est-ce qu'il stipule cet accord ?</p> <p>Oui, vas-y T, essaie ! <i>[Interroge un élève volontaire]</i></p>
61	T	Que la plupart des migrants font une demande d'asile
62	Pr	Oui, une demande d'asile, est-ce que vous savez ce qu'est réellement une demande d'asile ? Comment est-ce que l'on pourrait définir une demande d'asile ?
63	R	C'est une démarche que doit faire un migrant pour pouvoir rester dans un pays... s'il est réfugié, c'est pour le protéger un peu, vu qu'il est menacé...
64	Pr	Oui, on peut dire, ça, c'est une démarche obligatoire pour un migrant, et où est-ce qu'ils la font ?
65	H	Ils le font dans le pays dans lequel ils arrivent, dans leur pays d'accueil

66	Pr	Ils font dans le pays dans lequel ils arrivent, et pourquoi cela engendre des tensions entre les pays européens ?
67	A	Parce que y'a des pays comme l'Allemagne qui sont, qui n'ont pas beaucoup de migrants, alors que y'a des pays comme la Grèce qui ont beaucoup plus de migrants
68	Pr	Très bien, donc en réalité, tous les pays ne vont pas être concernés de la même manière par la migration, et pour une raison simple...
69	M	Parce que certains pays sont éloignés de la mer...
70	Pr	Oui, donc les pays plus concernés on peut deviner plus facilement, avec leur proximité géographique avec l'Afrique, et finalement ça correspond à quels pays ? Tu l'as dit, la Grèce...
71	A	La Grèce, l'Italie...
72	Pr	Oui l'Italie et...
73	A	La France un peu...
74	Pr	Alors oui la France, un peu mais moins quand même... mais l'un que l'on a vu tout à l'heure...
75	F	L'Espagne
76	Pr	Oui, l'Espagne, on a aussi Malte qui est concerné, à un degré différent. Et donc pour en revenir aux accords de Dublin, ils obligent les migrants à s'enregistrer dans le pays d'accueil dans lequel ils arrivent donc. 90% des migrants qui vont arriver dans le pays d'accueil vont surtout être l'Italie, l'Espagne et la Grèce ? Ils doivent donc s'enregistrer dans ces pays. Et c'est surtout ces pays-là qui vont être responsables, vont devoir s'occuper des migrants par la suite. Et donc vous pouvez vous douter qu'il peut y avoir des tensions, et donc que l'Italie, la Grèce et l'Espagne remettent notamment en cause ces accords de Dublin puisqu'en fait ils reprochent aux autres pays européens de gérer la crise migratoire un peu tout seul, qu'ils ne la prennent pas suffisamment en charge. Donc ça vous pouvez noter qu'il y a des désaccords sur les accords de Dublin, puisque tous les pays, tous les pays, ne sont pas touchés par la crise migratoire de la même manière. Puis vous mettez un exemple, celui que vous voulez, l'Espagne, L'Italie, la Grèce qui remettent en cause ces accords.

	<p>Pour aller plus loin, j'ai oublié de vous le préciser, dans les accords de Dublin je vous ai dit qu'il y avait 90% des migrants qui s'enregistraient dans leur pays d'arrivée, il peut y avoir une nuance. Le migrant peut demander à s'enregistrer ailleurs s'il justifie notamment la présence d'un proche dans un autre pays. Par exemple, s'il arrive en Grèce et s'il justifie la présence d'un proche en France, il peut demander à être enregistré en France. Auquel cas, ce sera la France qui aura en charge la gestion de son dossier. Sinon dans 90% des cas ce sont les pays d'accueil.</p> <p>Donc est-ce que vous avez des questions par rapport à tout ce que l'on vient de voir ?</p> <p><i>[silence]</i></p> <p>Donc au final on peut voir qu'il y a pleins de tensions, que la gestion de ces migrations reste compliquée, notamment parce que les États ne parviennent pas à se mettre d'accord sur une politique de gestion de ces flux. On peut notamment penser à la Suède et plus généralement aux pays nordiques qui en fait, qui n'ont pas le même intérêt pour ces politiques car moins concernés bien sûr par la migration.</p>
--	---

Pour développer cette temporalité, l'enseignant lie les tensions découlant de la situation de Lampedusa avec la présence de cet accord entre les États européens visant à encadrer le franchissement extérieur des frontières, dans un fonctionnement européen ayant changé la nature des frontières internes à l'espace Schengen pour les résidents de cet espace. L'étude des accords débute par la lecture du document par un élève (tour de parole 59).

L'enseignant initie, toujours sous le format d'un cours dialogué, l'étude de ce document. Pour cela, il pose l'interrogation suivante au groupe classe : « en quoi cette crise migratoire va aussi être source de tensions à travers ces accords de Dublin ». L'objectif est d'amener les élèves à mettre en lien l'actualité de Lampedusa avec les accords régissant le fonctionnement européen. Pour cela, l'enseignant affine le questionnement, « Qu'est-ce que nous disent ces accords ? », pour que les élèves se concentrent dans un premier temps sur l'analyse et la compréhension du document de nature juridique. Néanmoins, ce qui ressort rapidement de cette première phase de questionnement est une analyse complexe pour les élèves puisque les questions de l'enseignant restent sans réponses des élèves⁷⁶. Même s'il convient de prendre en compte la dimension de cours dialogué, limitant la participation orale des élèves, le fonctionnement cyclique du cours dialogué permet de faire évoluer l'échange. Après avoir

⁷⁶ Veyrunes P., (2008), Viabilité et efficacité du cours dialogué : exemple en géographie, à l'école primaire, (halshs-00336517)

reformulé sa question afin d'amener les élèves à se saisir du questionnement et analyser le document, « que font la plupart des migrants ? Qu'est-ce que stipule cet accord ? ».

Le premier élément de réponse des élèves est le suivant, « que la plupart des migrants font une demande d'asile » (tour de parole 61). Cet élément de réponse est évasif, l'élève tente d'identifier la procédure mise en place par l'Union européenne afin d'accueillir des migrants, reposant sur la formulation d'une demande d'asile. L'enseignant relève et valide cette réponse. La procédure de demande d'asile est centrale pour comprendre la gestion européenne des flux migratoires. Néanmoins, cette notion est complexe à saisir et définir pour des élèves, c'est pour cela qu'au tour de parole 62, l'enseignant formule une nouvelle interrogation aux élèves : « est-ce que vous savez ce qu'est réellement une demande d'asile ? ». L'objectif de l'enseignant est d'interroger la connaissance de ce terme, l'actualité ayant pour intérêt d'investir ce champ avec les élèves⁷⁷. Une fois ce terme énoncé, un réel questionnement est posé aux élèves sur cette notion : « Comment est-ce que l'on pourrait définir une demande d'asile ? ». Ainsi, la première question revêt le rôle d'amorce à la véritable question visant à donner une définition à partir de connaissances des élèves sur ce qu'est une demande d'asile. Les élèves semblent réactifs à cette nouvelle phase de questionnement, au tour de parole 63, un élève s'élançait à formuler une définition à partir de ses connaissances. « C'est une démarche que doit faire un migrant pour pouvoir rester dans un pays... s'il est réfugié, c'est pour le protéger un peu, c'est qu'il est menacé ». Ce que l'on observe dans cette définition proposée par l'élève est une description de la procédure juridique mise en place envisagée comme étant nécessaire pour un migrant afin de « pouvoir rester dans un pays ». De plus, l'élève joint à sa définition la notion de « réfugié », une autre notion géographique essentielle lorsque l'on étudie le phénomène migratoire. En effet, il est nécessaire de différencier migrant et réfugié, une dimension dont les élèves n'ont pas nécessairement conscience. L'élève ne propose pas de manière spontanée une distinction entre migrant et réfugié, mais apporte une précision : « s'il est réfugié, c'est pour le protéger un peu, vu qu'il est menacé ». Dans la suite de l'échange, l'enseignant relève la réponse proposée tout en précisant que cette démarche est « obligatoire », mais ne relève pas la distinction entre migrant et réfugié. Cet échange permet de s'intéresser de nouveaux à l'exposition et l'attention médiatique pour des élèves de première HGGSP. On peut estimer que leurs connaissances personnelles reposent en partie sur une certaine attention médiatique et une connaissance des faits migratoires et du fonctionnement européens.

⁷⁷ Thémines, J.-F. (2016). La didactique de la géographie. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 197, Article 197.

Une fois la notion juridique de demande d'asile abordée, l'enseignant formule une nouvelle interrogation pour les élèves afin de préciser les éléments de réponses apportées, notamment l'aspect fondamental de la gestion migratoire, les conditions de réalisation de cette demande. « Ou-est-ce qu'ils la font ? ». Par ce questionnement, les élèves sont invités à interroger davantage le document et analyser le fonctionnement, précisé par l'élève H « ils le font dans le pays dans lequel ils arrivent, dans leur pays d'accueil ». À partir de cette réponse, l'enseignant encourage les élèves à approfondir leur réponse au regard des propos précédemment développés, notamment au cours de l'activité : « et pourquoi cela engendre des tensions entre les pays européens » (tour de parole 66).

Ce que l'on peut relever, est une certaine appropriation par les élèves de ce temps d'échange, notamment à partir de la réponse donnée à ce questionnement au tour de parole 67, « Parce que y'a des pays comme l'Allemagne qui sont, qui n'ont pas beaucoup de migrants, alors que y'a des pays comme la Grèce qui ont beaucoup plus de migrants ». Une réponse mise en valeur et validée par l'enseignant au tour de parole suivant, avant d'être reprécisé par l'enseignant pour le groupe classe : « tous les pays ne vont pas être concernés de la même manière par la migration, et pour une raison simple... ». Dans la conduite du cours dialogué, l'enseignant perçoit cette appropriation de la part des élèves, ainsi, on observe une évolution du mode de questionnement non pas sous la forme d'une question, mais une phrase en suspens, amenée à être complétée par les élèves⁷⁸. La suite de l'échange se révèle particulièrement fluide. Les élèves identifient que les tensions entre les pays découlent de leur degré d'exposition à l'arrivée des flux migratoires en provenance du continent africain, tenant à la possession par les pays de frontières ouvertes sur la zone migratoire méditerranéenne (tour de parole 69). Dès lors, les élèves mentionnent un certain nombre de pays, grâce leur connaissance et aux informations issues de l'actualité précédemment réalisée : « la Grèce, l'Italie, la France, l'Espagne » (tour de parole 71 à 75).

Enfin, ce questionnement permet d'achever la démarche conduite avec les élèves. Pour cela, l'enseignant procède à un récapitulatif de la situation et du document étudié au tour de parole 76. Il s'agit d'un temps venant conclure l'échange proposé durant le cours dialogué. L'enseignant profite de ce temps pour préciser et ancrer la centralité des accords de Dublin compte tenu de l'actualité étudiée. Pour cela, il lie les modalités définies par les accords aux tensions : « il peut y avoir des tensions, et donc que l'Italie, la Grèce et l'Espagne remettent notamment en cause ces accords de Dublin puisqu'en fait, ils reprochent aux autres pays

⁷⁸ Veyrunes P. (2008), Viabilité et efficacité du cours dialogué : exemple en géographie, à l'école primaire, (halshs-00336517)

européens de gérer la crise migratoire un peu tout seul, qu'ils ne la prennent pas suffisamment en charge ». L'intérêt de cette mise en perspective dans la réflexion des élèves donne lieu à une prise de note de propos développé, à partir des éléments essentiels présentés par l'enseignant : « il y a des désaccords sur les accords de Dublin, puisque tous les pays, tous les pays, ne sont pas touchés par la crise migratoire de la même manière. Puis, vous mettez un exemple, celui que vous voulez, l'Espagne, l'Italie, la Grèce qui remet en cause ces accords ». Ce temps de reprise générale et de conclusion est également un dernier temps pour l'enseignant afin de répondre aux interrogations ou mauvaises compréhensions des élèves avant de développer un tout autre propos.

Au cours de ce dernier temps d'échange, on observe particulièrement l'utilisation de notions géographiques par les élèves et l'enseignant permettant d'envisager de manière globale le sujet d'étude. Ce qui est alors intéressant pour notre recherche est de relever la manière dont ces notions sont convoquées, et leur ancrage dans le cours dispensé par l'enseignant. Celles-ci sont définies par les élèves, complétées par l'enseignant, mais n'occupent pas une place formelle dans la construction des apprentissages en étant mobilisée au détour d'une réponse et n'ont pas de place en tant que définition dans la trace écrite. Ce que l'on peut justifier par une adaptation de l'enseignant au regard de la maîtrise des notions utilisées par les élèves de spécialités jugées convenables.

3.2.4. Les dynamiques et limites de notre approche

Le déroulé de cette mise en œuvre pédagogique amène à souligner deux dynamiques d'exploitation de l'actualité par les élèves. Dans un premier temps, une dynamique de compréhension des documents, à travers leur diversité et complémentarité, permettant de décortiquer et statuer sur la situation problème. Suivie d'une phase de réflexion autour de la situation, s'inscrivant alors davantage dans une exploitation de celle-ci entrant dans le cadre des notions et processus géographiques.

Dans une approche similaire à l'analyse de notre premier recueil de données, nous relevons la présence de limites pour notre étude. De plus, nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle le format du cours, relevant d'une phase de faible tension intellectuelle pour les élèves à travers un temps de cours dialogué, exerce une influence sur la conduite de l'expérimentation. En effet, cela peut influencer la prise de parole et les éléments avancés en tant que réponse par les élèves. D'autant que ce format ne nous permet pas d'identifier le cheminement de pensée adopté afin de répondre aux questions traitées de manière plus ou

moins individuelle dans un temps de mise en activité. De fait, notre temporalité d'étude s'avère être une phase de restitution, d'analyse et non d'émulsion, une tendance anticipée en amont de l'analyse de notre retranscription.

Ainsi, nous pouvons tirer des enseignements des différents points abordés, en les envisageant comme des variables à prendre en compte pour un enseignant lors de l'utilisation en classe de l'actualité.

4. Quelle synthèse dégager sur l'appropriation didactique de l'actualité en tant qu'objet d'enseignement ?

La mobilisation de l'actualité dans l'enseignement de la géographie, selon la place qui lui est accordée, peut répondre à diverses ambitions, entraînant alors de multiples finalités dans les apprentissages. Dans l'ensemble, nous pouvons envisager nos enregistrements comme étant satisfaisants et un succès dans leurs déroulements pour notre recherche, non par parce qu'ils sont l'archétype de ce que peut faire un enseignant en classe avec une actualité, mais parce qu'ils nous permettent de répondre à nos hypothèses de recherche. Après avoir procédé à l'analyse chronologique de nos deux supports d'étude, il est possible de statuer sur les hypothèses de travail formulées en amont de la réalisation des deux enregistrements. Pour cela, il paraît pertinent d'apporter des réponses à notre premier questionnement de manière croisée, reposant sur les grandes thématiques d'analyses dégagées dans les deux retranscriptions.

4.1. L'actualité : des situations concrètes pour l'apprentissage géographique

Dans un premier postulat, l'actualité en tant qu'objet d'étude a été envisagée comme étant un format d'enseignement pertinent, suscitant l'intérêt des élèves ainsi qu'une bonne appréhension de celle-ci dans le cadre des apprentissages.

L'une des variables nous amenant à penser le succès de notre première expérimentation est l'issue de celle-ci. L'appréhension et la compréhension de l'actualité développée avec la classe de 4^{ème}, repose en partie sur l'observation d'une remise en situation proposée par les élèves. L'issue de l'étude de l'événement des Jeux Olympiques 2024 initie une réflexion et analyse géographique au regard d'un autre événement revêtant également une forte dimension médiatique. C'est alors que l'analogie intervient en tant que révélateur d'une compréhension, mais surtout une maîtrise, des notions et dynamiques géographiques, par une référence médiatique partageant un certain nombre de traits communs avec le sujet développé. De fait, l'analogie peut être un processus cognitif permettant aux élèves d'ancrer davantage à partir de leurs connaissances et représentations un fait d'actualité. Néanmoins, il est possible d'envisager l'analogie comme une finalité non systématique, celle-ci étant absente de notre second enregistrement. De fait, nous pouvons rattacher ces éléments à une nécessité pour les élèves dans la construction de leur savoir, de raccrocher les éléments étudiés à des repères préconstruits. Ce qui semble finalement moins nécessaire, vis-à-vis de notre exemple, pour des élèves de 1^{er} HGGSP.

Dans une situation plus spécifique à la seconde retranscription, l'aspect socialement vif joue un rôle central dans notre réflexion. Dans le cadre de notre thématique d'enseignement, l'aspect socialement vif est une opportunité d'expérimenter l'actualité en classe et permet une bonne articulation entre l'événement médiatique et le sujet géographique. Celui-ci permet de souligner la pluridimensionnalité de ce sujet et des débats présents autour de celui-ci. L'aspect socialement vif peut également être envisagé comme une variable de recherche suscitant, davantage que la simple dimension médiatique, l'intérêt des élèves, en mobilisant leurs connaissances. De plus, l'aspect socialement vif, fondamental dans notre approche, peut dans une certaine mesure être envisagé comme un frein au développement de l'analyse par les élèves, étant donné qu'ils ne possèdent une pleine connaissance de l'événement et que le débat confère sa nature à l'actualité. Dans les faits, la connaissance par les élèves des débats présents autour de l'actualité peut servir de points de départ à l'analyse, déconstruite et étayée par la suite avec des connaissances plus formelles. Cependant, ce que l'on observe est un dépassement de cet élément par les élèves, ils ont montré à certains moments de l'expérimentation des difficultés pour analyser l'actualité. Néanmoins, ces difficultés ont été comblées par un accompagnement de l'enseignant, mais également par un rôle déterminant du socioconstructivisme. De fait, il est pertinent d'envisager les difficultés possibles découlant de notre sujet, mais également les moyens apportés afin que les élèves aient la capacité de les surmonter. Dès lors, le socioconstructivisme et l'accompagnement professoral dans le cadre d'un cours dialogué doivent être les bases de l'approche, complétée si besoin.

Les élèves ont progressivement appréhendé les modalités de débat inhérent au sujet développé, tout en prenant une certaine distance avec cette dimension, relevant de ce que l'on peut identifier comme une mise à distance de l'information analysée à partir de leurs connaissances. Cette appréhension peut à la fois reposer sur leurs connaissances et représentations médiatiques, mais également sur la place cruciale des documents.

Enfin, nous pouvons confirmer que l'utilisation de l'actualité gagne en intérêt et facilité au fil de l'avancement de la formation des élèves. Il devient plus facile d'intégrer cette dimension aux enseignements officiels, mais également de construire cet enseignement inédit avec les élèves, réceptifs à cette démarche.

L'actualité en classe a également été envisagée comme une situation d'apprentissage permettant une exploitation des compétences et capacités travaillées par les élèves, notamment par la sollicitation méthodologique de leur savoir-faire.

Pour ce qui concerne la mise en application dans la classe de 4^e à partir du sujet des Jeux Olympiques, il est possible d'approuver l'articulation entre l'approche et la mise en œuvre des compétences visées en classe de 4^e en géographie. Il s'agit ici d'une nouvelle manière pour les élèves de les mettre en œuvre et de les consolider. On analyse notamment cela à partir de l'utilisation des documents. En effet, le travail et l'apprentissage de la méthodologie ne constituent pas le cœur des échanges de la retranscription, davantage orientés sur l'exploration des informations, qu'une application rigoureuse des méthodes d'analyse de documents, même si elles sont exploitées de manière spontanée par les élèves. Il s'agirait ici d'un résultat local à nuancer. Une tendance qui mériterait d'être de nouveau analysée dans une prochaine expérimentation, reposant sur la définition préalable d'une méthodologie de mise en œuvre.

En ce qui concerne l'expérimentation, l'application méthodologique n'a une nouvelle fois pas été le cœur et l'objectif premier de sa construction et mise en pratique. Par ailleurs, il convient de souligner qu'ici également, la méthodologie occupe une place indéniable, permettant aux élèves de réaliser l'expérimentation. De fait, ce type d'exercice sollicite les compétences et capacités méthodologiques des élèves de manière dissimulée, en mobilisant leurs savoirs incorporés, mobilisés de manière plus ou moins consciente.

Néanmoins, nous pouvons nuancer cela en estimant que la conduite de ce type d'approche donne à voir aux élèves une manière de réinvestir de manière concrète dans leur quotidien les savoirs et capacités d'analyse qu'ils ont acquise. Finalement, ancré la discipline dans une dynamique de réflexion générale.

Enfin, pour ce qui est de la réceptivité et l'attention médiatique des élèves, ce que l'on observe en général dans nos deux retranscriptions, est une attention particulière des élèves à l'actualité. Nous ne pouvons affirmer que tous les élèves n'ont pas développé une veille médiatique, mais un certain nombre d'entre eux sont en connaissance des sujets étudiés, de manière plus ou moins détaillée. Cette dimension est centrale et nécessaire pour la conduite de l'approche, des moyens sont envisagés et nécessaires afin d'approfondir cela, notamment l'utilisation d'un article. Le succès de cette approche nous a permis de conforter la pertinence de notre méthodologie de recherche.

4.2. Faire de la géographie à partir de fait de société

Dans un second temps, l'utilisation de l'actualité, notamment à travers son analyse, a pour objectif d'amener à l'identification et l'exploitation des dynamiques et concepts

géographiques à partir d'un exemple précis pouvant servir. Dès lors, c'est la démarche d'exploitation retenue par l'enseignant de l'actualité, hypothético-déductive ou inductive qui fixe ou non le caractère simplement illustratif de l'actualité.

Ce que l'on observe à partir de l'exemple des Jeux Olympiques est un double rôle de l'actualité dans le cadre des apprentissages. Cet élément revêt un rôle illustratif dans la construction des savoirs chez l'élève. Cela tient au fait précis, les Jeux Olympiques et à leur répartition dans le monde, à partir de ceci, il est possible d'identifier et localiser les villes mondiales, mais également leur importance reposant sur un lien avec l'événement étudié. Mais, cette actualité permet aussi d'illustrer l'importance des villes mondiales et leur hiérarchie, entraînant alors une forte concurrence entre ces entités. Des dynamiques permettant d'identifier les villes possédant l'attractivité la plus forte au regard d'un événement mondial. Cette dimension illustrative permet ainsi aux élèves de visualiser et saisir de manière concrète ces dynamiques, dans un exemple particulièrement ancré dans le temps. Un événement de surcroît sportif et d'envergure mondiale, doté d'une résonance particulière à l'échelle nationale.

L'apport de l'actualité dans le cadre de notre enregistrement va au-delà d'une simple illustration. L'analyse sous un angle géographique d'une actualité permet aux élèves de réinvestir et mettre en œuvre, par le biais d'une analyse de documents, les notions dispensées dans la séquence. Ainsi, les Jeux Olympiques, à la fois dans leur localisation, organisation au sein d'une ville et rayonnement, permettent de dégager le caractère de ville mondiale de Paris, reposant en partie sur sa fonction culturelle. Mais également son rayonnement, tenant de sa puissance. De plus, l'aspect réflexif va au-delà de la simple notion et tend à dégager l'impact des dynamiques traités. Notamment l'aspect économique et touristique, reposant sur une articulation entre sport et culture. L'ensemble des éléments favorisant finalement le développement d'un regard sur le monde, la société et les médias des élèves, en construisant des clés de compréhension et d'interprétations, ici avec la géographie. Ainsi, l'enseignement par l'actualité, dans les diverses formes dans lesquelles il peut être envisagé, s'ancre dans l'enseignement de la géographie développée par Audigier. L'enjeu est alors de dépasser les appréhensions traditionnelles de l'enseignement, de dépasser la présentation ordonnée des savoirs, afin de non plus seulement éclairer, mais bien exploiter les savoirs. L'actualité développée ici, révèle ses finalités dans l'enseignement à travers des dimensions patrimoniales et civiques, intellectuelles et critiques, et en moindre mesure sociale et professionnelle.

Dans un second temps, ce que l'on observe est une évolution de l'approche à partir de notre seconde expérimentation. En effet, un caractère davantage inductif se dégage dans la manière dont l'actualité est exploitée, amenant de fait les élèves à ne pas envisager l'actualité comme un exemple, mais davantage comme un support d'analyse.

Ces résultats et cette différence peuvent être éclairés à partir de la variable reposant sur l'âge des élèves, la nature transdisciplinaire de la matière, ainsi que la maîtrise générale des capacités attendues d'un élève à ce stade de sa formation dans le secondaire.

Pour ce qui est de la structure davantage élaborée de notre expérimentation, on observe une réelle analyse des notions géographiques par les élèves, exploitées et étayées par la suite de manière concrète avec les éléments inhérents à la situation problème. C'est notamment le cas pour la notion de frontière, étudiée en filigrane de la situation exposée, et à l'inverse de manière plus directe du processus migratoire indissociable de la frontière.

De plus, ce que l'on retient est l'intérêt pour nos deux retranscriptions de l'apport transdisciplinaire. De manière moins évidente pour la classe de 4^e, le sujet développé s'est parfaitement prêté à une approche croisée des disciplines et notions, en partie par les documents convoqués restant pour autant dans la sphère d'influence de la géographie, l'approche a été agrémentée d'apport historique permettant d'éclairer une information particulière. Tout en empruntant aussi à l'Enseignement Moral et Civique des ambitions, puisque l'actualité, par son caractère particulièrement ancré dans le présent, peut être porteuse d'informations plus larges que simplement analysables sous un angle géographique. Ainsi, l'actualité dans l'enseignement peut être d'autant plus riche qu'elle peut nécessiter une grille d'analyse à la croisée de diverses disciplines et concepts. Une hypothèse qui pourrait donner lieu à une mise en œuvre plus poussée, en croisant des disciplines littéraires et biologiques.

4.3. Penser de manière efficace l'analyse de l'actualité

La variable commune à nos travaux de recherche repose sur le format et la mise en forme retenue afin de mettre en œuvre l'actualité en classe. Ce que l'on observe dans un premier temps dans la mise en œuvre au collège se retrouve également dans une classe de lycée. Le choix retenu du cours dialogué afin d'exploiter dans un premier temps l'actualité, dans une phase de haute tension intellectuelle pour les élèves. Ou à l'inverse, le choix du cours dialogué comme temporalité de recueil des données à l'issue de la réalisation de l'activité semble exercer une influence sur l'obtention de nos résultats.

En se basant sur les travaux de Veyrunes, on observe les cycles classiques dépendant du cours dialogué dans le déroulement de nos retranscriptions. Ce que l'on observe également est la performativité de cette structure venant en quelque sorte brider et limiter la prise de parole et le développement des réponses chez les élèves. Nous pouvons alors émettre l'hypothèse selon laquelle l'actualité en classe, dans un format différent, pourrait amener à un approfondissement des analyses menées par les élèves. D'autant qu'il serait intéressant

d'analyser la construction et l'évolution de leur cheminement de pensée dans le cadre de cet exercice.

Face à cela, l'une des richesses de nos mises en œuvre repose sur la centralité du socio-constructivisme en classe. En effet, le socioconstructivisme, en tant que théorie d'apprentissage sociale, repose sur une construction et un apprentissage des connaissances et savoirs à travers une expérience interindividuelle, s'inscrivant dans un contexte social et culturel. Une approche articulant à la fois des apprenants dans un rôle dit actif, pleinement acteurs des modes d'apprentissages. Mais également des apprenants passifs, qui aux contacts pourraient entraîner une synergie d'apprentissage positive. Le recours au socioconstructivisme dans l'étude d'un fait d'actualité serait pertinent à étudier, il laisse supposer qu'il pourrait permettre une forme d'égalité entre les élèves avec une forme d'interconnaissance d'un événement. Une forme permettant dans le même temps pour l'enseignant de mener une analyse plus approfondie et critique de l'actualité traitée, en consolidant la place d'acteurs des élèves dans la conduite d'une séance.

Enfin, il convient de souligner une limite à notre approche permettant de poursuivre notre démarche, puisqu'il existe une grande diversité de formats à travers lesquels il est possible de traiter l'actualité en classe, au-delà de nos recueils de données.

Conclusion

La mobilisation de l'actualité dans l'enseignement de la géographie, selon la place qui lui est accordée, peut répondre à diverses ambitions, entraînant alors de multiples finalités dans les apprentissages. Le choix de notre étude et analyse de l'actualité en classe, repose sur la conception de l'actualité en tant qu'outil de construction et transmission des savoirs. Douniès dans ses travaux porte un intérêt particulier à la manière dont l'actualité « passe les portes de l'école », dans le cadre de notre approche visant à l'apprentissage des notions et dynamiques géographiques. Réfléchir à la manière dont l'actualité peut être introduite et étudiée en condition d'enseignement, s'inscrit dans la construction des pratiques enseignantes, notamment en début de carrière. Interroger cette démarche sous un angle géographique et à travers différentes conditions d'enseignement peut à termes favoriser certaines pratiques enseignantes, d'autant que l'actualité trouve une résonance particulière en géographie et histoire. Ici, il s'agit d'explorer le champ des possibles à travers la métropolisation puis le phénomène migratoire.

Nos analyses se sont attachées à mettre en avant plusieurs exploitations de l'actualité en classe de géographie. Cette démarche a amené à appréhender l'actualité dans son apport illustratif pour la construction des savoirs. Une tendance que l'on retrouve particulièrement en étudiant, dans sa dimension métropolitaine, le déroulement des Jeux Olympiques, ayant permis l'étude des villes mondiales à travers le cas de Paris 2024. La dimension illustrative d'un fait d'actualité permet ainsi aux élèves de visualiser et saisir de manière concrète ces dynamiques, dans un exemple particulièrement ancré dans le temps, doté d'une résonance, de surcroît à l'échelle nationale. L'apport de l'actualité dans le cadre de notre enregistrement va au-delà d'une simple illustration. L'analyse sous un angle géographique d'une actualité permet aux élèves de réinvestir et mettre en œuvre, par le biais d'une analyse de documents, les notions dispensées dans la séquence. Ainsi, les Jeux Olympiques, à la fois dans leur localisation, organisation au sein d'une ville et rayonnement, permettent de dégager le caractère de ville mondiale de Paris, reposant en partie sur sa fonction culturelle.

Dans une acception plus large du fait d'actualité, notre approche interroge le dépassement du caractère illustratif de celui-ci, amenant à envisager le fait d'actualité comme relevant d'un support d'apprentissage inscrit dans une construction des savoirs par le bas. Cette perspective a amené à construire dans le second temps d'analyse une expérimentation s'employant à mettre en place ce schéma de réflexion en classe. L'actualité concernant les parcours migratoires médiatisés, apparaît être une bonne entrée en matière et support d'étude afin d'aborder la notion de frontière par leurs dynamiques de franchissement. De plus, l'aspect réflexif de notre approche d'apprentissage va au-delà de la simple notion et tend à dégager

l'impact des dynamiques traitées, notamment les dimensions économiques, touristiques, culturelles, politiques et géopolitiques.

Au terme de notre réflexion, nous envisageons cette approche comme très pertinente pour le développement d'un regard sur le monde, la société et les médias chez les élèves, en construisant des clés de compréhensions et d'interprétations favorables à un regard géographique. Ceci s'inscrit pleinement dans la conception de l'enseignement de la géographie de Bavoux, en tant que discipline pertinente pour les élèves, fondamentale, afin de leur permettre de « savoir penser l'espace pour mieux le comprendre, agir dedans, et agir sur lui ». Une discipline faisant réfléchir et éduquant les élèves. L'enjeu est alors de dépasser les appréhensions traditionnelles de l'école, dépasser la présentation ordonnée des savoirs, dans le but non plus de seulement éclairer, mais davantage exploiter ces savoirs. Les actualités développées révèlent leurs finalités dans l'enseignement à travers des dimensions patrimoniales et civiques, intellectuelles et critiques, et en moindre mesure sociale et professionnelle.

Dans une perspective parallèle à notre recherche, se distingue l'idée selon laquelle l'actualité en classe constitue finalement un levier et un outil concret, permettant d'aborder et analyser en classe les controverses tout en s'inscrivant dans une construction d'un esprit critique chez l'élève.

Références bibliographiques

- 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, Article 29. <https://doi.org/10.4000/dse.95>
- Audigier, F. (1994). Des élèves, des villes. Représentations et didactique / Pupils and towns. Representations and didactics. *Géocarrefour*, 69(3), 205-219. <https://doi.org/10.3406/geoca.1994.4257>
- Audigier, F. (1995a). Enseigner l'Europe: Quelques questions à l'histoire et la géographie scolaires. *Recherche & formation*, 18(1), 33-44. <https://doi.org/10.3406/refor.1995.1248>
- Audigier, F. (1995b). Histoire et Géographie: Des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 15(1), 61-89. <https://doi.org/10.3406/spira.1995.1907>
- Audigier, F. (1998). Les didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique et la question des valeurs. *La Lettre de l'AIRDF*, 23(2), 10-12. <https://doi.org/10.3406/airdf.1998.1350>
- Audigier, F., Crémieux, C., & Tutiaux-Guillon, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 106, 11-23.
- Augustin, J.-P. (2011). Introduction: le sport attracteur d'organisation sociale et intermédiaire de la mondialisation. Sport as an attractor of social organization and intermediary of globalization. *Annales de géographie*, 680(4), 353-360. <https://doi.org/10.3917/ag.680.0353>
- Bavoux, J.-J. (2016a). Chapitre 14. Comment est enseignée la géographie? In *La géographie* (p. 287-330). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.bavou.2016.01.0287>
- Beitone, A. (2004), Enseigner des questions socialement vivres, Note sur quelques confusions, *7^{ème} biennale de l'éducation et de la formation Lyon*
- Bernardie-Tahir, N., Schmoll, C., (2018), Introduction: Dérive des frontières, naufrage de l'Europe. Michel Agier; Stefan Le Courant. *Méditerranée: Des frontières à la dérive*, (ffhal01932931f)

- Bédouret, D., Vergnolle Mainar, C., Castagnet-Lars, V., Filâtre, E., & Maffre, S. (2023). L'enseignant.e d'histoire, de géographie et l'éducation à la citoyenneté : Un.e acteur.trice confronté.e aux enjeux d'hybridation dans sa classe, son établissement, son territoire. *GEODE*. <https://doi.org/10.26147/geode.act.hy06-ys98>
- Carroué, L. (2016). La géopolitique dans l'enseignement scolaire en France : essor récent et nouveaux enjeux. *Hérodote*, 160-161, 23-40. <https://doi.org/10.3917/her.160.0023>
- Chauvigné, C., & Fabre, M. (2021). Questions socialement vives : Quelles approches possibles en milieu scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 52(2), 15-31. <https://doi.org/10.3917/cdle.052.0011>
- Clerc, P. (2020). « Des gens dans la carte ». Une géographie des individus pour enseigner les questions migratoires. *EchoGéo*, 54, Article 54. <https://doi.org/10.4000/echogeo.20352>
- Colin, P. (2020). Les frontières : Une question socialement vive à enseigner. *Les Cahiers d'Outre-Mer. Revue de géographie de Bordeaux*, LXXIII(282), Article 282. <https://doi.org/10.4000/com.12529>
- Colin, P., Heitz, C., Gaujal, S., Giry, F., Leininger-Frézal, C., & Leroux, X. (2019). Raisonner, raisonnements en géographie scolaire. *Géocarrefour*, 93(4), Article 4. <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.12524>
- Délias, P., & Sierra, P. (2023). Chapitre 11. Utiliser les outils et documents géographiques. In *La géographie : Concepts, savoirs et enseignements: Vol. 3e éd.* (p. 281-303). *Armand Colin*. <https://www.cairn.info/la-geographie-concepts-savoirs-et-enseignements--9782200634636-p-281.htm>
- Djament-Tran, G., Goeury, D., & Weber, S. (2017). Chapitre 9. Approches de la mondialisation. In *La géographie : Concepts, savoirs et enseignements: Vol. 2e éd.* (p. 201-242). *Armand Colin*. <https://doi.org/10.3917/arco.sierr.2017.01.0201>
- Douniès, T. (2019a). Parler politique en classe. Ethnographie de la socialisation politique en contexte scolaire. *Sociétés contemporaines*, 114(2), 151-179. <https://doi.org/10.3917/soco.114.0151>
- Douniès, T. (2019b). Se montrer à la hauteur. Conformation professionnelle et intégration de l'actualité dans le faisceau de tâches des enseignants d'histoire-géographie. *Carrefours de l'éducation*, 48(2), 57-72. <https://doi.org/10.3917/cdle.048.0057>

- Doussot, S. (2023). Le document et l'indice. Apprendre l'histoire de l'école au lycée. Didier CARIOU. Rennes : PU de Rennes (2022). *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 71(1), 115-122. <https://doi.org/10.3917/spir.071.0114>
- Dunlop, J. (2019). Chapitre VII. Les problématiques culturelles: Vol. 4e éd. (p. 94-104). *Presses Universitaires de France*. <https://www.cairn.info/les-100-mots-de-la-geographie--9782715401327-p-94.htm>
- Fabre, M. (2014). Chapitre 1. Le flou des questions socialement vives. *Les problèmes complexes flous en éducation* (p. 19-35). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.fabre.2014.01.0019>
- Fabre, M. (2021). Problématologie des questions socialement vives. Repères épistémologiques pour l'école. *Revue française de pédagogie*, 210(1), 89-99. <https://doi.org/10.4000/rfp.10118>
- Frau-Meigs, D. (2011). 1. Le processus de socialisation par les médias. De quelques notions clés. *Socialisation des jeunes et éducation aux médias* (p. 21-62). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.fraum.2011.01.0021>
- Gillon, P. (2011). Une lecture géopolitique du système olympique. *Olympic system : toward a geopolitical approach*. *Annales de géographie*, 680(4), 425-448. <https://doi.org/10.3917/ag.680.0425>
- Gomes, L. (2021). L'HGGSP : Une opportunité pour le transfert de la compétence critique historique ? *Recherches en didactiques*, 32(2), 33-64. <https://doi.org/10.3917/rdid1.032.0033>
- Labinal, G. (2019). Chapitre 21. Géographie et iconographie. *Géographies: Vol. 2 e éd.* (p. 132-137). Armand Colin. <https://www.cairn.info/geographies--9782200624781-p-132.htm>
- Lecomte, A. & Leininger-Frézal, C. (2021). Enseigner les migrations : une question en débat dans la classe ? *L'Espace géographique*, 50, 82-100. <https://doi.org/10.3917/eg.501.0082>
- Leininger-Frézal, C. (2016). Enseigner les conflits en géographie : Quelle place au politique ? *International Journal for history and social sciences education / Revue internationale de didactique de l'histoire et des sciences sociales*. <https://hal.science/hal-01950150>

- Leroux, X., Verherve, M. (2012), Sur la frontière, quelles représentations des enfants ? Enquête dans le Nord de la France, *Des mobilités aux transports. Regards croisés en Afrique de l'ouest*, *EchoGéo*,
- Mérenne-Schoumaker, B. (2016). Pour un renouveau de la didactique de la géographie. *Cybergeog: European Journal of Geography*. <https://journals.openedition.org/cybergeog/27746#toc>
- Monneret, P. (2021). Chapitre I. Les processus analogiques impliqués en situation d'intercompréhension. *Intercompréhension et analogie* (p. 15-38). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.casta.2021.01.0015>
- Penneç, T. (2014). Enseigner les migrations en géographie : Un état des lieux. Hommes & migrations. *Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, 1307, Article 1307. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.2915>
- Ravenel, L. (1998). Hiérarchies urbaines, hiérarchies sportives : Quand le football français s'écarte de la norme européenne. *L'Espace géographique*, 27(4), 339-348. <https://doi.org/10.3406/spgeo.1998.1189>
- Renard, J.-P., Glon, É., & Ginet, P. (1998). Les «pays» du géographe : Enseigner, construire, interpréter l'espace. *Hommes et Terres du Nord*, 4(1), 237-241. <https://doi.org/10.3406/htn.1998.2654>
- Thémines, J.-F. (2016). La didactique de la géographie. *Revue française de pédagogie*. *Recherches en éducation*, 197, Article 197. <https://doi.org/10.4000/rfp.5171>
- Urgelli, B., Simonneaux, L., & Le Marec, J. (2011). Complexité et médiatisation d'une question socialement vive. Le cas du réchauffement climatique. *Développement durable et autres questions d'actualité* (p. 67-87). Éducagri éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.legar.2011.01.0067>
- Veyrunes P., (2008), Viabilité et efficacité du cours dialogué : exemple en géographie, à l'école primaire, <halshs-00336517>

Sitographie :

- Frontière, frontières (ISSN : 2492-7775). (2024, janvier). [Terme]. Géoconfluences; École normale supérieure de Lyon. <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/frontieres>

- Mobilité (ISSN : 2492-7775). (2023, février). [Terme]. Géoconfluences; École normale supérieure de Lyon. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/mobilite>
- Programmes et ressources en histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques—Voie G. (s. d.). éducol | Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse, des Sports et des Jeux Olympiques et Paralympiques - Dgesc. Consulté 1 février 2024, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/1676/programmes-et-ressources-en-histoire-geographie-geopolitique-et-sciences-politiques-voie-g>
- Ressources d'accompagnement du programme d'histoire-géographie au cycle 4. (s. d.). éducol | Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse, des Sports et des Jeux Olympiques et Paralympiques - Dgesc. Consulté 1 février 2024, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/298/histoire-geographie-cycle-4>
- Ressources eduscol éducation, Pourquoi enseigner les frontières ?, Anne-Laure Amilhat-Szary, <https://eduscol.education.fr/document/29728/download>

Annexes

Annexe 1. Retranscription 1, ville mondiale et Jeux Olympiques.....	130
Annexe 2. Retranscription 2, frontières et migration.....	137

Annexe 1. Retranscription 1, ville mondiale et Jeux Olympiques

1	Prof	[...] donc on peut passer à la suite, vous pouvez noter en rouge, petit 2 « Les métropoles mondiales organisatrices d'événements mondiaux : les Jeux Olympiques »
2	J	[<i>manuel ouvert sur les tables, à la page d'un planisphère</i>] Mais madame j'ai un doute, mais c'est quoi la capitale de l'Australie ? C'est Sydney ? Parce qu'au tableau y'a Sydney et sur la carte (<i>montre le manuel</i>) y'en a deux...
3	Prof	La capitale de l'Australie c'est Canberra, elle est sur la carte de ton manuel, mais pour ce qui est au tableau on va voir [...] Donc petit 2, et on commence avec ce document, est-ce que N tu peux nous le présenter s'il te plaît ?
4	N	Alors, c'est un planisphère, fait par... CIO... et qui est sur les Jeux Olympiques
5	Prof	Alors oui... M, cette carte te faisait réagir, elle t'intéressait, est-ce que tu peux nous donner d'autres éléments sur ce document ?
6	M	Elle parle des Jeux Olympiques... des lieux chaque années des Jeux Olympiques dans le monde
7	Prof	Alors oui, pour reprendre les éléments, donc nature carte et Jeux Olympiques. Vous ne voyez pas, mais c'est une carte qui est produite par le comité qui organise les Jeux Olympiques, le CIO, comité internationale olympique. Tient, qui me rappelle ce que c'est les Jeux Olympiques ?
8	S	Euh... bah c'est une grande compétition... de pleins de sports avec tous les pays dans le monde
9	Prof	Oui, donc ce que l'on peut appeler une compétition internationale, mondiale, il y en a d'été mais aussi d'hivers, avec plus de 40 disciplines de mémoire, avec des sportifs du monde entier... Qu'est-ce que tu peux nous dire sur cette carte qui nous parle des Jeux Olympiques ?
10	M	C'est écrit les dates... (<i>professeur indiquant le titre de la carte</i>) des villes hôtes des Jeux Olympiques ! donc les lieux
11	Prof	Oui c'est ça, donc la date à laquelle les villes ont accueilli les Jeux Olympiques... depuis 1896. Pour rappel si vous ne le savez pas, donc les Jeux Olympiques on lieu tous les quatre ans. Et qu'est-ce que tu peux nous dire là-dessus ?
12	M	Bah y'en a beaucoup !

13	T	Et madame y'a des années où il y a pas eu de jeux... c'est en... 1916, 1940 et 1944
14	R	Mais parce que c'était la guerre [<i>chuchotement dispersés</i>]
15	Prof	Alors pour reprendre, oui il y en a beaucoup, c'est quelque chose d'ancien les Jeux Olympiques, la vous avez en plus hivers et été. Vous avez également raison pour les années sans JO, juste là (<i>montre l'information sur la carte</i>). Et donc est-ce que vous pouvez citer des villes que vous connaissez, dont on a parlé notamment, qui ont accueilli les Jeux Olympiques ?
16	M	Paris !
17	Prof	Oui Paris, et si l'on regarde même pour Paris... (<i>entoure la ville sur la carte</i>)
18	T	Trois ! y'en a eu trois...
19	Prof	Presque 3, si l'on regarde : 1900...
20	M	1900, 1924 et 2024 !
21	Prof	Oui, vous voyez il y a une couleur différente ici. (<i>désigne l'information au tableau</i>). Qu'est-ce que l'on a d'autres ?
22	J	Mexico !
23	Ma	Amsterdam
24	L	Londres
25	Prof	Oui, Londres, la ville que l'on a vu... donc un élément important à retenir... en plus regarder, élément important (<i>désigne l'élément sur la carte</i>), en 1908, 1948 et vous vous en rappelez peut être, 2012...
26	A	Euh aussi Tokyo, Sydney, Rio... enfaite un peu partout
27	Prof	Oui ! Mais rappelez-vous, qu'est-ce que l'on a dit sur toutes ces villes ? Notamment Paris, Londres, Tokyo... (<i>geste de localisation sur la carte</i>)
28	J	Bah que c'est des mégalofoles
29	Prof	Alors oui, c'est vrai Tokyo fait partie d'une mégalofole... Paris et Londres aussi mais plus simplement, qu'est-ce que... qu'est-ce qu'elles ont toutes en commun ces villes ?
30	M	Elles ont plus de 10 millions d'habitants...
31	Prof	Globalement oui, j'ai pas tous les chiffres en tête mais oui on peut dire qu'elles ont une population importante..., ça rejoint ce qu'à dit J... mais simplement, si l'on pense à la notion centrale de notre chapitre...
		[<i>mouvement général de pages à la recherche du titre du chapitre</i>]
32	L	C'est des villes riches, connectées à la mondialisation...
33	E	Ah mais des métropoles mondiales !

34	Prof	Oui, c'est ça le point commun qu'on toutes ces villes, elles sont importantes, incontournables, dans la mondialisation. Donc, si on regarde dans votre manuel, plus précisément, vous avez un exemple... à la page 222 avec le document 2... (<i>photographie d'un stade pour les JO de Londres 2012</i>)
35	M	Bah c'est un stade...
36	Prof	Alors oui c'est un stade, mais qu'est ce que l'on peut dire sur ce stade ?
37	M	C'est l'Olympic Stadium... à Londres en 2012
38	Prof	Alors justement, li nous la description...
39	M	« Les Jeux Olympiques ont attirés à Londres 10 500 athlètes de 204 délégations et 2 millions de visiteurs. Ils ont été suivis par 5 milliards de téléspectateurs en audiences cumulées »
40	Prof	Alors pour préciser, une délégation c'est l'ensemble des athlètes d'un pays qui participent au jeux. Par rapport à ce que l'on a dit, qu'est ce que l'on peut retenir, quel lien vous pouvez faire entre ce type d'événement, les métropoles mondiales et ce qui compose les métropoles mondiales... par rapport aux fonctions ? [...] En quoi est-ce que c'est intéressant pour un pays et une ville d'accueillir les Jeux Olympiques ?
41	V	Bah parce que ça rapporte beaucoup de touristes...
42	Prof	Oui ça amène plus de touristes, avec des personnes qui vont se déplacer du monde...
43	V	... pour voir les athlètes et les jeux... y'a des millions de personnes qui se déplacent
44	Prof	Oui c'est ça, c'est comme pour la coupe du monde
45	J	Mais c'est parce que ça va leur rapporter beaucoup d'argent, à la télé, parce qu'ils vont diffuser les JO à l'échelle nationale et du coup vu qu'il y a 5 milliards de téléspectateurs, euh je crois la moitié du monde...
46	Élèves	(<i>Chuchotements, rires et contestations de l'information</i>)
47	Prof	Alors, vous le savez maintenant on est 8 milliards, ici ont vous dit 5 milliards, donc oui tu as raison, c'est un événement qui touche un nombre considérable de personnes. Et comme tu l'as dit, ça ne rapporte pas qu'au pays. Les Jeux Olympiques rapportent énormément d'argent au pays et donc ici à la télévision, par la diffusion des épreuves. Et si on parle des prochains Jeux Olympiques, vous savez où est-ce qu'ils sont organisés ?
48	Élèves	Oui ! Paris...

49	Prof	Donc j'imagine que vous suivez le sport, vous en avez entendu parler... alors si vous suivez un peu l'actualité, ce qui est dit dans la presse, vous avez entendu parler de ça... [<i>désigne iconographie des mascottes des JO</i>]
50	Élèves	[chuchotements] oui...
51	Prof	Qu'est-ce que vous pouvez me dire ?
52	L	C'est les mascottes pour les JO à Paris, les symboles des jeux...
53	J	Ça représente des bonnets phrygiens...
54	Prof	Oui, et qu'est ce que tu sais des bonnets phrygiens
55	J	Euh, c'est Marianne, c'est ça... représenté en rouge [...]
56	TU	Il a dit quoi, quel nom là ?
57	Prof	Il a dit « Marianne »...
58	R	[<i>chuchotement</i>] C'est les symboles de la République...
59	TU	Ok, j'avais bien entendu...
60	Prof	Alors, pour la France il s'agit d'un symbole de liberté, que vous allez revoir dans le prochain thème, et il est notamment représenté, en rouge (<i>désigne la représentation</i>). Et donc ici ce document reprend les mascottes qui ont été dévoilées, représentées et dont le monde entier aura connaissance. Vous voyez il y a tout un travail d'organisé sur l'importance pour la ville et le pays...
61	J	Aussi madame, on voit sur celui, sur le bonnet phrygien qui porte le drapeau, qu'il y a aussi ceux... enfin les JO pour les handicapés, parce qu'il a pas une jambe mais une prothèse pour faire du sport...
62	Prof	C'est ça, car sont organisés les Jeux Olympiques, et une semaine après les jeux paralympiques. Et donc ici oui il y a un message de diversité, des choses comme cela...
63	J	Mais l'égalité aussi...
64	Prof	Exactement, donc dans le choix des mascottes, il y a tout un tas de symboles, sur le lieux où se déroule les jeux, donc là la France, ses symboles... et aussi sur les ambitions et enjeux autour des jeux, ici l'inclusion, le fait d'intégrer sans discriminations... Et même... [<i>projection d'un nouveau document, carte répartition des épreuves JO de Paris</i>] si l'on regarde cette carte assez schématique, produite par le comité des jeux, qu'est-ce que l'on observe sur le déroulement des jeux de Paris ?
65	D	On voit les lieux, où il y aurait les jeux... pour les différents sports à Paris.
66	Prof	En effet, on peut voir les différent lieux où vont se dérouler les jeux dans la capitale, selon les sports, mais les jeux ne sont pas seulement que dans la

		capitale, mais partout en France, notamment par exemple pour le foot, ou le surf... Mais qu'est ce que vous pouvez me dire sur les lieux où vont se dérouler les sports par rapport à leur localisation dans la capitale, qu'est ce que l'on observe.
67	A	C'est vers des monuments...
68	Prof	Alors, vers des monuments, est-ce que tu peux me citer des monuments... si par exemple l'on regarde les épreuves de volleyball, c'est écrit assez petit mais c'est à côté de l'«Hotel de ville » et des épreuves d'athlétisme...
69	M	Bah le volleyball c'est à côté de la Tour Eiffel
70	Prof	Alors oui, et je crois même que si l'on regarde, c'est localisé sur « le parvis », pourquoi est-ce que l'on considère la tour Eiffel comme un monument ?
71	G	C'est un monument, elle attire des touristes, pour le visiter
72	Prof	Oui. Et qu'est-ce que l'on a d'autres comme éléments intéressants ?
73	J	Les JO du basket...
74	Prof	Alors, les JO du basket... cette épreuve je ne l'a vois pas
75	J	Je sais qu'il y en a, en bas
76	M	Oui en bas, là madame le troisième en bas à droite
77	Prof	C'est pas le meilleur exemple, parce que c'est simplement organisé dans une salle
78	T	Le hand
79	M	Y'a le marathon aussi...
80	Prof	Penser aux lieux, on fait pas une liste de sport. À quel endroit le marathon ?
81	M	Euh à l'hotel de ville
82	Prof	Alors le marathon c'est intéressant, parce que c'est une course dans la ville, et j'aurai pu vous présenter aussi ce document. Ici on ne voit pas son tracé, mais du coup il part de l'hotel de ville, et de mémoire il passe sur les quais de la Seine et a proximité, là, vous voyez de plein de monuments, là Notre-Dame, le Louvre etc.
83	S	Y'a le Parc des Princes... pour le PSG
84	Prof	Alors oui, on peut considérer le parc des princes, même si ce n'est pas réellement un monument, mais il est quand même connu dans le monde. Donc le stade du PSG, un grand club connu dans le monde. Et toujours en regardant attentivement les lieux des épreuves, on voit même une représentation de ces éléments sur le schéma... si l'on pense à ce que l'on a vu pour l'étude de cas sur Londres, avec les fonctions... Même si vous n'êtes

		jamais allez à Paris, vous avez des connaissances, avec quoi est-ce que l'on peut lier les lieux de déroulement des sports ?
85	J	Eh bah, logiquement, si ça attire beaucoup de touristes les Jeux Olympiques, quand ils vont aller voir les matchs, qui sont payant, ensuite ils vont se diriger vers... on va dire les monuments pour visiter et vont être aussi payant, du coup ça rapporte deux fois plus d'argent
86	V	Mais c'est parce que c'est un événement important, dans le monde... bah ils veulent l'organiser... parce que ces des villes importantes dans le monde
87	Prof	Oui et même tu peux rajouter, si ces villes réussissent à les organiser ça permet quoi tout simplement...
88	J	D'avoir de l'argent...
89	A	Bah d'être encore plus importante... une ville encore plus importante
90	Prof	Oui, vous avez l'idée. Le lien est que la volonté pour les Jeux de Paris, du fait qu'il s'agit d'une capitale pour la culture, je ne vous apprend rien, les musées comme le Louvre sont visités par des millions de touristes, dont la grande partie son étrangers. Et donc ici la volonté c'était d'intégrer la culture, donc la fonction culturelle qui est présente à Paris, et contribue au fait que Paris est une métropole mondiale. Si l'on repense à ce que l'on a vu à Londres, dans les jeux et leur déroulement, les Jeux de Paris ils sont organisés et développés autour de cette fonction. À travers les épreuves dont on a parlé, mais aussi celles qui vont se dérouler sur la Seine et les monuments les plus importants, comme la Tour Eiffel, les Invalides, place de la Concorde etc. Tout est intégré dans le décor de Paris qui est mis en valeur. On aurait pu aussi mentionner les épreuves d'escrime qui auront lieu dans le Grand Palais, ici. Donc on joue sur la fonction culturelle et c'est en ça que c'est particulièrement intéressant de montrer que Paris accueille les Jeux Olympiques, parce que c'est une métropole mondiale.
		<p><i>[Dictée de la trace écrite]</i></p> <p><i>Les villes qui ont accueilli les JO sont des métropoles mondiales (Londres, Tokyo, Sydney). Les lieux où se déroulent ces événements internationaux, comme la coupe du monde, sont révélateurs de l'importance mondiale des villes. Ces événements renforcent le rayonnement des villes à travers le monde. Il s'agit d'une manière de maintenir leur rang, en réalisant de nouveaux aménagements et attirant des touristes. La prochaine édition se déroule à Paris en 2024.</i></p> <p><i>[...]</i></p>

91	Prof	<p>Donc en regardant les événements et où est-ce qu'il se passe dans le monde vous pouvez remarquer l'importance d'une ville, donc d'une métropole et d'une métropole mondiale. Ça fonctionne avec les JO, mais avec tout un tas d'événements autres, dont la coupe du monde dont on a parlé, où les villes et pays finalement sont un peu dans une concurrence, c'est qui aura le privilège de les organiser, parce que ça renforce l'élément qui fait que ce sont des métropoles mondiale, leur rayonnement.</p> <p>C'est clair pour tout le monde ?</p> <p>Donc on peut passer à la suite, grand III-Des villes inégalement connectées à la mondialisation</p>
		[...]
92	J	<p>Mais madame j'ai une question, parce que je vois pas le rapport entre euh... pour la coupe du monde, là la coupe du monde a commencée au Qatar, mais j'vois pas le rapport de la mascotte, comparée à la mascotte des JO pour 2024, pour les JO de la France...</p>
93	M	Oui c'est un genre de fantôme...
94	TU	<p>Alors je l'ai vu, et il s'agit de la tenue traditionnelle du Qatar, comme une robe longue, blanche avec, je sais pas comment ça s'appel... un turban sur la tête, et c'est lié à la culture du Moyen-Orient et Qatari. C'est en lien avec la culture de la péninsule arabique, et vous avez fait ça en 5^{ème}, la tenue blanche c'est pour les personnes, quand on a fait le pèlerinage à la Mecque... on peut peut-être vous l'afficher...</p>
95	Prof	<p><i>[projection d'une recherche internet]</i></p> <p>C'est ça, parce qu'ils essaient toujours dans les mascottes de prendre des symboles qui se rattachent au pays qui organise.</p> <p>[...]</p>

Annexe 2. Retranscription 2, frontières et migration

	Pr	[...] A présent on va voir un autre exemple. Vous êtes en HGGSP, vous devez un peu suivre l'actualité, qu'est-ce que vous avez vu, entendu ces dernières semaines sur ça [<i>désigne la diapositive affichant le titre de l'article et une photographie de la migration à Lampedusa</i>]. T
	T	Il y a eu des vagues de migration
3	Pr	Alors oui il y a eu une importante vague de migration, donc ici on est en septembre 2023, qu'est-ce que vous pouvez rajouter pour compléter cette information ?
	T	Que Lampedusa c'est une petite île italienne, où il y a pas beaucoup d'habitants et qui se sont retrouvés avec plus de monde, avec pleins de migrants
5	Pr	Donc oui, Lampedusa c'est une île qui se situe au large de la Méditerranée, se situe à moins de 150km des côtes Tunisienne et Égyptiennes. Comme nous le dit le titre ici, en septembre 2023 il y a eu l'afflux de plus de 10 000 migrants sur cette île. <i>[Fin de la première heure, reprise de l'activité au début du cours suivant]</i> <i>[Reprise de la séance précédente et retour sur l'activité]</i> Si on change d'échelle, et que l'on étudie l'exemple de l'île de Lampedusa. Pourquoi l'île de Lampedusa a-t-elle une position stratégique sur la Méditerranée pour la mobilité ? On a un peu parlé de migration tout à l'heure avec la frontière dans les enclaves de Ceuta et Melilla...
6		Elle est à équidistance entre la pointe de l'Italie et la Tunisie
7	Pr	Oui c'est ça Lampedusa est situé à moins de 150 kilomètres des côtes libyennes et tunisiennes. Donc c'est un accès à quoi finalement ?
8	A	C'est une porte d'entrée de l'Europe
9	Pr	Très bien, c'est ce qu'on appelle la route centrale utilisée par les migrants. On a aussi vu qu'il y avait aussi la route occidentale à travers les enclaves de Ceuta et Melilla.

		<p>Pour ce qui est de l'activité sur Lampedusa, la dernière fois nous avons juste eu le temps de lire le document et les questions, je vais donc vous laisser quelques minutes pour répondre aux questions. Vous avez également à disposition les cartes exposées au tableau qui servent à compléter vos réponses notamment pour la question 2.</p> <p><i>[Réalisation et correction de l'activité]</i> Pour répondre à la question 2 : De quels pays sont originaires les migrants ?</p>
10	L	L'Afrique centrale, la Tunisie et la Libye
11	Pr	<p>Alors attention, l'Afrique centrale ce n'est pas la Tunisie et la Libye, qui sont des pays du Maghreb</p> <p>Autre proposition ?</p>
12	R	Moi j'ai mis qu'ils sont plutôt originaire d'Afrique subsaharienne, notamment du Soudan et du Soudan du Sud
13	Pr	Ils sont plutôt originaires d'Afrique subsaharienne et pourquoi la tendance montre que ce sont plutôt des migrants d'Afrique subsaharienne.
14	N	Ils se battent contre l'islam radical, et ils ont aussi un IDH moins important que les pays européens
15	Pr	<p>Donc, il y a deux points importants évoqués ici. Il y a d'abord la notion de conflit. Ils fuient leurs pays parce qu'il y a des conflits et rejoignent les pays européens parce qu'il n'y a pas de conflit. Il y a aussi le fait qu'ils se servent du côté attirant de la frontière, de l'attrait économique que peut apporter l'Europe où on peut avoir une meilleure qualité de vie. On peut le voir à travers notamment les IDH. Vous voyez sur la carte que la majorité de l'Afrique subsaharienne a un IDH faible comparé à celui de l'Europe. Pour revenir aux conflits, il y en a plusieurs pour l'Afrique subsaharienne. Il y a notamment la présence du groupe terroriste Boko Haram, au Congo il y a une lutte armée entre une faction armée et l'Etat. Il y a aussi un autre pays que nous n'avons pas mentionné ici c'est l'Erythrée. L'Erythrée est aujourd'hui une dictature et est avec la Corée du Nord un des pays les plus fermés au monde.</p> <p>Savez-vous à quelle période, la pression migratoire s'intensifie ?</p>
16		<i>[Pas de réponse]</i>

17	Pr	<p>Au début des années 2010, il va y avoir une forte pression migratoire qui est notamment due au printemps arabe.</p> <p>Avez-vous entendu parler des printemps arabe ? (réponse négative)</p> <p>Les printemps arabe ce sont une suite de révolution où il y a des renversements de pouvoir dans les pays notamment du maghreb. Donc dans un premier temps, les migrations se concentrent depuis les pays du maghreb mais ce n'est plus trop le cas aujourd'hui. Aujourd'hui les migrations se font plutôt depuis l'Afrique subsaharienne.</p> <p>Il y a une autre région du monde qui est également concernée. La connaissez-vous ?</p> <p>On fuit notamment de ces pays l'Etat islamique.</p>
18	S	La Syrie
19	Pr	La Syrie et aussi ?
20	S	L'Irak
21	Pr	<p>En Syrie il y a un double problème. On fuit notamment l'Etat islamique et on fuit aussi la dictature de Bachar el Assad. Donc il y a aussi une autre région du monde concerné par ces migrations. Donc vous pouvez le noter car ce n'est pas dit dans le texte. Il s'agit du Moyen-Orient et plus précisément de l'Irak et de la Syrie.</p> <p>Le pic migratoire qu'à connu l'Europe est en 2015 avec plus de 1 500000 migrants qui ont afflué. Aujourd'hui la tendance a baissé puisqu'on estime en 2022, à 120 000 le nombre de migrants qui ont afflué vers l'Europe.</p> <p>Et puisqu'aujourd'hui certains partis politiques parlent de déferlement migratoire vers l'Europe, il faut bien avoir à l'esprit que ces migrations vers l'Europe ne sont que de 30% environ et que il y a 70% des migrations qui se font à l'intérieur même des pays africains. La migration vers l'Europe concerne 3 personnes sur 10.</p>
22	Pr	<p>[...] Donc fuite, des dictatures, du terrorisme et attrait économique vers l'Europe. Donc le pic migratoire en Europe, c'est 2015, avec plus d'un million deux cent</p>

		<p>mille migrants qui ont afflués vers l'Europe. Aujourd'hui, la tendance a nettement baissé, puisqu'on estime qu'en 2022, puisque l'on n'a pas encore les chiffres de 2023, l'année n'est pas terminée, on estime à cent vingt mille le nombre de migrants qui migrent vers l'Europe. Il faut bien avoir à l'esprit, alors que beaucoup de partis politiques aujourd'hui parlent d'une vague migratoire, il faut bien avoir à l'esprit que les migrations vers l'Europe de ces pays elles ne sont que de 30% environ sur le total des flux migratoires. Ce qui veut dire qu'il y a 70% des migrations qui se réalisent à l'intérieur même des pays africains. Seulement 3 personnes sur 10 qui vont migrer vers l'Europe. C'est un chiffre qu'il faut avoir en tête...</p> <p>Donc cette pression migratoire elle se traduit par quoi ? Dans la question 3, « Comment et par qui est gérée la situation à Lampedusa? » .</p> <p>Allez pas toujours les mêmes, vas-y [<i>interroge un élève volontaire</i>]</p>
23	J	L'Allemagne, l'Italie et la France
24	Pr	Alors attention, l'Allemagne, l'Italie et la France, l'Italie, notamment, le gouvernement italien gère ces migrations, mais aussi de qui l'Italie a le soutien ?
25	J	L'Allemagne
26	Pr	Non
27	J	La France
28	Pr	La France, elle a dit qu'elle participerait pour gérer, réduire les migrations à Lampedusa, mais aussi...
29	A	La Commission européenne
30	Pr	Oui, la Commission européenne, et plus largement on peut dire...
31	A	L'Europe
32	Pr	Donc l'Europe, l'Union Européenne participe aussi, vous pouvez le noter, l'Union Européenne participe aussi à gérer les flux migratoires vers l'Europe, aux côtés ici de l'Italie. L'Italie gère la situation avec l'aide de la France, et de l'Union Européenne. [...]

		Cet afflux migratoire, qu'est-ce qu'il va provoquer justement au sein de l'Union Européenne ? C'est notre réflexion dans la question 4 <i>[Interroger un élève volontaire]</i> M oui !
33	M	Euh des oppositions entre les Etats
34	Pr	Alors oui en effet, il va y avoir des oppositions entre les Etats, donc notamment entre qui est qui?
35	M	Entre bah du coup l'Italie...
36	Pr	Donc l'Italie qui fait quoi ?
37	M	Qui est en faveur de stopper les migrations
38	Pr	Et donc elle reproche quoi ? Donc L'Italie qui est en faveur de stopper les migrations, de les limiter...
39	M	Elle reproche à l'Allemagne de vouloir conduire la gestion
40	Pr	Attention, elle reproche quoi aux pays européens dans la gestion de la crise migratoire, c'est noté dans le texte...
41	C	Bah d'être seule
42	Pr	Et qu'est-ce que cela veut dire
43	C	Que les autres États ne s'engagent pas assez, ne la soutiennent pas
44	Pr	Il l'a laissé un peu seule, on lui reproche de ne pas assez intervenir, donc l'Italie, donc ça crée quoi en fait ?
45	M	Des tensions
46	Pr	Oui, des tensions, très bien, donc ça va créer des tensions entre les pays européens, l'Italie notamment, reprochant aux autres pays de ne pas suffisamment lui venir en aide. Et au sein même de l'Italie qu'est-ce que la situation va aussi créer ?
47	A	Des tensions parce que la droite et la gauche ne sont pas d'accords

48	Pr	Donc ça vous pouvez le noter c'est très bien, des tensions au sein même de l'Italie puisqu'il y a des tensions entre les partis politiques de gauche et de droite. Qui est au pouvoir en Italie ?
49	T	L'extrême droite avec Giorgia Meloni
50	Pr	Donc oui Giorgia Meloni, qui a une politique migratoire, elle n'est pas pour l'accueil de migrants, et donc, la gauche, vous l'avez dans le texte, se moque un peu de Giorgia Meloni, des décisions présentes dans son programme électoral, que l'Italie n'accueillerait pas de migrants. Mais force est de constater que face à cet afflux, le pays est bien obligé de les accueillir. Donc sont présentes des tensions en Italie, entre les partis de droite et de gauche, tensions entre les pays européens, l'Italie qui reproche à ses voisins européens de ne pas intervenir. L'Allemagne elle, elle fait quoi ? Une position totalement différente, tu l'as un peu évoqué M
51	M	Euh... que l'Allemagne reproche à l'Italie de ne pas participer aux accords
52	Pr	Alors, c'est pas que l'Allemagne reproche à l'Italie de ne pas participer aux accords, mais quelle position elle adopte face à la migration l'Allemagne ? Comment elle se comporte ?
53	T	L'Allemagne dit qu'elle ne prendra pas les migrants qui sont arrivés en Italie
54	Pr	Donc l'Allemagne dit qu'elle n'accueille pas les migrants, donc il s'agit d'une position ferme par rapport à la migration, et pour la France, quelle position elle adopte ?
55	D	Elle accueille, donne l'accès aux migrants à l'Europe
56	Pr	Alors la France, elle a un peu ce côté ambivalent qui essaie de chaque fois dans les moments de crise, chercher à adopter la meilleure solution, elle va dire nous, on veut bien aider l'Italie, on va aider l'Italie à gérer ces flux migratoires, mais par contre, on ne va pas accueillir trop de migrants. Donc la France au final, on peut dire qu'elle a une position intermédiaire, l'Allemagne a une position strict, en disant que non, ils ne s'occuperont pas de l'accueil des migrants, et la France, elle va choisir d'aider l'Italie, mais on va entre autres éviter d'accueillir ce qu'ils considèrent comme étant trop de migrants

57	T	Surtout que l'Allemagne depuis les années 90, c'est quand même surtout l'Allemagne qui accueille les migrants aussi, donc au bout d'un moment bon ça peut expliquer leur position...
58	Pr	<p>Alors, ça, c'est vrai, l'Allemagne à une position paradoxale, comme tu le soulignes, puisqu'au début des vagues migratoires vers l'Europe et à partir de 2015 aussi, l'Allemagne va avoir une politique d'ouverture, elle va complètement ouvrir ses frontières pour accueillir des migrants. Et puis d'un coup ou de manière progressive, elle va fermer ses frontières. Donc l'Allemagne dans le temps, elle a une position qui a évolué, qui ouvrait tout pendant un temps, aujourd'hui, elle ne veut plus accueillir de migrants.</p> <p>Est-ce que ce que l'on a dit ça va pour tout le monde ? [...]</p> <p>Donc sont présentes des tensions aussi avec la présence de ce que l'on appelle les accords de Dublin. On va voir ce que c'est que ces accords, qui vont aussi être une source de tension entre les pays européens.</p> <p>Qui veut bien nous lire rapidement, le petit texte ?</p> <p>[Une main se lève] vas-y</p>
59	L	[Lecture]
60	Pr	<p>Merci. Alors en quoi cette crise migratoire va aussi être source de tensions à travers ces accords de Dublin. Qu'est-ce que nous disent ces accords ? [...] Est-ce que quelqu'un a un élément de réponse ? Relisez bien le document, si vous ne trouvez pas je peux vous aider. [silence]</p> <p>Donc, qu'est-ce que font la plupart des migrants ? Qu'est-ce qu'il stipule cet accord ? Oui, vas-y T, essaie ! [Interroge un élève volontaire]</p>
61	T	Que la plupart des migrants font une demande d'asile
62	Pr	Oui, une demande d'asile, est-ce que vous savez ce qu'est réellement une demande d'asile ? Comment est-ce que l'on pourrait définir une demande d'asile ?
63	R	C'est une démarche que doit faire un migrant pour pouvoir rester dans un pays... s'il est réfugié, c'est pour le protéger un peu, vu qu'il est menacé...
64	Pr	Oui, on peut dire, ça, c'est une démarche obligatoire pour un migrant, et où-est-ce qu'ils la font ?

65	H	Ils le font dans le pays dans lequel ils arrivent, dans leur pays d'accueil
66	Pr	Ils font dans le pays dans lequel ils arrivent, et pourquoi cela engendre des tensions entre les pays européens ?
67	A	Parce que y'a des pays comme l'Allemagne qui sont, qui n'ont pas beaucoup de migrants, alors que y'a des pays comme la Grèce qui ont beaucoup plus de migrants
68	Pr	Très bien, donc en réalité, tous les pays ne vont pas être concernés de la même manière par la migration, et pour une raison simple...
69	M	Parce que certains pays sont éloignés de la mer...
70	Pr	Oui, donc les pays plus concernés on peut deviner plus facilement, avec leur proximité géographique avec l'Afrique, et finalement ça correspond à quels pays ? Tu l'as dit, la Grèce...
71	A	La Grèce, l'Italie...
72	Pr	Oui l'Italie et...
73	A	La France un peu...
74	Pr	Alors oui la France, un peu mais moins quand même... mais l'un que l'on a vu tout à l'heure...
75	F	L'Espagne
76	Pr	Oui, l'Espagne, on a aussi Malte qui est concerné, à un degré différent. Et donc pour en revenir aux accords de Dublin, ils obligent les migrants à s'enregistrer dans le pays d'accueil dans lequel ils arrivent donc. 90% des migrants qui vont arriver dans le pays d'accueil vont surtout être l'Italie, l'Espagne et la Grèce? Ils doivent donc s'enregistrer dans ces pays. Et c'est surtout ces pays-là qui vont être responsables, vont devoir s'occuper des migrants par la suite. Et donc vous pouvez vous douter qu'il peut y avoir des tensions, et donc que l'Italie, la Grèce et l'Espagne remettent notamment en cause ces accords de Dublin puisqu'en fait ils reprochent aux autres pays européens de gérer la crise migratoire un peu tout seul, qu'ils ne la prennent pas suffisamment en charge. Donc ça vous pouvez noter qu'il y a des désaccords sur les accords de Dublin,

	<p>puisque tous les pays, tous les pays, ne sont pas touchés par la crise migratoire de la même manière.</p> <p>Puis vous mettez un exemple, celui que vous voulez, l'Espagne, L'Italie, la Grèce qui remettent en cause ces accords.</p> <p>Pour aller plus loin, j'ai oublié de vous le préciser, dans les accords de Dublin je vous ai dit qu'il y avait 90% des migrants qui s'enregistraient dans leur pays d'arrivée, il peut y avoir une nuance. Le migrant peut demander à s'enregistrer ailleurs s'il justifie notamment la présence d'un proche dans un autre pays. Par exemple, s'il arrive en Grèce et s'il justifie la présence d'un proche en France, il peut demander à être enregistré en France. Auquel cas, ce sera la France qui aura en charge la gestion de son dossier. Sinon dans 90% des cas ce sont les pays d'accueil.</p> <p>Donc est-ce que vous avez des questions par rapport à tout ce que l'on vient de voir ? <i>[silence]</i></p> <p>Donc au final on peut voir qu'il y a pleins de tensions, que la gestion de ces migrations reste compliquée, notamment parce que les États ne parviennent pas à se mettre d'accord sur une politique de gestion de ces flux. On peut notamment penser à la Suède et plus généralement aux pays nordiques qui en fait, qui n'ont pas le même intérêt pour ces politiques car moins concernés bien sûr par la migration.</p>
--	--

Enseigner des notions, dynamiques et processus géographiques avec l'actualité

Les médias et l'actualité sont centraux dans l'environnement dans lequel évoluent les élèves, néanmoins la présence de l'actualité en classe reste discrète. Elle émane généralement de l'enseignant ou des questionnements des élèves sur les sujets développés. Face aux enjeux dans l'enseignement de la géographie, l'actualité semble offrir davantage d'opportunités, apparaissant comme un outil dans la construction et la transmission des savoirs.

Ainsi, quels sont les apports de l'actualité dans l'enseignement de la géographie, spécifiquement au regard des notions, dynamiques et processus enseignés.

Cette étude s'emploie à examiner la contribution de l'actualité dans la construction des savoirs chez les élèves à partir de deux mises en œuvre concrètes. Pour cela, ont été explorées les situations d'apprentissages dans l'enseignement des notions de villes mondiales et frontières. Elle tente d'éclairer les manières d'exploiter une actualité en classe, sa place dans les apprentissages, ainsi que ses limites.

Mots-clés : Didactique, Géographie, Actualité, Notions, Processus

Teaching geographic concepts, dynamics, and processes by mobilizing current events

Media and current events play a significant role in students' environment, but their presence in the classroom is often understated. Typically, teachers or students raise questions related to the topics being discussed. Given the challenges in teaching geography, current events can provide more opportunities to create and transmit knowledge.

Therefore, how do current events contribute to the teaching of geography, specifically to the concepts, dynamics and processes being taught?

This study aims to investigate the impact of current events to the construction of students' knowledge, using two concrete examples. It explores learning situations in the teaching of the notions of world cities and borders.

It intends to provide insights into how current events can be leveraged in the classroom, their role in learning, and their limitations.

Keywords : Didactic, Geography, Current events, Notions, Processes

