

Année universitaire 2009 – 2010

MEMOIRE PROFESSIONNEL PLC2

Les représentations en géographie en classe de seconde

Présenté par

Joly Julien

Discipline : Histoire-géographie

Responsable du mémoire : Michel Paquier

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier très sincèrement notre formateur Michel Paquier pour ses conseils toujours avisés, son expérience partagée et son attention protectrice tout au long de cette année de formation professionnelle.

Un grand merci également à nos tuteurs Jean-Marc Pétrud et Gilles Darier pour leurs accueils chaleureux et leurs expertises sur nos pratiques débutantes.

Je remercie tout particulièrement Carine Bouquet, avec qui j'ai réalisé ce mémoire en étroite collaboration. En plus de tout le travail accompli, elle sait toujours faire preuve d'un soutien indéfectible.

Ma reconnaissance va également à l'ensemble de l'équipe pédagogique d'histoire-géographie du lycée Gabriel Fauré pour leur aide et bonne humeur : James, Bénédicte, Joël, Yannick, Brigitte et Eric.

Enfin, je ne peux oublier mes élèves sans qui ce mémoire n'aurait pas lieu d'être.

INTRODUCTION

L'année de PLC2¹ voit le nouveau professeur, encore considéré comme un stagiaire, se confronter à un nouvel objectif : l'enseignement. Il change alors de costume, passant de celui d'étudiant à celui d'enseignant. En d'autres termes, il renverse complètement son schéma de valeur : d'égoïste, il devient altruiste. En effet, le « métier » d'étudiant est centré sur lui-même. Son objectif est de s'accaparer le savoir des autres à des fins purement personnelles : la construction d'un savoir propre. Celui d'enseignant est tout autre. Il doit mettre son savoir au service des autres, c'est-à-dire trouver les moyens de transmettre ses connaissances à des non initiés.

Néanmoins, il s'agit d'une année de transition car il est à la fois en pleine responsabilité devant ses classes, mais il assiste également encore à un nombre important de cours à l'IUFM. Preuve, s'il en faut, qu'il ne perd pas complètement sa casquette d'étudiant : cela lui permet ainsi de confronter simultanément pratique et théorie afin de parfaire une démarche propre et appropriée aux nouvelles responsabilités qui lui incombent. Surtout, et en contradiction quelque peu avec ce qui vient d'être dit précédemment, le métier d'enseignant repose perpétuellement sur une dialectique enseignement/formation. L'enseignant doit parfaire continuellement à la fois ses propres connaissances disciplinaires mais également ses démarches didactiques, afin de se tenir à jour des avancées de la recherche dans ces deux domaines et d'optimiser son enseignement. Une nécessité plus facilement réalisable en cette année de PLC2, puisque les heures en classe sont plus réduites (8 heures) que pour les titulaires (18 heures).

C'est dans ce cadre que s'inscrit le présent mémoire, réalisé conjointement par Carine Bouquet et Joly Julien, tous deux professeurs d'histoire-géographie au Lycée général et technologique Gabriel Fauré à Annecy (Haute-Savoie) en classe de seconde. Un mémoire qui portera sur le thème suivant : « Les représentations dans le programme de géographie en classe de Seconde », qui permettra une réflexion approfondie à la fois dans le domaine scientifique et dans le domaine pédagogique.

¹ Professeur Lycée Collège 2^e année

PREMIÈRE PARTIE : ENJEUX ET OBJECTIFS

« En un mot comme en cent, on ne peut rien comprendre aux communications, à l'enseignement et aux actions collectives si on ne comprend pas pourquoi et comment se forment les représentations. »²

Tout choix doit être justifié. C'est un préalable inconditionnel pour démontrer l'intérêt de ce sujet au lecteur. Un choix qui repose sur un double postulat qui doit être explicité initialement.

Ce sujet s'intègre à la croisée d'une réflexion scientifique d'une part et personnelle d'autre part. Tel Alphonse Aulard qui commença sa leçon inaugurale sur la Révolution française en avisant son auditoire de son positionnement idéologique, il faut interpeler le lecteur à l'aube de ce mémoire pour préciser que nul ne peut être pleinement objectif dans le traitement d'un sujet en science sociale. Il serait d'ailleurs paradoxal pour les auteurs d'un tel mémoire de ne pas prendre en compte leurs propres représentations. Comme le mentionne très justement Yves André³, « Il est nécessaire de dépasser la quête de la pseudo-objectivité qui sous-tend l'enseignement secondaire pour construire une géographie consciente de sa subjectivité. »⁴. Néanmoins, ce n'est pas pour autant qu'il faut faire abstraction de toute rigueur scientifique et se résoudre à un relativisme absolu, parfois de bon ton à l'heure actuelle. C'est pourquoi l'un et l'autre doivent se nourrir mutuellement, mais sans que la perception personnelle ne viennent altérer le crédit scientifique.

Tout d'abord, cette thématique des représentations s'incorpore pleinement dans une réflexion épistémologique de la géographie. En effet, la géographie des représentations est une des branches majeures de la géographie culturelle en plein essor depuis quelques décennies déjà. Une géographie culturelle qui s'intègre elle aussi dans le cadre plus large qu'est la « Nouvelle géographie », et qui a (re)placé l'homme au centre de ses préoccupations premières.

En second lieu, et sans aucune opposition avec ce qui vient d'être dit précédemment, le choix de cette thématique se comprend également dans un positionnement plus personnel. Il

² Moscovici, cité dans : André Yves, *Enseigner les représentations spatiales*, Paris, Antropos, 1998, p. V

³ Yves André est l'auteur d'un ouvrage de recherche sur les représentations spatiales et leurs usages dans le monde enseignant, *Enseigner les représentations spatiales*. Le présent mémoire, dont le sujet de recherche est des plus proches, emprunte beaucoup à ces travaux.

⁴ André Yves, *ob. cit.*, p. V

paraît fondamental que tout enseignant soit imprégné d'une pensée humaniste profonde et sincère. Quel intérêt aurait-il sinon à enseigner s'il ne croyait pas sincèrement à la finalité de sa démarche : aider des élèves – des enfants, des adolescents – à se construire collectivement et individuellement pour pouvoir agir pleinement dans le monde dans lequel ils vivent ? Comme pour la géographie des représentations, l'enseignant doit placer au cœur de son enseignement l'élève, c'est-à-dire l'homme. C'est pourquoi, il est nécessaire d'affirmer en paraphrasant Jean-Paul Sartre que *la géographie est un humanisme*⁵. Or, si l'enseignant souhaite partir de l'élève, afin de travailler pour l'élève, il est à notre sens nécessaire de partir du fait que ce dernier est porteur de représentations pour pouvoir construire son enseignement. En effet, comme le mentionne David dès 1986, « les représentations spatiales des jeunes, même très appauvries, leur servent de système référentiel. C'est contre ce dernier que viennent buter les savoirs véhiculés par l'enseignant »⁶. Il paraît donc nécessaire de mettre au centre de la didactique les représentations mentales des élèves, à tel point qu'Yves André parle de révolution scientifique, au sens d'un changement de paradigme, à propos de l'usage de ces représentations dans l'enseignement de la géographie :

« Il s'agit donc de cerner, de comprendre, d'exploiter ces savoirs structurés et antérieurs à l'apprentissage, que l'on appelle « représentations », afin de permettre à l'enseignement de gagner en efficacité. On peut donc, à propos des représentations, évoquer l'émergence d'un véritable « paradigme » au sens de Kuhn⁷, [...], c'est-à-dire un ensemble de croyances, de valeurs, de techniques que se partage à un moment donné une communauté scientifique, accompagné d'une véritable conversion linguistique et intellectuelle. »⁸

A contrario des études ont montré qu'en superposant simplement le savoir enseigné sur les représentations mentales des élèves, ces dernières bloquent les transformations cognitives voulues par l'enseignant. Tout se passe comme si les représentations mentales des élèves restent profondément imprégnées dans leur réflexion, insensible au discours de l'enseignant.

⁵ Yi-Fu Tuan est le premier à parler de « l'approche humaniste » de la géographie en 1976. L'expression succède au terme moins consensuel de « géosophie » qu'il utilise dans les années soixante, lorsqu'il travaille sur l'attachement que les gens manifestent pour leur pays et à l'expérience qu'en ont les milieux populaires.

Claval Paul, *La géographie culturelle*, Paris, Nathan, 1995, p. 39.

⁶ André Yves, *op. cit.*, p. 15

⁷ Kuhn Thomas, *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1983, 284 p.

⁸ André Yves, *op. cit.*, p. 15

Au mieux, la représentation va cohabiter avec les savoirs enseignés que l'on souhaite plus élaborés, l'individu utilisant l'une ou l'autre selon ses nécessités.⁹ C'est pourquoi, il nous a paru fondamental de traiter du rôle des représentations chez les élèves.

Comme il l'a été dit précédemment, depuis une trentaine d'année, les géographes s'intéressent particulièrement à la façon dont les individus perçoivent l'espace. Les valeurs qu'ils attachent aux différents lieux contribuent en effet à expliquer leurs pratiques spatiales. Cette analyse de l'espace vécu s'inscrit dans une problématique qui s'est développée au cours des années soixante-dix. Elle est désignée par les termes de géographie de la perception, ou de géographie des représentations, ou encore de géographie comportementale. Elle cherche à connaître le « sens des lieux », c'est-à-dire les qualités subjectives que leur attachent les individus et qui guident leurs pratiques spatiales. On a pu parler à son propos de « micro-géographie » dans la mesure où elle travaille sur l'expérience et l'imaginaire personnels.¹⁰ Le parallèle avec la « micro-histoire », appelé aussi « histoire au raz du sol » popularisé par les travaux de Levy et Ginzburg¹¹ est des plus évidents. Si cette « micro-géographie » s'intègre parfaitement dans la Nouvelle géographie, qui a connu une révolution paradigmatique, en déplaçant son centre de gravité de la nature à l'homme, rompant ainsi avec la géographie dite classique d'influence vidalienne ; elle s'incorpore plus largement dans un double courant philosophique plus ou moins prédominant aujourd'hui.

Le premier, remontant à l'époque moderne, est l'individualisme. Il ne faut cependant pas prendre ce terme avec une connotation péjorative. Il ne s'agit nullement d'une vision étroite et centrée sur l'individu égoïste. Bien au contraire, l'individualisme s'inscrit encore une fois dans une vision humaniste de l'homme qui fait que chaque être humain est une « fin en soi »¹² et non pas un simple moyen.¹³ Cette géographie tend ainsi à s'opposer quelque peu à l'analyse spatiale où l'objectif ultime n'est pas l'individu mais la recherche de lois de l'espace.

⁹ *Ibid*, p. 20

¹⁰ Gérin-Grataloup A.M., *Précis de géographie*, Paris, Nathan, 1995, p. 122

¹¹ Ginzburg Carlo, *Le Fromage et les vers : L'univers d'un meunier du XVIe siècle*, 1976

Giovanni Levi, *Le Pouvoir au village. Histoire d'un exorciste dans le Piémont du XVIIe siècle*, 1989

¹² Il est ici fait référence à l'ouvrage de Kant, *Critique de la raison pratique* (1788).

¹³ Luc Ferry, *Apprendre à vivre. Traité de philosophie à l'usage des jeunes générations*, Paris, Plon, p. 151-152.

Le second, bien plus récent, prolongeant en quelque sorte le précédant, est la phénoménologie. Il s'agit d'un courant de pensée très riche apparu au XVIII^e s. Il peut se définir, de façon quelque peu réductrice, comme une démarche philosophique qui, au lieu de procéder par démonstration comme le fait la tradition métaphysique, s'efforce de décrire les choses et le monde tels qu'ils nous apparaissent, pour dégager leur sens existentiel, leur sens pour nous, pour la conscience. Ce dernier courant influence fortement les sciences sociales – et la géographie – à partir des années soixante-dix. Selon Paul Claval, l'avènement de la phénoménologie en géographie entraîne une modification radicale dans l'étude de l'objet géographique, en révélant que les lieux ne sont pas des points anonymes dans un espace neutre. Les géographes prennent alors conscience que le monde social est beaucoup plus divers que ne le reconnaissent les approches classiques. En effet, les réalités que l'homme découvre à travers son expérience varient avec le temps et le lieu ; elles sont le produit d'une époque et d'un pays, au sens large du terme. Elle rompt ainsi avec la pratique des inventaires objectifs dont se contentait généralement la discipline.¹⁴ Ainsi ce courant de pensée révolutionne-t-il la façon de percevoir l'espace pour un certains nombres de géographes. Ils montrent que l'appréhension du monde et de la société se fait à travers les sens. Or la sensation n'est jamais pure : l'individu vit dans une société et perçoit donc le monde à travers les grilles de lecture qu'il a reçues par des canaux divers et variés.¹⁵ On peut ainsi mettre en avant de façon pêle-mêle l'influence familiale, du monde enseignant, des médias, du milieu socioprofessionnel, etc. En résumé, et pour reprendre l'expression d'Yves André, « l'esprit humain est le support de représentations qui sont les produits cognitifs résultant des interactions de l'individu dans le monde. »¹⁶ A savoir que l'on définit la représentation, selon l'*Encyclopédie de géographie* de Bailly et *al.*, comme « une création sociale ou individuelle de schémas pertinent du réel [...] ; elle consiste soit à évoquer des objets en leur absence » ou bien « double la perception en se référant à d'autres objets non actuellement perçus »¹⁷. Il en résulte deux vastes champs de travail pour la didactique :

- Enseigner la géographie à travers la recherche et l'analyse des représentations que les hommes et les sociétés se construisent.

¹⁴ Claval Paul, *Epistémologie de la géographie*, Paris, Nathan, 2001, p. 187-189

¹⁵ Claval Paul, *La géographie culturelle... op. cit.*, p. 61

¹⁶ André Yves, *op. cit.*, p. 10

¹⁷ Cité in Claval Paul, *Epistémologie..., op. cit.*, p. 208

- Considérer l'élève comme porteur de représentation dont la connaissance est nécessaire pour fonder un apprentissage.¹⁸

Ces deux postulats doivent être conjugués conjointement comme l'explique de façon très pertinente ce même auteur :

« [...] l'élève est à la fois porteur de représentations spatiales et acteur spatial et que travailler sur ses propres représentations comme celle des autres redonne d'autres pertinences à la géographie. C'est-à-dire que dans l'acte d'enseignement, il paraît difficile de gérer les représentations des élèves sans traiter de leur articulation avec les représentations spatiales des hommes et des sociétés. Le professeur de géographie qui souhaite appuyer sa pratique sur les représentations se retrouve au point de rencontre de ces différents sens. Comme vulgarisateur scientifique de formation universitaire, il traite des représentations spatiales comme des produits issus de la recherche scientifique. Comme pédagogue, il doit gérer les représentations de ses élèves sur la discipline et les savoirs. La tâche lui est d'autant moins facile que l'attente sociale conforte les conceptions plus traditionnelles de la géographie. »¹⁹

D'ailleurs, l'intégration de la notion de représentation dans l'enseignement a connu quelques vicissitudes. Après son intégration dans le champ de la recherche à partir des années soixante-dix, cette notion de représentation s'est progressivement imposée dans les problématiques de l'enseignement, de la fin de cette décennie aux années quatre-vingts. Elle se trouve alors au cœur de la recherche et de l'innovation pédagogique.²⁰ Elle pénètre plus lentement dans les salles de classe. Par ailleurs, il s'agit là d'une constante : il existe toujours un décalage temporel entre l'émergence d'un nouveau concept dans la recherche scientifique et sa transcription dans le milieu éducatif. Antérieurement, il était avéré que l'esprit de l'élève n'était pas semblable à un verre vide qu'il suffisait de remplir. Les enseignants avaient déjà pris conscience que l'enfant était porteur de « prénotions » ou de « précacis », perçus essentiellement comme naïfs ou caricaturaux. Mais, pensait-on, le rôle de l'enseignant demeurait de les remplacer par un savoir scientifiquement fondé qui se justifiait et s'imposait de lui-même.²¹ Ce sont en premier lieu les matières scientifiques, physique et biologie en tête, qui essaient de mettre en lumière les représentations des élèves. Leurs utilisations en

¹⁸ André Yves, *op. cit.*, p. 3

¹⁹ *Ibid.*, p. 11

²⁰ *Ibid.*, p. 13

²¹ *Ibid.*, p. 14

géographie viennent dans un second temps, dans la seconde moitié des années quatre-vingts. Transposé dans cette discipline, l'objectif devient donc « de cerner, de comprendre, d'exploiter ces savoirs structurés et antérieurs à l'apprentissage, que l'on appelle « représentations », afin de permettre à l'enseignement de gagner en efficacité. »²² Mais leurs exploitations concrètes demeurent restreintes et progressivement l'intérêt retombe. Quatre facteurs principaux peuvent – en partie du moins – expliquer ce relatif échec.

En premier lieu, on peut présumer chez un grand nombre d'enseignants de la persistance d'une vision des représentations des élèves comme des préacquis que le savoir scientifique va remplacer. Or, opposer représentations communes et savoirs scientifiques renvoie au problème fondamental de la connaissance, tant cette conception dichotomique élude de nombreuses interrogations. En effet, la didactique « savoirs communs/savoirs savants » est contestée par de nombreux auteurs, sur deux points principalement. Tout d'abord, insister sur l'écart entre la connaissance scientifique et les représentations revient à souligner la pauvreté, les limites, les incohérences, les erreurs de celles-ci. De plus, si les représentations sont jugées inexactes, c'est toujours du point de vue de l'observateur, mais pour le sujet, elles sont valides, fonctionnelles. D'autre part, il faut se méfier d'une dérive simplificatrice et positiviste, car « rien ne permet d'identifier le royaume de la vérité à celui de la science (...) Un énoncé scientifique peut se révéler faux (...) »^{23, 24} Il ne faut en aucun cas réduire les représentations spatiales au faux, en l'opposant au savoir savant qui serait le vrai.

Le second facteur qui pourrait expliquer la retombée de l'intérêt pédagogique des représentations est en lien avec le premier. Beaucoup d'enseignants considèrent le concept comme dangereux, puisqu'il est porteur d'un risque de relativisme absolu. En effet, l'institutionnalisation des programmes donne l'impression aux élèves, et souvent parfois aux professeurs, d'enseigner des vérités établies. Or le réel n'existe pas. Il n'existe selon Audigier qu'un effet réalité, perçu par des filtres qui sont déjà des perceptions. Beaucoup d'enseignants n'ont pas pleinement conscience que même les programmes sont des choix d'enseignement établis à partir des perceptions des auteurs et de choix politiques.

De surcroît les années quatre-vingts dix ont vu le succès dans le milieu éducatif de deux autres courants géographiques issus de la « Nouvelle géographie ». Il s'agit dans un

²² *Ibid.*, p. 15

²³ Bonnafous, 1989 cité in André Yves, *op. cit.*, p. 27

²⁴ André Yves, *op. cit.*, p. 27

premier lieu de l'analyse spatiale de Roger Brunet et du concept de système-monde d'Olivier Dollfus. Puis, et le remaniement actuel des programmes le démontre parfaitement, de l'émergence de la thématique du développement durable avec une renaissance de la géographie physique incarnée par Yvette Veyret.

Enfin, il faut également mentionner la complexité des représentations et la polysémie du concept, qui est source de querelles byzantines entre spécialistes.

Néanmoins, ces réticences, bien que réelles, n'enlèvent rien à la pertinence du concept des représentations chez les élèves. Comme il l'a été dit précédemment, et le rappelle ici Moscovici, l'un des premiers chercheurs à avoir travaillé sur le concept des représentations, ces dernières sont extrêmement prégnantes :

« La propriété principale d'une représentation sociale, celle qui semble la caractériser du point de vue cognitif plus encore que du point de vue sociale, est la légitimité. Une information ou une idée qui se communique à un groupe est, dans une plus ou moins grande mesure, une information ou une idée autorisée, investie d'un certain degré d'autorité. Les gens l'acceptent dans tous les cas « parce que c'est dans le journal », ou parce qu'ils ont foi dans l'expert qui leur dit que les centrales nucléaires sont sans danger ou économiquement indispensable. »²⁵

L'individu ne modifiera ses représentations que si elles sont mises dans une situation où elles sont contredites par les faits, comme la confrontation aux terrains, et où, manifestement elles deviennent inopérantes. Seule cette situation de contradiction majeure conduira l'élève à modifier ses représentations.²⁶

De plus, il ne faut pas considérer non plus les représentations comme un obstacle constant à l'enseignement. D'une part, elles sont un élément constitutif du savoir. D'autre part, elles peuvent être également un point d'entrée dans la séquence envisagée. En effet, si les élèves sont porteurs de représentations, plus ou moins pertinentes, cela démontre qu'ils possèdent déjà un certain nombre de connaissances sur lesquelles l'enseignant peut s'appuyer.

²⁵ Moscovici, 1987, cité in André Yves, *op. cit.*, p. 20

²⁶ André Yves, *op. cit.*, p. 20

C'est pour toutes ces raisons que l'objet de notre recherche porte sur les dispositifs didactiques et pédagogiques à mettre en œuvre en géographie, pour accéder à un double objectif. Tout d'abord conduire les élèves à prendre conscience des éléments constitutifs de leurs représentations. L'autre, plus ambitieux, est de leur permettre de se décentrer par rapport à leurs propres représentations par une confrontation avec les autres systèmes de représentations du groupe.

DEUXIEME PARTIE : L'EXPERIMENTATION

Une démarche spiralaire

Le programme de géographie de la classe de Seconde est constitué de l'étude de différents thèmes dont l'ensemble doit aboutir à une meilleure compréhension du monde contemporain²⁷. Dans cette optique, la notion de représentation est utile au professeur afin d'amener les élèves à comprendre la complexité de certaines situations. Cette notion transversale s'inscrit alors dans l'analyse de situations-problème et peut intervenir sur l'ensemble de l'année scolaire.

De ce fait, la démarche qui sous-tend notre réflexion se veut évolutive afin de permettre à l'élève de prendre progressivement possession de la notion de représentation.

Composée de cinq expérimentations en classe, elle consiste en effet en une appropriation graduelle grâce à une implication tout d'abord forte des élèves (avec une mise en situation) suivi d'une projection sur des acteurs de plus en plus éloignés du public scolaire. Comme il l'a été mentionné précédemment, notre volonté est donc, dans un premier temps, de sensibiliser les élèves à leurs propres représentations portant sur des sujets d'actualité qui se veulent proches de leur quotidien, avant de s'intéresser par la suite aux représentations animant d'autres acteurs.

C'est donc avec le souhait de construire une véritable démarche scalaire d'apprentissage que cinq activités ont été élaborées. Celles-ci diffèrent également dans leur forme car nous ne voulons pas privilégier un type d'exercice mais plutôt valoriser la variété des moyens d'apprentissage, et ce dans l'intérêt des élèves.

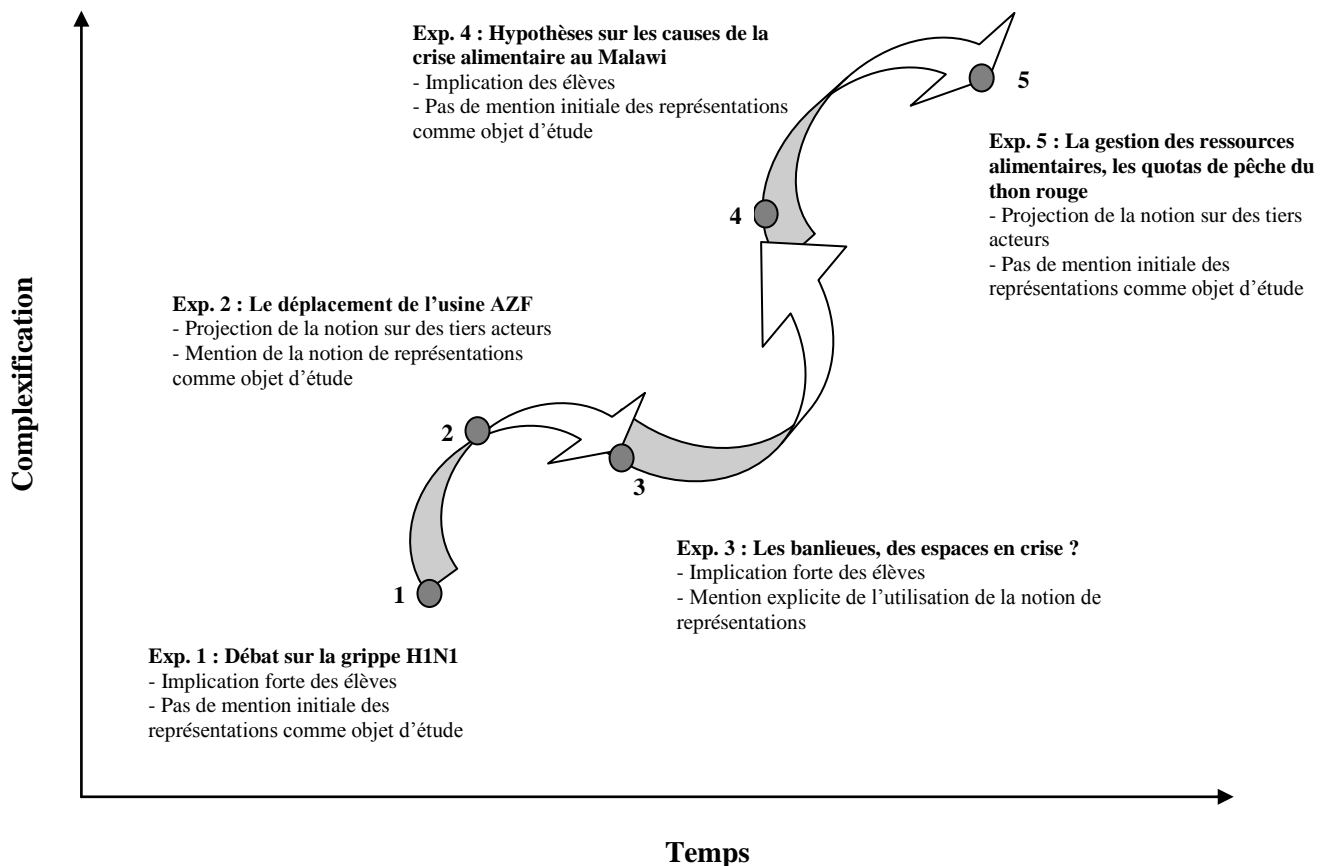
Les expérimentations s'inscrivent ensuite dans une progression spiralaire puisque lors du premier exercice il n'est pas fait mention aux élèves que le travail effectué porte sur la notion de représentation. Celle-ci n'est expliquée que par la suite afin de donner du sens à l'exercice. La deuxième expérimentation porte quant à elle une mention explicite des représentations dans le questionnaire. Ainsi un premier temps de la démarche est constitué par

²⁷ Les cinq thèmes obligatoires sont : Plus de 6 milliards d'hommes, Les sociétés face aux risques, Nourrir les hommes, L'eau entre abondance et rareté, Dynamiques urbaines et environnement urbain. Le dernier thème à traiter est laissé au choix de l'enseignant : Les littoraux, espaces attractifs ou Les montagnes entre tradition et nouveaux usages.

les deux premiers exercices, suivant une implication tout d'abord forte des élèves puis portant sur des représentations extérieures, qui ne font cependant pas toujours explicitement mention de l'objet d'étude que sont les représentations.

Une deuxième boucle de la spirale est ensuite abordée lors de la troisième expérimentation, où mention est faite de l'utilisation de la notion en amont de l'exercice. La démarche reprend donc les acquis des élèves, en les impliquant de nouveau personnellement, afin d'explicitier et d'approfondir la notion ainsi que ses vecteurs. Puis aucune mention n'est faite lors de la quatrième expérimentation, qui implique toujours l'élève, afin de vérifier le recul nécessaire par rapport à ses propres représentations. Enfin, le cinquième exercice constitue un bilan où les élèves doivent faire appel de leur propre chef à cette notion projetée sur de tiers acteurs, ce qui leur demande un niveau d'abstraction bien plus important.

L'appropriation de la notion de représentations : une démarche progressive, spiralaire



Il faut initialement rappeler que cette notion des représentations a été mentionnée aux élèves lors du premier module de géographie. Ce module intitulé « Qu'est que la géographie, l'exemple de la salle de classe ? » se voulait en effet être une introduction et une définition de la géographie²⁸. Il avait alors été mis en avant la notion de représentation. L'exemple de deux élèves entrant dans la salle d'histoire-géographie avait été explicité. Le premier appréciant la matière percevait la salle comme agréable, au contraire du second, portant moins d'intérêt à l'histoire-géographie. Pour donner plus de sens à cette illustration, il avait été également comparé la perception d'une boîte de nuit par un adolescent et une personne âgée. De façon quelque peu simpliste, l'adolescent voyait cette espace comme un lieu de détente, de fête et de rencontre ; la personne âgée comme un le théâtre des vices où se rencontrait alcool, drogue et autre perversion ou tout simplement bruyant avec lumières vives et agressives. Ces différents exemples permettent ainsi une première appréhension de la notion de représentation dans ses aspects concrets et quelque peu ludique, avant les premières expérimentations.

La notion est une nouvelle fois appréhender indirectement lors du chapitre intitulé « Plus de 6 milliards d'hommes sur terre », toujours dans le but de familiariser collectivement la classe a cette notion nouvelle que certains peuvent appréhender intuitivement mais dont personne ne connaît le nom. L'étude de cas de ce chapitre porte sur un groupe d'Indiens Sikhs qui émigre dans le but de rejoindre l'Europe et se retrouve finalement bloqué dans l'enclave de Ceuta. Ainsi, la notion de représentation permet ici de s'accorder en classe sur un terme expliquant la projection des Indiens percevant l'Europe comme un eldorado ainsi que, dans une certaine mesure, le rejet européen des immigrés perçus par certains comme nuisibles.

²⁸ Lors du premier cours, il avait été demandé aux élèves de définir l'intérêt de la géographie. La quasi-totalité des élèves avaient mentionné que la géographie servait uniquement à ce repérer dans un espace. Au mieux, il demeurait dans une vision très naturaliste de la matière, dans une approche encore très influencée par la géographie vidalienne. L'objectif de ce module était de déconstruire ces représentations portant sur cette matière en réalisant un croquis de la salle de classe. Cf Annexes : « A1. Module Qu'est-ce que la géographie ? L'exemple de la salle de classe »

Jeu de rôle : le débat concernant la gestion de la grippe H1N1

Tout d'abord, dans le cadre du chapitre intitulé « Les sociétés face aux risques », l'étude de cas est menée sous forme d'un jeu de rôle concernant la gestion du risque de la grippe A par le gouvernement français. Cette question s'intègre pleinement dans l'actualité du mois de novembre 2009 et illustre le cas d'un problème de gestion politique face à un risque sanitaire. L'Etat a en effet lancé une campagne de vaccination de grande envergure qui fait débat à la fois au sein de la sphère politique, civile et scientifique. Il s'agit donc ici d'exploiter ce moment d'actualité par la tenue d'un débat opposant des élèves incarnant les représentants du ministère de la santé à un second groupe constitué de citoyens. En quelque sorte, il s'agit de reproduire à l'échelle d'une classe, un débat qui a lieu à l'échelle nationale. Le but est alors de faire prendre conscience aux élèves de la nécessité de prendre en compte les représentations des acteurs dans la gestion d'un risque. Il ne s'agit donc en aucun cas de prendre personnellement position dans le débat sur la vaccination, mais bien de prendre conscience à travers cet exemple de la pluralité des perceptions.

L'expérimentation se déroule en deux séances d'une heure chacune. Dans un premier temps, les élèves constitués en groupes de trois étudient un ensemble documentaire²⁹ illustratif de la perception du risque d'une des deux parties (représentants du ministère de la santé ou citoyens). Ce travail vise à la construction par les élèves d'un argumentaire concernant la position de chacune des parties à propos de la gestion de la grippe A. Il s'agit donc d'un passage à l'abstraction où les élèves sont amenés à formuler des arguments généraux à partir des réponses données au questionnaire. La séance suivante est consacrée au déroulement du débat proprement dit, recréant les conditions d'une réunion d'information publique sur la campagne de vaccination. La disposition de la classe met alors face à face les représentants du ministère de la santé (une dizaine d'élèves) et les citoyens (le reste de la classe). L'objectif est ici pour les élèves de s'approprier la perception du risque d'un acteur et de la confronter à une autre qui se veut opposée. De plus, la forme choisie pour cet exercice nécessite des élèves une discipline particulière afin de mener à bien un débat où chacun des participants écoute la personne prenant la parole. Pour cela, un régulateur est désigné par le professeur. Il a pour tâche de distribuer la parole et de maintenir un climat propice à un

²⁹ Cf Annexes : « A2. Dossier documentaire et questionnaire des représentants du ministère de la santé » et « A3. Dossier documentaire et questionnaire du groupe des citoyens »

dialogue respectueux. L'attitude des élèves est donc observée. Un enregistrement vidéo permet alors d'évaluer la capacité des élèves à formuler des arguments dans la tenue d'un débat, chacun étant partie prenante de la perception d'un acteur. De plus un questionnaire individuel³⁰ amène par la suite les élèves à réfléchir sur la teneur de leur propos lors du débat : sont-ils conscient de développer les arguments d'un tiers acteur ?

Le déplacement de l'usine AZF à Toulouse

Le devoir surveillé concernant ce même chapitre des « sociétés face aux risques » est l'occasion d'expérimenter une deuxième approche de la notion de représentations. Le sujet porte sur l'explosion de l'usine AZF à Toulouse, le 21 septembre 2001. Ainsi, un texte intitulé « Où localiser les activités chimiques dangereuses ? »³¹ expose le débat qui a suivi la catastrophe concernant le déplacement ou non de l'usine AZF. La position des riverains comme celle des salariés, des syndicats, du groupe Total-Elf ou encore des pouvoirs publics est exposée, chacun percevant ce déplacement potentiel différemment suivant ses intérêts. Les élèves sont alors évalués sur leur capacité à identifier les différents acteurs prenant position dans ce débat. Puis, une explication du rôle des représentations comme facteur explicatif de cette situation-problème leur est demandée.

La banlieue, un espace en crise ?

La troisième étape de notre démarche consiste à expérimenter la capacité des élèves à identifier leurs propres représentations personnelles concernant un sujet polémique. Il s'agit ici d'évoquer la « banlieue », dans le cadre du chapitre de géographie intitulé « Les dynamiques urbaines et l'environnement urbain ». Dans ce but, un brainstorming individuel est demandé à chaque élève à partir du mot « banlieue » écrit au tableau. Une réflexion personnelle d'environ cinq minutes leur permet donc d'inscrire sur une feuille tous les mots, idées, qu'ils associent à ce terme de « banlieue ». Ces instantanés couchés sur papier sont

³⁰ Cf Annexes : « A4. Questionnaire sur le débat de la gestion de la grippe A/H1N1 »

³¹ Cf Annexes : « A5. DS Les risques technologiques. L'explosion de l'usine AZF à Toulouse »

ensuite ramassés afin d'être examinés par les professeurs. Il faut en effet déterminer quelles sont les représentations des banlieues présentes parmi les élèves.

L'expérimentation consiste, par la suite, en une analyse en classe des diverses représentations des élèves, puis de leur confrontation avec des réalités plurielles. Pour ce faire, un cours dialogué vise à mettre en lumière les différentes perceptions qui ressortent du brainstorming. Il s'agit alors de discuter avec la classe de leur teneur ainsi que des vecteurs de ces représentations. Le cours a donc l'objectif de déconstruire la perception initiale des élèves sur cet espace polémique qu'est la banlieue. En outre, les représentations concernant les banlieues feront l'objet d'un module dont le but est d'exercer chez les élèves la construction du plan dans une composition. Une analyse documentaire est prévue, portant notamment sur le rôle des médias dans l'image négative véhiculée par les banlieues et démontrant au contraire la diversité de ces espaces. Ensuite, à partir de l'intitulé d'un sujet (« La crise des banlieues, mythe ou réalité ») quatre plans³² différents sont proposés aux élèves. De ce fait, le cours doit ainsi être réinvesti afin que les élèves privilégient l'un ou l'autre de ces plans et justifient leur choix. L'analyse des représentations s'inscrit par conséquent à la croisée des attentes scientifiques, méthodologiques et culturelles du programme de seconde en géographie. Les plans détaillés, remplis par les élèves, permettent ici d'évaluer leur capacité à hiérarchiser l'information dans le but d'argumenter le développement d'une réponse organisée. C'est également l'occasion de vérifier si les élèves ont bien pris conscience du fait que les banlieues sont un espace porteur de représentations, dont les médias représentent notamment l'un des vecteurs.

Les hypothèses concernant les causes de la crise alimentaire au Malawi

Toujours dans le but d'entraîner et de vérifier la prise de recul des élèves par rapport à leurs propres représentations, la quatrième expérimentation s'inscrit dans le chapitre de géographie intitulé « Satisfaire les besoins vitaux des populations du monde ». Celui-ci regroupe en fait le chapitre « Nourrir les hommes » ainsi que « L'eau, entre abondance et rareté » et ce afin de mettre en avant des problématiques communes dans le cadre d'une

³² Cf Annexes : « A6. Module La crise des banlieues, mythe ou réalité ? »

démarche géographique. Cet exercice consiste en effet en une analyse personnelle des représentations formulées par les élèves concernant une situation de crise alimentaire dans un pays d'Afrique du Sud-est. Dans un premier temps, un court extrait journalistique expose la situation grave traversée par le Malawi, touché par une crise alimentaire³³. Après lecture de cet article, les élèves doivent élaborer des hypothèses concernant les causes de cette crise. Une mise en commun de ces différentes hypothèses sur le Malawi permet alors de construire sous forme de tableau une représentation globale émanant du groupe classe³⁴.

Un dossier documentaire³⁵ est ensuite distribué, permettant à différents groupes d'élèves de vérifier chacun trois des hypothèses formulées par la classe. La correction qui suit est l'occasion de construire un schéma heuristique des interactions des différentes causes de cette situation de crise alimentaire au Malawi, mettant de côté les hypothèses invalidées par l'étude du dossier documentaire. Le traitement de ce dossier est donc l'occasion d'un dialogue avec l'ensemble de la classe sur les raisons de la formulation de ces hypothèses qui s'avèrent inopérantes dans ce cas.

Pour finir, les élèves sont évaluées sur leur capacité à prendre du recul sur leurs représentations initiales du Malawi. Il leur est en effet demandé de rédiger individuellement quelques lignes expliquant, selon eux, les raisons qui les ont poussés à formuler les hypothèses de départ. Ici, aucune mention explicite des représentations n'est faite : nous évaluons donc la capacité des élèves à avoir conscience de se trouver en face d'une représentation du Malawi, ainsi que leur capacité à en expliquer les vecteurs.

La gestion des ressources alimentaires, les quotas de pêche du thon rouge

La cinquième expérimentation aborde pour finir l'étude de représentations ne concernant pas les élèves mais des acteurs extérieurs. Se situant en fin de démarche, cette expérience revêt des aspects d'évaluation sommative dont le but est de déceler chez les élèves la capacité à identifier la notion de représentation ainsi qu'à l'explicitier en analysant une

³³ Cf Annexes : « A7. Extrait de l'article sur la crise alimentaire au Malawi *Famine à l'écart des caméras* »

³⁴ Cf Annexes : « A8. Tableau des hypothèses des élèves pour expliquer la crise alimentaire au Malawi »

³⁵ Cf Annexes : « A9. Dossier documentaire sur l'insécurité alimentaire au Malawi »

situation-problème au regard de cette notion. Il s'agit en effet d'analyser le désaccord concernant la fixation des quotas de pêche de thon rouge entre les pêcheurs, les écologistes, les pouvoirs publics et les experts. Cette étude de la gestion des ressources naturelles s'inscrit de ce fait dans le chapitre intitulé « Nourrir les hommes ».

Se déroulant sur une séance de module, cette expérimentation repose sur le visionnage d'une vidéo extraite du journal télévisé de France 2 en date du 17 novembre 2009. Elle porte sur l'étude de l'influence des représentations de chaque acteur dans l'analyse d'une situation-problème. Ainsi, par un questionnement, les élèves sont amenés à identifier par eux même la notion de représentation et le rôle qu'elle joue dans cette situation. La difficile gestion des ressources naturelles peut alors être abordée par l'élaboration d'un schéma systémique incluant les perceptions des différents acteurs. L'évaluation porte ici sur la capacité des élèves à analyser une situation-problème à partir de l'identification des représentations de chaque acteur, ainsi que de l'influence de celles-ci sur leurs actions. Une définition de la notion de représentation ainsi que de son rôle en géographie est également demandée aux élèves afin d'évaluer leur degré d'appropriation de la notion.

Tableau récapitulatif des expériences

Numéro de l'expérimentation	Nature de l'expérimentation	Chapitre
1	Jeux de rôle sur la grippe A/H1N1	Les sociétés face aux risques
2	Question du DS sur l'usine AZF à Toulouse	Les sociétés face aux risques
3	Réalisation d'un plan détaillé sur le sujet : « La crise des banlieues, mythe ou réalité »	Environnement et dynamiques urbaines
4	Hypothèses sur la crise alimentaire du Malawi en 2005	Satisfaire les besoins vitaux des populations (Nourrir les hommes et L'eau entre abondance et rareté)
5	Les différents acteurs concernés par la pêche au thon rouge	Satisfaire les besoins vitaux des populations (Nourrir les hommes et L'eau entre abondance et rareté)

La conscience du rôle des représentations, vecteur d'une meilleure compréhension du monde contemporain

Les première, troisième et quatrième expérimentations visent ainsi à l'approche progressive de la notion de représentation par les élèves en les impliquant directement dans les exercices. Cette proximité a pour but de faciliter l'apprentissage de cette notion. Cependant, l'objectif de ce mémoire est également d'approcher et de mieux comprendre la complexité. Les représentations sont donc abordées lors des deuxième et cinquième exercices dans le sens où elles doivent nécessairement être prises en compte afin de comprendre les actions des acteurs en géographie.

En définitif, par ces cinq expérimentations, nous souhaitons varier les approches de la notions de représentation auprès des élèves autant que les supports dédiés à cette étude. Il s'agit ici de percevoir la diversité de la matérialisation des représentations afin de les déceler dans le quotidien et de les intégrer à l'analyse des situations contemporaines. En effet, intégrée dans le programme de géographie de seconde (intitulé « Les fondements du monde contemporain »), l'analyse de la notion de représentation vise à donner à l'élève le bagage nécessaire pour mieux comprendre la complexité du monde qui l'entoure. Le but de ces expérimentations est donc d'amener chaque adolescent à progressivement prendre conscience qu'il est lui-même, comme toute personne ou groupe, porteur de représentations et que celles-ci ont une grande influence sur les actions de ces mêmes personnes ou groupes au quotidien dans la gestion de leurs espaces. De plus, les représentations sont également abordées comme un phénomène évolutif : elles sont en effet le fruit de vecteurs (tels que la famille ou encore les médias) mais peuvent changer au regard d'apports de connaissances nouvelles sur un sujet. Ainsi, nous espérons amener les élèves à être en capacité de déconstruire certaines de leurs représentations.

Description des classes expérimentales

Ces expérimentations seront menées dans une classe de Seconde comprenant 33 élèves. Ils seront comparés dans un dernier temps avec celles menées par Carine Bouquet dans ses classes. Il s'agit d'une classe avec potentiellement un bon niveau, partiellement exploité à cause problème de concentration en cours. Les appréciations générales données lors des premier et second trimestres semblent assez explicites.

	1 ^{er} trimestre	2 ^e trimestre
Appréciation générale	Classe très hétérogène, agitée mais qui s'améliore à certains moments du trimestre. Le travail est en train d'être compris comme nécessaire à l'amélioration du niveau mais n'est pas suffisant car il faut, aussi, se concentrer régulièrement en classe.	Classe très hétérogène et très agitée. Les écarts se creusent au deuxième trimestre car les élèves bavardent et se dispersent encore trop souvent. Les éléments moteurs doivent trouver leur place, leurs responsabilités et tous seront gagnants.
Appréciation en histoire-géographie	Une classe dynamique dans le bon sens, mais également parfois dans le mauvais sens du terme, même si des améliorations ont été notées. Le potentiel est présent, exploité pleinement chez certains élèves, alors que d'autres doivent se mettre au travail.	Une classe réactive mais parfois trop dispersée. Le potentiel est présent mais pour l'exploiter pleinement il faut davantage de concentration en cours

Ainsi appliquer une même démarche au sein de plusieurs classes permet d'en étudier la pertinence, à destination de différents publics.

TROISIEME PARTIE :

ANALYSE

Modalités et limites de l'évaluation des compétences

Afin d'analyser le plus finement possible les évaluations ou résultats des expériences décrites auparavant, des grilles de compétence ont été réalisées. Le code est le suivant :

A	Acquis
B	En cours d'acquisition : acquisition imparfaite
C	Non acquis
Ø	Absence de donnée
M	Médiateur (pour le débat)

Ces grilles, même si elles se veulent les plus précises possibles, ne sont – malheureusement – que des indicateurs. Il n'est pas possible de rendre compte avec exactitude de l'acquisition ou non d'un certain nombre de compétences. En voici quelques causes.

L'exemple de la réponse d'un élève sur l'expérience des représentations véhiculées sur les banlieues est particulièrement symptomatique. Dans son plan détaillé sur le sujet « La crise des banlieues, mythe ou réalité ? », il apporte l'ensemble des éléments attendus, à savoir : pluralité des banlieues, mais perception uniquement négative de celles-ci, en partie liée au vecteur médiatique. Cependant, le discours qu'il tient à l'oral et l'utilisation de certaines expressions dans son plan détaillé démontrent qu'il ne croit pas dans le rôle parfois déformateur des médias dans la perception des banlieues. Ce décalage s'explique principalement par le fait que cet élève donne la réponse attendue par le professeur – qu'il sait rapporteuse de points – et non véritablement la sienne.

D'autre part, l'utilisation du B est souvent problématique. L'acquisition imparfaite d'une compétence s'explique parfois plus par un problème méthodologique que par une acquisition partielle de la compétence. En effet, trop souvent, les élèves pensent avoir répondu à une question dès lors qu'une ou deux phrases ont été rédigées. Notamment en seconde, ils n'ont pas encore compris qu'une réponse exacte est une réponse détaillée et justifiée, faute de méthode, de temps ou de paresse.

Enfin, 4 élèves de la classe ont été volontairement retirés des résultats des expériences, à cause de leur absentéisme trop fréquent. Il faut donc savoir que s'ils avaient été pris en compte, ils auraient très certainement tirés les résultats statistiques vers la non acquisition de la notion, étant donné que leurs absences répétées ont nuit à la compréhension des cours.

Il est ainsi nécessaire d'analyser les tableaux de compétence qui suivent avec un œil critique.

Les grilles d'évaluation

Grille d'évaluation expérience n°1 : Le débat concernant la gestion de la grippe A

		Elèves																											
		Anthony	David	Louis	Camille	Anais	Diane	Marine	Laurine	Salomé	Rick	Zoé	Alizée	Florian I	Maëlle	Mégane	Youness	Mélanie	Claire	Florian M	Gaëlle	Luzmarina	Lydia	Armand	Fanny	Marie-Fatou	Rémy	Mathew	Cédric
Compétences		Niveau de compétence des élèves sur le sujet : « la gestion de la grippe A par le ministère de la Santé français »																											
Compétence comparative	Etre capable d'intervenir dans un débat en en respectant les règles	A	C	B	B	C	C	C	A	A	Ø	A	C	Ø	Ø	Ø	C	A	B	M	B	C	B	C	B	Ø	B	A	B
	Etre capable d'apporter des arguments appartenant aux représentations d'autrui	A	C	A	A	C	C	C	A	A	Ø	A	C	Ø	Ø	Ø	C	A	A	M	C	C	A	C	B	Ø	A	A	A
	Etre capable d'avoir conscience que les arguments utilisés sont issus de représentations d'autrui	C	C	C	C	C	C	C	C	C	Ø	C	C	Ø	Ø	Ø	C	C	C	M	C	C	C	C	C	Ø	C	C	C
	Etre capable de prendre en compte le rôle des représentations d'autrui dans la perception de l'action d'un opérateur spatial	C	C	C	C	C	C	C	C	C	Ø	C	C	Ø	Ø	Ø	C	C	C	M	C	C	C	C	C	Ø	C	C	C

Grille d'évaluation expérience n°2 : Réponse donnée à une question du DS concernant les risques

		Elèves																												
		Anthony	David	Louis	Camille	Anaïs	Diane	Marine	Laurine	Salomé	Rick	Zoé	Alizée	Florian I	Maëlle	Mégane	Youness	Mélanie	Claire	Florian M	Gaëlle	Luzmarina	Lydia	Armand	Fanny	Marie-Fatou	Rémy	Mathew	Cédric	
Compétences		Niveau de compétence des élèves sur le sujet : « Le déplacement de l'usine AZF à Toulouse après septembre 2001 »																												
	Etre capable de déterminer les acteurs concernés par les risques émanant de l'usine AZF	A	A	A	Ø	B	A	Ø	A	Ø	A	B	C	A	B	Ø	Ø	A	A	Ø	B	B	Ø	Ø	Ø	Ø	A	A	Ø	
	Etre capable pour chacun des acteurs concernés par les risques émanant de l'usine AZF de déterminer leur positionnement par rapport à la gestion de ce risque	B	A	A	Ø	B	A	Ø	A	Ø	A	C	C	A	B	Ø	Ø	A	A	Ø	B	B	Ø	Ø	Ø	Ø	A	A	Ø	
	Etre capable de justifier le positionnement des différents acteurs par rapport à la gestion de ce risque	C	A	A	Ø	B	A	Ø	A	Ø	C	C	C	A	A	Ø	Ø	A	A	Ø	B	B	Ø	Ø	Ø	Ø	A	A	Ø	
Méta-compétence	Etre capable de justifier le positionnement des différents acteurs par rapport à la gestion de ce risque en prenant en compte l'importance des représentations	B	A	A	Ø	B	A	Ø	A	Ø	B	C	C	A	B	Ø	Ø	A	A	Ø	B	B	Ø	Ø	Ø	Ø	A	A	Ø	
Compétence comparative	Etre capable de prendre en compte le rôle des représentations d'autrui dans la perception d'un espace	B	A	A	Ø	B	A	Ø	A	Ø	B	C	C	A	B	Ø	Ø	A	A	Ø	B	B	Ø	Ø	Ø	Ø	A	A	Ø	

Grille d'évaluation expérience n°3 : Le plan de la réponse organisée sur les banlieues

		Elèves																												
		Anthony	David	Louis	Camille	Anaïs	Diane	Marine	Laurine	Salomé	Rick	Zoé	Alizée	Florian I	Maëlle	Mégane	Youness	Mélanie	Claire	Florian M	Gaëlle	Luzmarina	Lydia	Armand	Fanny	Marie-Fatou	Rémy	Mathew	Cédric	
Compétences		Niveau de compétence des élèves sur le sujet : « la crise des banlieues, mythe ou réalité ? »																												
Compétences	Etre capable de prendre en compte l'existence de représentations sur l'espace des banlieues	Ø	A	Ø	Ø	A	B	A	A	Ø	B	Ø	Ø	A	B	B	Ø	A	A	Ø	A	B	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	B	A
	Etre capable de montrer la pluralité d'espace de la banlieue	Ø	A	Ø	Ø	A	A	A	A	Ø	B	Ø	Ø	A	B	C	Ø	A	A	Ø	A	A	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	A	A
	Etre capable de montrer que les représentations sur les banlieues portent sur un type d'espace de la banlieue	Ø	A	Ø	Ø	A	A	A	A	Ø	B	Ø	Ø	A	B	B	Ø	A	A	Ø	A	B	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	B	A
	Etre capable de relever les vecteurs de ces représentations	Ø	A	Ø	Ø	A	A	A	A	Ø	B	Ø	Ø	A	B	A	Ø	A	A	Ø	A	A	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	A	A
Méta-compétence	Etre capable de démontrer que la banlieue est un espace porteur de représentations issues de différents vecteurs	Ø	A	Ø	Ø	A	B	A	A	Ø	B	Ø	Ø	A	B	B	Ø	A	A	Ø	A	B	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	B	A	
Compétence comparative	Etre capable de prendre en compte le rôle de ses propres représentations dans la perception d'un espace	Ø	A	Ø	Ø	A	B	A	A	Ø	B	Ø	Ø	A	B	B	Ø	A	A	Ø	A	B	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	B	A	

Grille d'évaluation expérience n°4 : Les hypothèses formulées sur la situation de crise alimentaire au Malawi

		Elèves																												
		Anthony	David	Louis	Camille	Anais	Diane	Marine	Laurine	Salomé	Rick	Zoé	Alizée	Florian I	Maëlle	Mégane	Youness	Mélanie	Claire	Florian M	Gaëlle		Luzmarina	Lydia	Armand	Fanny	Marie-Fatou	Rémy	Mathew	Cédric
Compétences		Niveau de compétence des élèves sur le choix des hypothèses sur la crise alimentaire au Malawi																												
Compétence comparative	Etre capable d'avoir conscience que les hypothèses émises sont partiellement issues de représentation sur l'Afrique	C	C	C	B	C	C	C	C	B	C	C	C	B	B	C	C	A	B	Ø	C	C	B	C	C	Ø	C	C	Ø	
	Etre capable de déterminer les éléments vecteurs de représentation sur l'Afrique	C	C	C	A	A	C	C	A	A	B	C	C	A	A	C	B	B	A	Ø	A	A	A	B	B	Ø	C	C	Ø	
Etre capable de prendre en compte le rôle de ses propres représentations dans la perception d'un espace sans mention des représentations comme objet d'étude	C	C	C	B	B	C	C	B	B	C	C	C	B	B	C	B	A	B	Ø	B	B	A	C	B	Ø	C	C	Ø		

Grille d'évaluation expérience n°5 : Le traitement d'un conflit d'acteur par le prisme des représentations

		Elèves																											
		Anthony	David	Louis	Camille	Anaïs	Diane	Marine	Laurine	Salomé	Rick	Zoé	Alizée	Florian I	Maëlle	Mégane	Youness	Mélanie	Claire	Florian M	Gaëlle	Luzmarina	Lydia	Armand	Fanny		Marie-Fatou	Rémy	Mathew
Compétences		Niveau de compétence des élèves sur le sujet :																											
	Etre capable de décrire l'objet d'un reportage vidéo	A	Ø	A	A	A	B	Ø	A	Ø	Ø	Ø	A	A	A	A	A	A	Ø	A	A	A	A	Ø	A	Ø	Ø	A	Ø
	Etre capable de caractériser une situation de désaccord entre plusieurs acteurs	A	Ø	A	A	A	A	Ø	A	Ø	Ø	Ø	A	A	A	B	A	A	Ø	A	A	A	A	Ø	A	Ø	Ø	A	Ø
	Etre capable d'expliquer les positions de chacun des acteurs	A	Ø	A	B	A	B	Ø	A	Ø	Ø	Ø	B	C	C	B	B	A	Ø	A	B	B	A	Ø	A	Ø	Ø	A	Ø
	Etre capable d'identifier la notion de représentations comme s'appliquant à la situation décrite	C	Ø	B	B	C	C	Ø	C	Ø	Ø	Ø	C	C	C	C	C	C	Ø	C	C	C	C	Ø	C	Ø	Ø	C	Ø
Méta-compétence	Etre capable d'expliquer le rôle des représentations en géographie, la nécessité de les prendre en compte	C	Ø	C	C	C	C	Ø	C	Ø	Ø	Ø	C	C	C	C	C	C	Ø	C	C	C	C	Ø	C	Ø	Ø	C	Ø
Compétence comparative	Etre capable de prendre en compte le rôle des représentations d'autrui dans la perception de l'action d'un opérateur spatial	C	Ø	B	B	C	C	Ø	C	Ø	Ø	Ø	C	C	C	C	C	C	Ø	C	C	C	C	Ø	C	Ø	Ø	C	Ø

Grille d'évaluation bilan : Quelles acquisitions ?

		Elèves																												
		Anthony	David	Louis	Camille	Anaïs	Diane	Marine	Laurine	Salomé	Rick	Zoé	Alizée	Florian I	Maëlle	Mégane	Youness	Mélanie	Claire	Florian M	Gaëlle	Luzmarina	Lydia	Armand	Fanny	Marie-Fatou	Rémy	Mathew	Cédric	
Compétences																														
N°1	Etre capable de prendre en compte le rôle des représentations d'autrui dans la perception de l'action d'un opérateur spatial	C	C	C	C	C	C	C	C	C	Ø	C	C	Ø	Ø	Ø	C	C	C	M	C	C	C	C	C	Ø	C	C	C	
N°2	Etre capable de prendre en compte le rôle des représentations d'autrui dans la perception d'un espace	B	A	A	Ø	B	A	Ø	A	Ø	B	C	C	A	B	Ø	Ø	A	A	Ø	B	B	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	A	A	Ø
N°3	Etre capable de prendre en compte le rôle de ses propres représentations dans la perception d'un espace	Ø	A	Ø	Ø	A	B	A	A	Ø	B	Ø	Ø	A	B	B	Ø	A	A	Ø	A	B	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	B	A
N°4	Etre capable de prendre en compte le rôle de ses propres représentations dans la perception d'un espace, sans mention des représentations comme objet d'étude	C	C	C	B	B	C	C	B	B	C	C	C	B	B	C	B	A	B	Ø	B	B	A	C	B	Ø	C	C	Ø	
N°5	Etre capable de prendre en compte le rôle des représentations d'autrui dans la perception de l'action d'un opérateur spatial	C	Ø	B	B	C	C	Ø	C	Ø	Ø	Ø	C	C	C	C	C	C	Ø	C	C	C	C	Ø	C	Ø	Ø	Ø	C	Ø

Bilan de l'expérience n°1 : Le débat concernant la gestion de la grippe A

L'expérience n°1 portant sur le jeu de rôle réalisé sur la gestion de la grippe A/H1N1 peut s'apparenter à une évaluation diagnostique. Même s'il a été vu précédemment que la notion de représentation a été explicitée en cours auparavant, il ne s'agissait que d'une brève définition, sans que les élèves ne l'aient véritablement travaillé. C'est ce qui explique principalement qu'aucun élève ne semble avoir acquis la compétence « Etre capable d'avoir conscience que les arguments utilisés sont issus de représentations d'autrui ».

En effet, le débat permettant de clore le jeu de rôle sur la grippe A/H1N1 fait partie intégrante de l'étude de cas du chapitre portant sur « Les sociétés face aux risques ». Or, tout l'intérêt de cet étude de cas est de faire émerger les notions qui seront approfondies/contextualisées dans un second temps. Ainsi, à ce moment du cours, la notion des représentations n'a pas encore été pleinement énoncée aux élèves. D'ailleurs, c'est à partir de ce qui s'est passé durant le débat qu'il est possible de l'expliciter. Au mieux, les élèves se sont appropriés les arguments de leur rôle, mais jamais ils n'ont eu conscience que ceux-ci étaient issus des représentations d'un tiers. Surtout que la question qu'il leur était posé sur la raison des arguments développés était des plus ouvertes : « Comment expliques-tu avoir développé cette argumentation particulière ? »

D'ailleurs, certains élèves jouant le rôle des représentants du ministère de la santé ont refusé de prendre part au débat. C'est ce qu'explique notamment Diane en ces termes : « Je n'ai pas parlé, parce que je n'étais pas d'accord avec le sujet que nous avons à développer. » Cette difficulté a principalement concerné les représentants du ministère de la santé, car la quasi-totalité des élèves se positionnaient du point de vue des citoyens. Là encore, le témoignage de Gaëlle est des plus explicites : « Je n'ai pas beaucoup parlé car j'étais de l'autre avis donc j'avais du mal... Et lorsque j'ai parlé, j'ai donné un argument contre le ministère de la santé alors que j'en faisais partie. »

C'est pourquoi, l'expérimentation est beaucoup moins pertinente pour les élèves faisant partie du groupe des citoyens. Les arguments relevés dans leur dossier documentaire étant les leurs. La notion de représentation est ainsi bien plus difficile à évaluer. Cependant, puisqu'aucun participant au débat de ce groupe n'a mentionné dans son analyse qu'il avait utilisé certains arguments parce qu'il s'agissait du point de vu qu'il devait défendre, on peut en conclure que les élèves n'ont pas également acquis la compétence « Etre capable d'avoir conscience que les arguments utilisés sont issus de représentations d'autrui ».

Enfin, un dernier critère vient également biaiser quelque peu les résultats. Il s'agit de la timidité de certains élèves. De ce fait, ils n'ont pas ou peu participé au débat, non pas parce qu'ils n'avaient pas d'arguments à faire valoir, mais parce qu'ils n'ont pas osé prendre la parole en public. C'est le cas de David : « Si je ne suis pas intervenu, c'est parce que je trouvais que les autres développaient bien et disaient ce qu'il fallait, et donc que mon intervention n'était pas nécessaire. En plus, je n'aime pas parler en public. »

Reste qu'il ne faut pas demeurer sur un constat d'échec. Le débat s'est parfaitement déroulé malgré le fait qu'il se soit tenu en classe entière, c'est-à-dire avec une trentaine d'élèves. Pendant une demi-heure, il n'a pas été

nécessaire d'intervenir pour des questions de disciplines ou pour relancer le débat. Le modérateur, choisi parmi l'un des élèves les plus loquaces, a parfois eu du mal à contenir les échanges. Mais ce ne fut pas sans intérêt puisqu'il a pu se rendre compte de la difficulté de cette tâche. Reste que le dialogue s'est tenu dans des termes respectueux, même si les échanges ont été parfois vifs, ce qui est souvent le propre du débat.

De plus, ce jeu de rôle a permis à un grand nombre d'élèves de comprendre qu'il existe une pluralité de regard sur un même événement ou espace. Après analyse, un élève affirme qu'il « n'était pas assez informé. Et je ne m'étais pas mis à la place du ministère de la santé qui a une lourde tâche. » Surtout, dans le cas particulier de la grippe A/H1N1, les élèves ont pu mieux analyser ce débat de société virulent, et développer un certain esprit critique en confrontant point de vue médiatique, politique et médical, ce que semble confirmer une autre intervention d'élève : « A cause des médias et de mes parents qui me disaient que c'était une grippe comme une autre, etc... J'ai été influencée ».

Aussi, même si la compétence « Etre capable de prendre en compte le rôle des représentations d'autrui dans la perception de l'action d'un opérateur spatial » n'a été acquise par personne, les raisons ont été précédemment explicitées. Surtout, les résultats de la deuxième expérimentation semblent être bien plus encourageants.

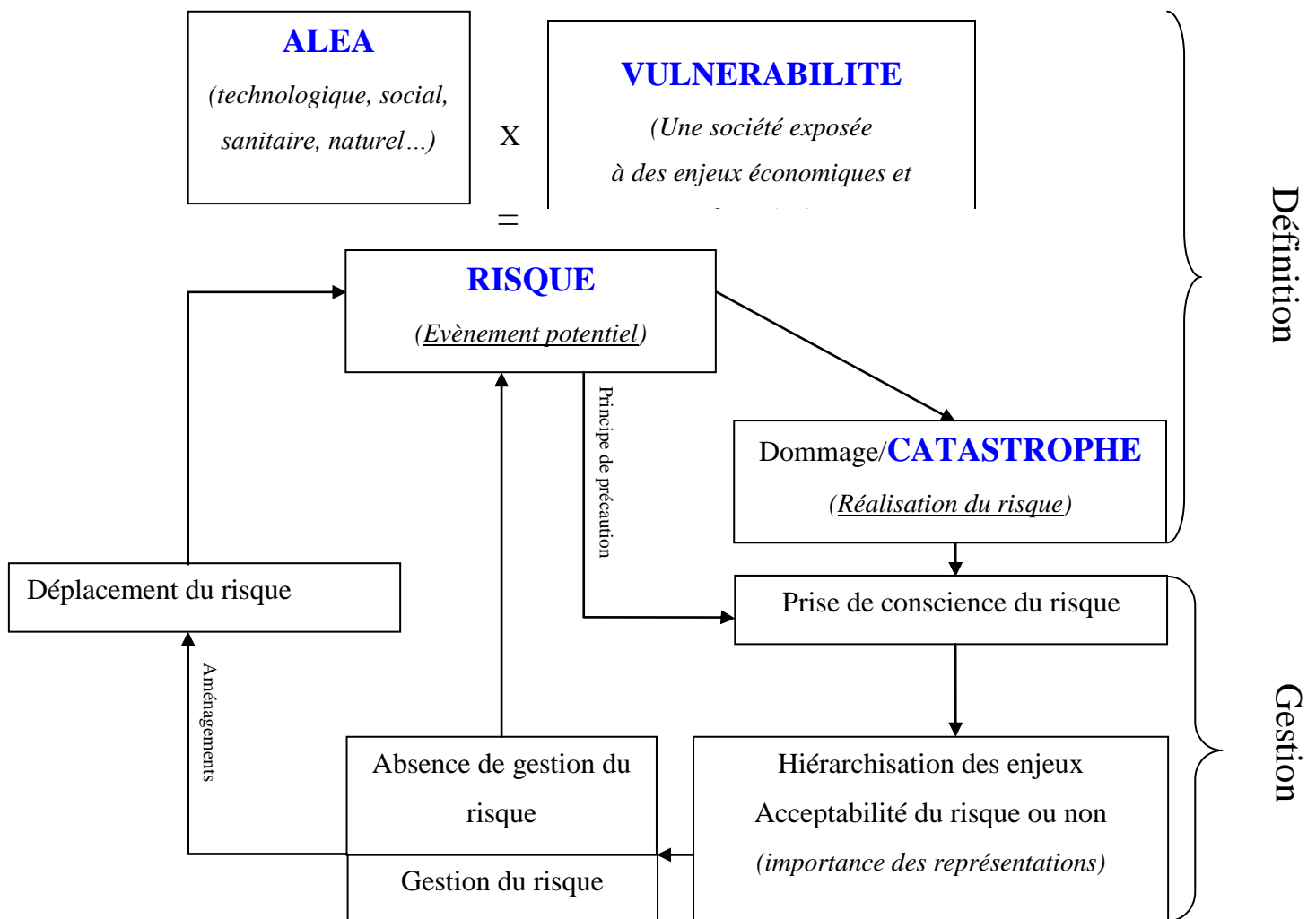
Bilan de l'expérience n°2 : Réponse donnée à une question du DS concernant les risques

La compétence visée par la deuxième expérimentation, à savoir « Etre capable de justifier le positionnement des différents acteurs par rapport à la gestion de ce risque en prenant en compte l'importance des représentations », est nettement mieux maîtrisée. Trois raisons peuvent principalement expliquer ce résultat.

La première et sans doute la plus importante est que, contrairement à la première expérimentation, la notion de représentation a été préalablement étudiée en cours à partir de l'analyse du débat³⁶. Intégré dans la partie du cours portant sur la gestion du risque, la problématique étudiée par les élèves est la suivante : « Quel impact joue la représentation du risque dans sa gestion ? » Pour y répondre, outre l'analyse du débat, un paysage d'île volcanique a été étudié. On pouvait voir sur cette dernière de nombreuses habitations. Les élèves sont arrivés à la conclusion que si des populations s'installent sur les pentes d'un volcan en activité, c'est par ce qu'ils perçoivent le risque volcanique comme une variable moins importante que les potentialités agronomiques qu'offrent les terres fertiles d'un volcan ou ses potentiels touristiques. En bilan et en réponse à la problématique initiale, nous avons pu ainsi conclure que chaque population a sa propre perception du risque. Elle est influencée par la connaissance bonne ou partielle du risque, par des intérêts économiques, par des facteurs culturels... C'est

³⁶ Cf expérimentation n°1

pourquoi les populations acceptent certains risques et en refusent d'autres. On parle alors de hiérarchisation des risques. A partir de ce constat, la notion de représentation a été intégrée à un schéma systémique réalisé avec les élèves intitulé : « Le risque : une gestion complexe ».



Ainsi, cette notion des représentations est une notion centrale du chapitre sur les « sociétés face aux risques », c'est pourquoi elle figure dans la fiche bilan distribué aux élèves qui a pour objectif de les aider à mieux réviser leur cours. Dans la perspective du devoir, les élèves savent qu'ils peuvent être évalués sur cette notion.

La troisième raison qui explique ces résultats est donc que cette expérimentation est intégrée à un devoir surveillé et noté. Pour un contrôle, il n'est sans doute pas nécessaire de rappeler que les élèves démontrent un investissement supplémentaire afin d'obtenir « une bonne note ». Il ne faut ainsi pas sous estimer la carotte de la notation qui a un pouvoir motivant indéniable.

De façon plus fine, si la compétence visée, à savoir « Etre capable de justifier le positionnement des différents acteurs par rapport à la gestion de ce risque en prenant en compte l'importance des représentations » semble globalement acquise pour une grosse majorité des élèves, il est nécessaire de s'intéresser à celle portant sur la justification du positionnement des différents acteurs par rapport à la gestion de ce risque. Cette compétence paraît, au vu des résultats, avoir posé plus de difficulté d'assimilation par les élèves. Deux raisons principalement peuvent être relevées provenant de la nature de la question posée : « Quels sont les acteurs amenés à prendre

position pour ou contre le déplacement du pôle chimique toulousain ? Pourquoi peut-on dire que les perceptions du risque sont très importantes dans le positionnement de ces acteurs ? »

La première vient du fait que face à une question ouverte, les élèves se contentent fréquemment d'une réponse trop courte comme explicité dans la sous partie « Modalités et limites de l'évaluation des compétences ».

Surtout, la seconde cause est liée à la compétence évaluée. La justification est en effet une capacité plus complexe pour les élèves que la détermination et le positionnement ici des acteurs par rapport à la gestion du risque industriel. Aussi certains élèves ont des difficultés à justifier. Une difficulté que l'on retrouve également dans les expérimentations suivantes.

Bilan de l'expérience n°3 : Le plan de la réponse organisée sur les banlieues

Au vu des résultats de la 3^e expérience, ceux-ci sont globalement positifs. La compétence visée – « Etre capable de démontrer que la banlieue est un espace porteur de représentations issues de différents vecteurs » – semble acquise pour un grand nombre d'élèves. Ici encore un certain nombre de facteurs peuvent expliquer de tels résultats.

Il faut tout d'abord mentionné que le plan que les élèves devaient détailler sur le thème « La crise des banlieues, mythe ou réalité ? » était préalablement validé. En effet, en module les élèves avaient, dans le cadre de la méthodologie de la réponse organisée, eu pour travail de sélectionner, parmi plusieurs propositions, un plan adéquat pour répondre au sujet³⁷. Cette activité fut corrigée communément. Il n'y avait ainsi aucune possibilité d'erreur sur le canevas principal qu'est le plan d'un sujet.

D'autre part, ce travail était à faire à la maison. Les élèves avaient ainsi tout le temps nécessaire pour le réaliser. Cependant, n'étant pas noté, on peut en déduire que les élèves n'ont pas du faire appel à un tiers pour les aider, afin de maximiser leurs résultats.

Surtout, l'acquisition de la compétence visée s'explique par un important travail en amont avec les élèves. En effet, comme indiqué précédemment, l'objectif de la partie du cours portant sur les banlieues était de partir de leurs représentations pour les confronter au terrain, notamment de l'agglomération parisienne. Au vue du brainstorming – cf tableau ci-dessous – le cours allait s'attacher à déconstruire leurs représentations. En effet, la plupart des élèves avaient de la banlieue uniquement – sauf deux à trois élèves – la vision de certains quartiers de grands ensembles en crise.

³⁷ Cf Annexes : « A6. Module « La crise des banlieues, mythe ou réalité ? »

	Grands ensembles en crise	Vision hétérogène	Divers
Représentation des élèves de la banlieue à partir de mots ou expressions clefs	Violence Discriminations Squats Couleur HLM Pauvreté/personne à revenu modeste Pas de travail Banlieusards Quartiers périphériques défavorisés Issu de l'immigration Communauté religieuse/revendication ethniques Trafic de drogue Racaille (cherche les embrouilles) Insulte envers la France Non ouvert à l'intégration Immeubles Jeunes Ascenseur social bloqué Familles nombreuses Filous Mélange de culture Plus de policier pour surveiller Drogues, alcooliques Film banlieue 13 Ghettos	Autour de la ville Quartiers libres Quelques fois défavorisés (violence) Dramatisation aux informations des comportements des jeunes Banlieue chic Résidences Pas que des racailles	Ville Liberté Rap Slam Nike Paris Incompris

La déconstruction de leurs représentations passe dans un premier temps par la confrontation de plusieurs photos de la banlieue parisienne. En comparant des clichés de Vésinet, la cité de la Courneuve, Saint-Maur-des-Fossés et le quartier d'affaire de la Défense, il a ainsi pu être appréhendé la pluralité des espaces dans les banlieues.

Dans un seconde temps, les élèves se sont interrogés sur un certain nombre de vecteurs véhiculant des représentations négatives sur les banlieues. Pour ce faire, outre l'importance du milieu familial, deux documents ont permis aux élèves de prendre conscience du rôle fondamental des médias et des films.

4. Deux lycéennes de banlieue réagissent à une émission sur leur quartier

La caméra montre ensuite les tags, les rideaux de fer baissés, les fenêtres détruites remplacées par du contreplaqué. Un journaliste qui se croit sympathique en rajoute dans l'humiliation : « Ils sont violents mais attendrissants. » On dirait qu'il parle d'animaux. Curieusement de nombreuses scènes tournées avec les jeunes sont sous-titrées (!) comme si les journalistes filmaient une peuplade au langage incompréhensible dans une contrée lointaine. En fait, la caméra tourne autour d'une pelouse de cinq cents mètres carrés et filme à peine deux bâtiments en évitant soigneusement tout ce qui fait de Louvrais un vrai quartier : les commerces dynamiques, une église, une piscine, un théâtre, un hôpital.

Salima BENZERROUG, Moufida MENHOUR, *Cahiers pédagogiques*, juin 1999.



3. La banlieue vue par un jeune cinéaste, Mathieu Kassovitz, *La Haine*.

Documents 3 et 4 du manuel Bordas 2001 d'histoire-géographie de seconde p. 124 et 125

Dans un dernier temps, pour comprendre pourquoi certains quartiers de grands ensembles sont effectivement en crise actuellement, il a été étudié avec les élèves un schéma systémique diachronique³⁸, certes difficile, mais qui a permis aux élèves de prendre en compte l'extrême complexité de la situation. D'ailleurs, les élèves se sont montrés particulièrement intéressés par ce document. Enfin, un dernier document a été projeté dans le but de démontrer aux élèves que ces quartiers étaient initialement perçus comme modernes remettant ainsi en cause le caractère irrémédiable de crise de ces quartiers.



Une famille dans sa cuisine, années 1960. La vague de construction des Trente Glorieuses a apporté un confort inconnu jusque-là à bien des ménages.

Le confort moderne

Christiane Rochefort donne une description allègre des grands ensembles dans un roman paru en 1961 : « Maintenant, notre appartement était bien. Avant, on habitait dans le treizième, une sale chambre avec l'eau sur le palier. Quand le coin avait été démoli, on nous avait mis ici ; on était prioritaires ; dans cette Cité [à Bagnolet] les familles nombreuses étaient prioritaires. On avait reçu le nombre de pièces auquel nous avions droit selon le nombre d'enfants. Les parents avaient une chambre, les garçons une autre, je couchais avec les bûbes dans la troisième ; on avait une salle d'eau, la machine à laver était arrivée quand les jumeaux étaient nés, et une cuisine séjour où on mangeait. »

(C. Rochefort, *Les Petits Enfants du siècle*, Grasset, 1961, rééd. « Le Livre de poche », 2006, pp. 7-8.)

Tous ces facteurs expliquent ainsi très probablement les bons résultats obtenus lors de cette troisième expérience qui correspondait à la dernière de la progression spiralaire mise en place.

³⁸ Cf Annexes : « A10. Essai systémique de compréhension de la crise de certains quartiers de grands ensembles »

Bilan de l'expérience n°4 : Les hypothèses formulées sur la situation de crise alimentaire au Malawi

Pour cette quatrième expérience³⁹, les résultats sont globalement négatifs. La capacité « Être capable de prendre en compte le rôle de ses propres représentations dans la perception d'un espace, sans mention préalable des représentations » n'est partiellement acquise que pour la moitié de la classe. Seulement deux élèves l'ont pleinement assimilé.

En effet Mélanie est la seule à mentionner explicitement le terme « représentation ». Elle explique le choix de ses hypothèses à cause « des représentations que j'avais. J'avais une vision simpliste du problème. » Quant à Lydia, la deuxième élève à avoir acquise la compétence recherchée, elle parle de « stéréotypes ».

La plupart des élèves qui ont obtenu un B n'ont fait que mentionner les vecteurs permettant d'expliquer le choix de leurs hypothèses. C'est le cas de Gaëlle qui indique plusieurs types de facteurs : « les cours que l'on avait fait les années d'avant », « les médias » et « notre entourage ».

On peut expliquer ces résultats par trois types principaux de facteurs. En premier lieu, il faut s'interroger sur la formulation de la question posée aux élèves. En effet, après avoir fait rechercher un certains nombres d'hypothèses permettant aux élèves d'expliquer la situation de crise alimentaire au Malawi⁴⁰, il s'est avéré que si certaines avaient été validées par l'étude d'un dossier documentaire⁴¹, un grand nombre avaient paru erroné. Il a été alors posé à la fin du cours suivant la question suivante : « A posteriori, comment expliquez-vous le choix de vos hypothèses ? » Celle-ci était volontairement très ouverte pour influencer le moins possible les élèves. Cependant, avec l'utilisation du « comment », les élèves se sont focalisés sur les vecteurs. Peut-être aurait-il été plus judicieux d'ajouter le terme « pourquoi » ? D'ailleurs un grand nombre d'élèves n'ont pas compris la question posée. C'est le cas de Zoé : « Je ne sais pas. J'ai dit ça naturellement. »

Ainsi, le rôle des représentations n'ayant pas été mentionné préalablement dans ce quatrième cours de géographie, il était demandé aux élèves de mobiliser ce concept préalablement étudié. C'est la raison principale qui explique qu'une majorité de la classe n'a pas acquise la compétence visée. En effet, il est recherché un niveau d'abstraction et de complexification supplémentaire. Avec l'expérience n°4, il s'agit d'entrer dans la seconde boucle de la progression spiralaire, où il n'y a plus de mention initiale des représentations comme objet d'étude. L'objectif est ainsi de valider la phase de transfert de la notion. Au regard des réponses des élèves, force est de constater qu'il n'est pas effectif.

³⁹ Cf sous partie « Les hypothèses concernant les causes de la crise alimentaire »

⁴⁰ Cf Annexes : « A8. Tableau des hypothèses des élèves pour expliquer la crise alimentaire au Malawi »

⁴¹ Cf Annexes : « A9. Dossier documentaire sur l'insécurité alimentaire au Malawi »

Bilan de l'expérience n°5 : Les différents acteurs concernés par la pêche au thon rouge

Comme pour l'expérience n°4, les résultats sont, pour l'ensemble, négatifs. Les raisons qui viennent expliquer ce constat sont en partie les mêmes que pour l'expérience précédente. A savoir en premier lieu, le questionnaire distribué aux élèves les a quelque peu déroutés⁴². La question où il était attendu que le terme de représentation ou de perception soit mentionné a posé des difficultés. Elle était la suivante : « Quelle notion géographique entre ici en jeu pour expliquer cette situation ? » Force est de constater que le terme « notion » n'est pas acquis par les élèves, d'où une première difficulté à répondre à la question. D'autre part, comme lors du chapitre précédant, la notion de représentation n'avait été traitée que sommairement dans la séquence dans laquelle s'inscrit l'expérience. C'est en partie pour cela que la minorité d'élèves qui a répondu à cette question font alors appel à d'autres notions vues en cours ou d'actualité. C'est le cas notamment pour Mélanie qui mentionne la notion d'écologie, ce qui montre la montée dans les médias des préoccupations environnementales. Le cas est similaire pour Lydia qui mentionne la gestion des risques, chapitre étudié en cours précédemment :

« La notion géographique est la société face aux risques. Elle se caractérise car on part d'un risque de l'extinction de l'espèce du thon rouge, on a donc réagi, ce qui a induit les quotas, mais a déplacé le problème. Maintenant les deux camps sont en désaccord et pour résoudre le problème, il faudrait déplacer le problème. Si les pêcheurs changent de marchandises, le même risque peut arriver à d'autres espèces. Et si l'UE baisse encore plus les quotas, les écologistes seront contents mais cela mettra dans une énorme difficulté les pêcheurs qui ne gagneront plus leurs vies. »

Ceci renvoie à un troisième facteur explicatif : l'absence de proximité du sujet avec les élèves. En effet, la pêche au thon rouge est un thème éloigné des préoccupations quotidiennes des élèves. D'ailleurs, l'un d'entre eux mentionnent lors de la correction : « Pour AZF, les banlieues, les médias en parlent plus ».

⁴² Cf Annexes « A11. Questionnaire sur la gestion des ressources alimentaires, les quotas de pêche du thon rouge »

Bilan

Après la réalisation de ces cinq expérimentations, il est possible de tirer un bilan faisant émerger principalement trois conclusions.

Tout d'abord, si l'on mentionne la notion de représentation comme objet d'étude aux élèves, les résultats montrent que les élèves ont très majoritairement assimilée cette notion. Ils ont compris ce qu'est une représentation, ils ont conscience que celles-ci affectent leur perception de l'espace et ils sont capables d'en appréhender un certain nombre de vecteurs. En effet, l'évolution des résultats des expériences 1 à 3, qui correspondent à la première boucle de la progression spiralaire, démontrent une appropriation progressive du concept.

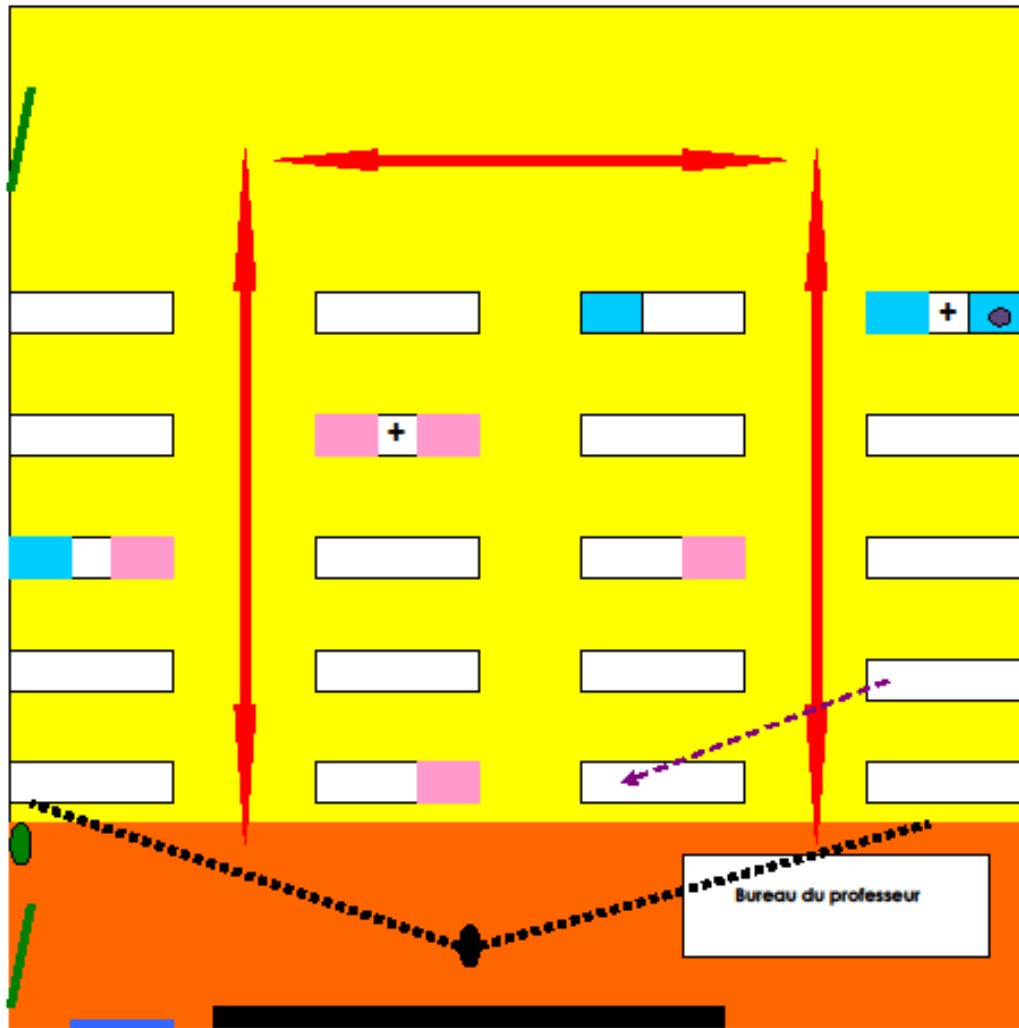
Les expériences n°4 et 5, sont également riches d'enseignement. Elles ont pour objectif de déterminer si la notion de représentation a été pleinement assimilée par les élèves, puisqu'il n'y a pas de mention de celle-ci comme objet d'étude. Au vu des résultats, on ne peut que conclure à un demi-échec. La phase de transfert, selon la classification de Britt Mari-Barth n'est pas effective. Sans doute, le niveau de compétence demandé aux élèves est pour le moment trop élevé. La notion n'a pas été suffisamment explicitée aux élèves, pour leur permettre un niveau d'abstraction supplémentaire. Pour cela, il semble plus efficace d'inscrire la notion dans des thèmes plus proches des préoccupations des élèves. Cependant, la difficulté demeure bien pour l'enseignant de construire progressivement une notion parfaitement identifiée qui s'inscrit dans un faisceau d'autres notions en interrelation comme celle du risque, de la complexité ou l'esprit critique : en d'autre terme de faire ressortir les parties d'un tout.

Cependant, même si tous les objectifs ne sont pas atteints, notamment la phase de transfert de la notion, l'intérêt de ce travail est avant tout de démontrer la nécessité de partir des représentations des élèves pour construire un cours.

ANNEXES

A1. Module Qu'est-ce que la géographie ? L'exemple de la salle de classe

M2 Qu'est-ce que la géographie ? L'exemple de la salle de classe



Echelle :
0 _____ 1 m.

Titre :
La salle de classe : un espace géographique porteur de sens

Orientation :



Légende :

II. La classe : un espace aménagé

A) Un espace pensé pour le travail

- Bureau des élèves organisés en rangés
- Bureau du professeur
- Tableau
- Carte murale

B) La prévention des risques

- Porte
- Plan d'évacuation

I. La classe : révélatrice des disparités géoculturelles

A) Un espace révélateur des disparités de statuts

- Espace collectif des élèves
- Espace individuel du professeur

B) Un espace révélateur des affinités des élèves

- Répartition par sexe
- Affinités
- Redoublants

III. Géopolitique de la classe : un espace sous contrôle du professeur

- Circulation du professeur
- Vision d'ensemble du professeur
- Possible déplacement d'élèves

A2. Dossier documentaire et questionnaire des représentants du ministère de la santé

G2 : Dossier documentaire des représentants du ministère de la santé

1. Document 1 :

Source : article du Monde daté du 3.09.09 :

<http://www.e24.fr/economie/monde/article128999.ece/Comment-le-H1N1-pourrait-gripper-l-economie.html>

Comment le H1N1 pourrait gripper l'économie

Explosion des taux d'absentéisme, inflation, baisse des marchés financiers... les économistes de Natixis ont tenté d'évaluer l'impact de la grippe A sur l'activité économique.

Le taux de mortalité de la grippe A est peut-être inférieur à celui de la grippe saisonnière, mais la vitesse de propagation est inquiétante... pour l'économie. "Le scénario officiel établi par les autorités américaines prévoit un coût pour l'économie représentant 0,9% du PIB sur une base annuelle", préviennent dans une note les économistes de Natixis.

"Pour l'instant le coût pour l'économie du virus H1N1 est marginal (0,002% du PIB mondial)", estiment-ils. Mais "l'ampleur de l'épidémie est imprévisible", ajoutent-ils. Dans ce contexte, la banque tente d'établir quelles seraient les conséquences économiques d'une pandémie mondiale de H1N1.

Effet évident, la pandémie devrait d'abord faire exploser les taux d'absentéisme. Les autorités américaines tablent sur 49% d'absents au bout de six semaines, puis une redescende progressive à 35%. A comparer avec des taux habituels de 2,2%... Ces chiffres concernant les Etats-Unis peuvent être extrapolés à l'Europe.

Des open-space et des magasins vidés de leurs employés... cela n'est pas sans effet sur l'économie. "La hausse de l'absentéisme jusqu'à 42% (49% puis 35%) sur un trimestre, comparé à un taux normal de 2,2%, implique une chute de 28% de la contribution du facteur travail à la production américaine", détaillent les économistes.

Croissance ralentie

Ce premier choc de l'absentéisme "devrait entraîner un déclin des échanges commerciaux qui affectera les ventes de détail (commerces, supermarchés, ndlr) et le secteur du tourisme en particulier", note Natixis. [...]

"Dans le meilleur des cas, la baisse d'activité sera temporaire", les malades retournant au travail après guérison, relève Natixis. L'effet ne serait permanent sur l'économie "que si le virus tuait les personnes contaminées". Ce qui ne semble pas être le cas pour le H1N1, le taux de mortalité étant faible.

Hausse de l'inflation

En amont du pic de la pandémie, les prix devraient s'envoler "sous l'effet des consommateurs constituant des stocks de nourriture pour être auto-suffisants" pendant la période critique, expliquent les analystes de Natixis. Mais la chute des échanges commerciaux devraient rapidement contrebalancer cet effet en provoquant un effet déflationniste, estiment-ils. [...]

2. Document 2 :

Source : <http://www.leparisien.fr/societe/ou-est-passee-la-grippe-a-14-10-2009-673822.php>

Alexandra Echkenazi, 14.10.2009, 07h00

L'épidémie de grippe A, qui devait faire des milliers de victimes et paralyser le pays, se fait attendre. Mais où est donc passé le H1N1 ? Selon plusieurs experts qui se sont réunis hier à l'Académie de médecine de Paris, le virus de la nouvelle grippe est toujours en circulation et attend son heure...

L'épidémie ralentit. Selon l'Institut de veille sanitaire, l'Hexagone comptabilise actuellement 217 cas de grippe pour 100 000 habitants.

Ce chiffre se situe au-dessus du seuil épidémique (102 cas pour 100 000 habitants), mais il est beaucoup moins important que prévu et il est en nette diminution. Les réseaux SOS Médecins et Oscour indiquent une baisse de l'activité grippale pour la deuxième semaine consécutive. Depuis le début de l'épidémie en France, on dénombre 31 décès de malades porteurs du virus, [...] Pour faire une comparaison, chaque année, la grippe saisonnière touche 2,5 millions de personnes, en quatre à treize semaines, et fait près de 3 000 morts. Ce qui fait dire aux experts que cette grippe A est pour l'instant bénigne et beaucoup moins virulente qu'annoncée.

Le virus est toujours là. [...] « Une épidémie connaît plusieurs vagues, décrypte Bruno Lina, directeur du Centre national de référence de la grippe de Lyon . Pour l'instant, nous n'avons eu affaire avec la grippe A qu'à une vaguelette épidémique. » Les experts s'attendent tous à une épidémie hivernale qui devrait surgir avant le 31 décembre. « Or, plus il fait froid, plus elle risque d'être forte, poursuit Bruno Lina. Une épidémie commençant début novembre fera deux fois plus de victimes qu'une épidémie qui a débuté en septembre. » Le H1N1 pourrait infecter entre 6,4 millions de personnes (deux fois plus que la grippe saisonnière) et 19,2 millions et faire entre 6 400 et 96 000 morts.

3. Document 3 :

Source : OMS (Organisation mondiale de la santé) :

http://www.who.int/csr/disease/swineflu/notes/h1n1_vaccine_20090713/fr/index.html

Recommandations de l'OMS concernant les vaccins contre la grippe A (H1N1)

Grippe pandémique H1N1 2009: actualités en bref n° 2

13 JUILLET 2009 | GENÈVE -- Le 7 juillet 2009, le groupe consultatif stratégique d'experts de la vaccination a tenu une réunion extraordinaire à Genève pour faire le point de la situation et formuler des recommandations concernant le vaccin contre la grippe pandémique A (H1N1) 2009.

Le groupe consultatif a examiné la situation actuelle concernant la pandémie, la production de vaccins contre la grippe saisonnière et les capacités potentielles de production d'un vaccin contre la grippe A (H1N1) et a étudié les possibilités éventuelles d'utilisation du vaccin.

Les experts ont déterminé que les pays pourraient se fixer, dans le cadre de leur stratégie de vaccination contre la grippe pandémique, les trois objectifs suivants:

- préserver l'intégrité du système de soins et des infrastructures essentielles;
- réduire la morbidité et la mortalité; et
- réduire la transmission du virus de la grippe pandémique au sein des communautés.

Pour atteindre ces objectifs, les pays pourraient appliquer plusieurs stratégies de déploiement des vaccins, mais celles-ci doivent toujours être adaptées à la situation épidémiologique et aux ressources nationales et correspondre à la capacité du pays de se procurer des vaccins, d'organiser des campagnes de vaccination et d'appliquer des mesures d'atténuation autres que la vaccination.

Bien que la pandémie soit actuellement considérée comme modérément grave et que la plupart des patients ne présentent pas de complications et guérissent spontanément, certaines catégories de gens comme les femmes enceintes et les asthmatiques ou les personnes souffrant d'autres maladies chroniques, par exemple d'obésité morbide, semblent davantage exposées au risque de contracter une forme grave de grippe et d'en mourir.

Comme on considère que la propagation du virus pandémique ne peut pas être enrayée, tous les pays auront besoin du vaccin. Le groupe consultatif stratégique d'experts de la vaccination a souligné que les pays devaient absolument pouvoir se procurer équitablement les vaccins mis au point pour faire face à la pandémie de grippe A (H1N1) 2009.

Les recommandations suivantes ont été communiquées au Directeur général de l'OMS:

- Tous les pays doivent vacciner en priorité les personnels de santé afin de protéger leur infrastructure sanitaire essentielle. Comme, dans un premier temps, la quantité de vaccins disponible ne sera pas suffisante, on pourra envisager de procéder par étapes et de vacciner certaines catégories de la population. Tout en notant que les pays devaient déterminer leur ordre de priorité selon leur situation, le groupe consultatif a suggéré de vacciner, par ordre de priorité, les catégories suivantes de la population: les femmes enceintes, les enfants de plus de 6 mois atteints d'une affection chronique grave; les personnes en bonne santé âgées de 15 à 49 ans; les enfants en bonne santé; les adultes en bonne santé âgés de 50 à 64 ans et les adultes en bonne santé âgés de 65 ans et plus.
- Certains vaccins contre la grippe pandémique étant produits à l'aide de techniques nouvelles, dont l'innocuité pour certaines catégories de la population n'a pas encore été pleinement évaluée, il est très important de mettre en place une surveillance de la meilleure qualité possible après la mise sur le marché. En outre, la diffusion rapide dans la communauté internationale des résultats des études sur l'immunogénicité, l'innocuité et l'efficacité réalisées après la mise sur le marché du vaccin sera essentielle afin d'apporter les ajustements nécessaires aux politiques de vaccination. [...]

Le 11 juillet 2009, le Directeur général de l'OMS, le Dr Margaret Chan, a approuvé les recommandations ci-dessus, estimant qu'elles étaient bien adaptées à la situation actuelle concernant la pandémie. Elle a également signalé que ces recommandations devraient être modifiées si de nouvelles données étaient disponibles.

Le groupe consultatif stratégique d'experts de la vaccination, créé par le Directeur général de l'OMS en 1999, est le principal groupe consultatif de l'Organisation pour les vaccins et la vaccination. Il compte 15 membres du monde entier, qui siègent à titre personnel et appartiennent à un large éventail de disciplines: épidémiologie, santé publique, vaccins, pédiatrie, médecine interne, maladies infectieuses, immunologie, réglementation pharmaceutique, administration de programmes, vaccination et administration des soins de santé.

D'autres personnes ont également pris part à la réunion du groupe consultatif: les membres du groupe de travail consultatif spécial sur le vaccin contre la grippe A (H1N1), les présidents des groupes consultatifs techniques régionaux et des experts extérieurs. Des représentants de l'industrie et des responsables de la réglementation, qui n'ont pas pris part à l'élaboration des recommandations pour éviter les conflits d'intérêts, ont assisté à la réunion en qualité d'observateurs.

4. Document 4 :

Sources : http://www.santelog.com/modules/connaissances/actualite-sante-vaccin-anti-h1n1-et-effets-secondaires_2124.htm

VACCIN anti H1N1 et EFFETS SECONDAIRES

"A vaccine, like any medicine, could cause a serious problem, such as a severe allergic reaction". Les U.S. Centers for Disease Control publient un tableau des effets indésirables des différents vaccins commandés aux Etats-Unis. S'il n'est pas toujours possible d'effectuer un rapprochement parfait entre les vaccins destinés aux Américains et les vaccins homologués pour l'Europe, quelques principes restent communs. Les CDC abordent l'augmentation du risque cardiovasculaire sous-jacent ou le risque de syndrome de Guillain-Barré, avec une probabilité estimée à 1 ou 2 cas par million de personnes vaccinées.

Un vaccin, comme tout médicament, peut causer un problème grave, rappellent les CDC, comme une réaction allergique sévère. Mais le risque d'effets indésirable grave ou de décès, est extrêmement faible. Les 3 vaccins homologués pour l'Europe par l'Agence européenne du médicament, Focetria® de Novartis, Pandemrix®, de GSK – avec lequel a débuté la campagne de vaccination, Celpavan® de Baxter sont des vaccins inactivés. Les 2 vaccins Panenza® et Humenza® de Sanofi Pasteur sont également inactivés. Tous les vaccins anti-H1N1 destinés à la population française, les 3 vaccins homologués pour l'Europe et Panenza® [...] sont des vaccins inactivés, c'est-à-dire que le virus « a été tué » et que le sujet ne peut pas « attraper » la grippe par le vaccin.

Selon les CDC, les risques des vaccins H1N1 inactivés sont similaires à ceux des vaccins inactivés contre la grippe saisonnière. Des effets indésirables doux peuvent intervenir à la suite de la vaccination. Il s'agit de douleur, rougeur, sensibilité ou gonflement au site d'injection, l'évanouissement (principalement des adolescents, précisent les CDC), des maux de tête, des douleurs musculaires, de la fièvre et des nausées. Ces effets, lorsqu'ils se produisent, interviennent dans les 2 jours qui suivent la vaccination.

Des effets plus graves sont possibles : Les réactions allergiques mettant la vie en danger sont extrêmement rares. Lorsqu'elles se produisent, c'est généralement en quelques minutes à quelques heures après l'injection. [...] Toutefois, s'il y a un risque [...] lié aux nouveaux vaccins contre la grippe H1N1, les CDC précisent que ce risque ne serait pas plus élevé **qu'1 ou 2 cas par million de personnes vaccinées**. Ce chiffre est bien inférieur au risque de grippe sévère, qui peut être prévenue par la vaccination, concluent les CDC.

5. Document 5 :

Source : Site gouvernemental <http://www.pandemie-grippale.gouv.fr>

Risque pour l'économie.

Quelles peuvent être les conséquences d'une pandémie pour une entreprise ?

- La diminution des effectifs présents sur le lieu de travail ;
- L'indisponibilité simultanée de plusieurs dirigeants, avoir à assumer directement le maintien des réseaux de communication, d'énergie ou de transports par exemple. Dans un souci de ne pas se laisser surprendre, il a été suggéré d'élaborer les plans de continuité sur la base de plusieurs scénarios d'absentéisme qui doivent être considérés comme majorant l'impact aujourd'hui attendu de la pandémie.
- un taux moyen d'absentéisme de 25% tout au long de la vague pandémique (8 à 12 semaines) ;
- un taux d'absentéisme de 40% sur les 2 semaines de pointe de la vague pandémique.

6. Document 6 :

Selon la loi française de 1995 (loi n° 95/101 du 2 février 1995), on peut définir le principe de précaution par « l'absence de certitudes, compte tenu des connaissances scientifiques et techniques du moment, ne doit pas retarder l'adoption de mesures effectives et proportionnées visant à prévenir un risque de dommages graves et irréversibles à l'environnement à un coût économiquement acceptable »

7. Document 7 :

<http://www.ina.fr/fresques/jalons/notice/InaEdu04584/les-victimes-de-la-canicule-d-aout-2003>

La canicule de 2003 : la responsabilité de l'Etat mis en cause.

Rappel des faits par un historien dans *Jalons pour l'histoire du temps présent*

Au cours de la première quinzaine d'août 2003, la France a été frappée par une canicule d'une ampleur inédite, la plus importante depuis 1947. Débutant véritablement le 3 août, elle a atteint des températures très élevées: une très grande partie du territoire français a ainsi été touchée par des températures supérieures à 35 degrés pendant au moins dix jours et supérieures à 40 degrés pendant au moins deux jours.

En raison de la permanence d'une grande chaleur durant plusieurs jours et du maintien de températures nocturnes élevées, de nombreuses personnes âgées ont été frappées de déshydratation et ont afflué dans les services d'urgence. Dès le 6 août, les services d'urgence des hôpitaux parisiens, avec à leur tête Patrick Pelloux, président de l'Association des médecins urgentistes hospitaliers de France, tentent en vain d'alerter les autorités sanitaires de la surmortalité anormalement élevée provoquée par la canicule. Cette surmortalité culmine du 11 au 13 août. Selon une enquête réalisée par l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (Inserm), près de 15 000 personnes sont décédées entre le 1er et le 20 août 2003 des suites de la canicule, dont la moitié était âgée de plus de 85 ans.

A la suite de l'alerte lancée par les urgentistes, le manque de réactivité du gouvernement est dénoncé. Le 13 août, le Premier ministre Jean-Pierre Raffarin, qui a interrompu ses vacances, lance le "Plan blanc", ensemble de mesures de soutien aux services d'urgence. Le ministre de la Santé Jean-François Mattei, qui estimait que les mesures adéquates avaient été prises, est l'objet des plus vives critiques. [...]

Si de graves anomalies sont apparues dans la gestion de la canicule, cette crise a mis en évidence les insuffisances des systèmes d'alerte sanitaire et du fonctionnement des services d'urgence. Une mission parlementaire est créée dès septembre 2003 pour tenter de mettre à jour les raisons des dysfonctionnements apparus lors de la canicule. Celle-ci a en outre permis de prendre la mesure l'ampleur de l'isolement de nombreuses personnes âgées, plus particulièrement dans les grandes villes, mortes seules des suites de la canicule. [...]

G2 Etude de cas : la gestion de la grippe H1N1 par le ministère de la santé

Documents	Questions	Arguments qui expliquent la position des autorités publiques
Doc 2	1. Quelles sont les prévisions les plus alarmistes sur la mortalité de la grippe H1N1 en France ?	
Doc 1 et 5	2. Quelle pourrait-être les conséquences économiques si l'épidémie de grippe H1N1 s'avère extrêmement répandue ?	
Doc 3 et 4	3. Quelles recommandations donnent l'OMS aux différents Etats pour endiguer l'épidémie ? D'où proviennent ces recommandations ?	
	4. Que montrent à ce jour les différentes études sur les risques d'effets secondaires liés à l'inoculation des vaccins anti H1N1 ?	
Doc 7	5. Que s'est-il passé lors de l'été 2003 ?	
	6. Quelle a été l'action préventive du gouvernement de l'époque ?	
	7. Quelle a été l'attitude de la population vis-à-vis du gouvernement quant à la gestion de cet épisode ? Quelles sont les conséquences qu'ont pu tirer le gouvernement ?	
Doc 6	8. Que signifie le principe de précaution, inscrit dans la loi depuis 1995 ?	

A3. Dossier documentaire et questionnaire du groupe des citoyens

G2 : Dossier documentaire des citoyens

1. Document 1 :

Source : http://www.santelog.com/modules/connaisances/actualite-sante-h1n1-les-raisons-pour-lesquelles-83-des-fran%C3%A7ais-ne-veulent-pas-du-vaccin_2033.htm

H1N1 : LES RAISONS POUR LESQUELLES 83% DES FRANÇAIS ne veulent pas du vaccin

Actualité publiée le 25-10-2009

Zoom sur les raisons d'une opposition aujourd'hui très majoritaire à la vaccination : seulement 17% des Français ont l'intention de se faire vacciner, selon le dernier sondage IFOP réalisé auprès d'un échantillon de près de 1.000 répondants, les 22 et 23 octobre. Mais surtout une baisse spectaculaire de l'intention de vaccination dans un laps d'un mois seulement.

Les derniers chiffres (d'après le sondage IFOP réalisé pour *Dimanche Ouest France*):

Près d'un sondé sur deux (49 %) explique qu'il ne se fera "certainement pas vacciner". Les Français ne sont pas inquiets : 16 % des sondés se déclarent inquiets contre 32 % lors du précédent sondage.

L'intention de vaccination a bien décliné depuis le 4 septembre 2009, date du précédent sondage qui donnait une petite majorité (55%) de Français prêts à de se faire vacciner contre la grippe A dont 29% « à titre certain ». Déjà début septembre, un quart des interviewés (24%) se révélaient totalement rétifs à toute vaccination, aujourd'hui cette proportion a donc quasiment doublé.

Les raisons du revirement de l'opinion publique :

-Une faible activité grippale en France, avec 36 décès depuis le début de l'épidémie, on est loin des 4 à 6.000 décès causés chaque année par la grippe saisonnière,

-Des effets indésirables méconnus: Leur description actuelle est basée sur les études réalisées sur le vaccin contre la grippe saisonnière et non sur le nouveau vaccin. Les effets indésirables des adjuvants ne sont pas connus avec la souche H1N1,

-Les procédures accélérées d'homologation des vaccins contre la grippe pandémique, qui peuvent augmenter le risque d'effets indésirables,

-La possibilité que l'Afssaps, en France puisse autoriser un vaccin, directement, sans passer par l'homologation de l'agence européenne du médicament,

-L'efficacité actuelle des antiviraux et l'absence de mutation du virus,

-Une communication sur une vaccination massive tant dans sa planification logistique que dans la création toute récente, par décret d'un fichier centralisé de suivi de la vaccination avec accès possible des agents sanitaires,

-Un manque de précision en France sur le plan technique de la vaccination (1 ou 2 doses ?, quelle vaccination pour les immuno-déprimés en cas de non disponibilité de vaccins sans adjuvant...),

-L'opinion également partagée de la communauté médicale et une réserve exprimée des professionnels de santé sur la vaccination,

-Les budgets engagés par le gouvernement, plus d'1 milliard d'euros (et le volume de doses commandées soit 94 millions d'unités), en pleine période de crise économique,

-La communication des laboratoires pharmaceutiques qui présentent le vaccin, comme un facteur de croissance,

-La montée des collectifs antivaccination et des recours en justice dans le monde.

2. Document 2 :

Commentaire sur un blog internet concernant le vaccin h1n1

<http://www.cacritique.fr/2009/11/le-vaccin-h1n1/>

La campagne de vaccination à peu de succès et c'est plutôt normal tant cette vaccination semble issu du lobby des laboratoires pharmaceutiques. De plus se sont des vaccins qui ont été développés rapidement et on ne sait pas vraiment ce qu'il y a dedans ni les effets sur le long terme et ne parlons même pas des effets secondaires qui pointent leur nez avec le cas de cette personne ayant contracté après vaccination le Syndrome de Guillain-Barré qui est une maladie paralysante. Bref ça donne pas envie la vaccination H1N1 n'est pas sexy...

3. Document 3 :

H1N1 : S'ORIENTE-T-ON VERS UN "GRIPPE GATE" ?

Source : http://www.santelog.com/modules/connaissances/actualite-sante-h1n1-s-oriente-t-on-vers-un-%22grippe-gate%22-_2069.htm

Le gouvernement est critiqué pour sa stratégie vaccinale, l'intention de vaccination est au plus faible et les sommes engagées dépassent le milliard d'euros. Contrats de commande de vaccins qualifiés d'«opaques», conflit d'intérêts, dramatisation de la campagne de vaccination, gâchis ou surplus de vaccins, homologation «en direct», autant de questions posées ces derniers jours dans les medias [...]

La France fait partie des pays qui ont commandé une très grande quantité de doses de vaccins anti H1N1 : Le Canada, les Pays-Bas, la Grèce et Israël ont commandé suffisamment de vaccins pour couvrir l'ensemble de leur population par une vaccination de masse. La France viendrait ensuite, avec ses 94 millions de doses, sur la base d'une vaccination en deux injections-ce qui ne sera probablement pas le cas, l'OMS venant de recommander dans le dernier rapport de son Comité d'experts (SAGE) la vaccination par une seule injection.

Une bonne partie de l'opinion publique et des professionnels de santé reste peu convaincue par la vaccination [...] et critique sur les budgets mis en jeu, au total plus d'1 milliard d'euros, justifiée par une communication des autorités sanitaires jugée soit trop alarmiste au regard des dernières données épidémiologique, soit trop «opaque», c'est ce qui fait l'actualité politique de ces derniers jours.

Des contrats qualifiés d'«opaques» : Jeudi 28 octobre, le député Gérard Bapt [...] interpellait la ministre de la santé Roselyne Bachelot sur les contrats de commandes de vaccins, «après avoir trouvé porte close au ministère de la Santé, où il voulait vérifier les contrats sur les commandes de vaccins anti H1N1». Le président PS de la commission des Finances, Didier Migaud, a rappelé "qu'un rapporteur spécial n'avait pas besoin de prendre rendez-vous, sinon le contrôle sur place et sur pièce de façon inopinée n'aurait plus de sens". L'en empêcher "est un délit", a-t-il précisé.

Selon le magazine Le Point qui aurait du saisir la Commission d'accès administratif (CADA), pour recevoir les contrats de commandes de vaccins,

Manque le contrat Baxter : Le contrat passé avec le laboratoire Baxter resterait incommunicable, le laboratoire n'ayant pas encore transmis son consentement préalable écrit, justifie l'établissement de Préparation et de Réponse aux Urgences Sanitaires (EPRUS),

«Gommage» de clauses : Concernant les 3 autres contrats passés avec Sanofi-Pasteur, Novartis et GSK, de nombreuses clauses auraient été gommées, en particulier celles relatives aux conditions financières des accords.

Ecart de prix: Des écarts de prix conséquents entre les vaccins commandés sont constatés : 6,25 € la dose du vaccin Sanofi-Pasteur, 7 € GSK, 9,34 € Novartis et 10 € Baxter,

Absence de pénalité de retard pour Novartis : Enfin, dans le cas du contrat passé avec Novartis, le laboratoire n'encourrait aucune pénalité de retard s'il livre les vaccins en dehors du calendrier prévu par l'État à cause de difficultés rencontrées dans la production ou lors des essais cliniques. On comprend le communiqué très récent de Novartis qui assure tout mettre en oeuvre pour respecter ses délais.

Conflit d'intérêts : Le Groupe d'Expertise et d'Information sur la Grippe (GEIG) "qui a pour vocation d'informer le public sur la grippe et sa prévention", a pour président du conseil scientifique, le Pr Bruno Lina, virologue, membre du comité de lutte contre la grippe A et, surtout, expert auprès du ministère de la Santé et sollicité récemment par la Ministre de la santé pour exposer le risque pandémique. Or les actions du GEIG sont financées par les 5 laboratoires pharmaceutiques partenaires distributeurs de vaccins antigrippaux sur le marché français: GlaxoSmithKline, Sanofi Pasteur MSD, Pierre Fabre Médicament, Solvay Pharma, Novartis Vaccines France.

Une communication autour de la campagne de vaccination critiquée : Le député Jean-Marie Le Guen, médecin, président du Conseil d'Administration de l'AP-HP, a qualifié jeudi 29 octobre, la campagne vaccinale contre la grippe H1N1 comme "un gigantesque bidon" lié à une politique gouvernementale construite sur "l'exagération". Jean-Marie Le Guen a donc demandé la création d'une mission parlementaire sur ce dossier...

Sur le « surplus » de vaccins : Roselyne Bachelot répondait lors de sa dernière conférence de presse à cette objection attendue, *mais, si la vaccination passe sous forme de dose unique, que fera-t-on de nos 94 millions de vaccins ?* Des dons, comme cela a déjà été prévu avec l'OMS. D'autre part, 80% de la valeur des commandes correspondant aux adjuvants, ceux-ci pourront être utilisés avec de nouveaux vaccins, a précisé la Ministre.

Mais sur les dons de vaccins à l'OMS : l'opinion publique s'est étonnée de l'absence de déclaration des autorités sanitaires et du caractère tardif de l'information, publiée par le gouvernement américain.

Une interrogation sur l'homologation des vaccins, en France : Roselyne Bachelot, [...] confirmait, il y a quelques jours, lors du lancement de la campagne de vaccination, la délivrance directement par l'Afssaps de l'autorisation de mise sur le marché d'un nouveau vaccin anti H1N1, sans adjuvant, dont l'homologation ne passerait pas par le CHMP de l'Agence européenne du médicament (EMA).

Ce vaccin donc sans adjuvant serait destiné en priorité aux femmes enceintes... Pourquoi cette « homologation directe » ?

G2 Etude de cas : la gestion de la grippe H1N1 par les citoyens

Documents	Questions	Préoccupation de la population française vis-à-vis du vaccin contre la grippe H1N1
Doc 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. La population française est-elle inquiète vis-à-vis de la grippe H1N1 ? 2. Le taux de mortalité de la grippe H1N1 est-elle aujourd'hui importante ? 	
Doc 1 et 2	<ol style="list-style-type: none"> 3. Qu'est-ce qui explique qu'une partie de la population soit réticente à se faire inoculer le vaccin anti H1N1 ? 	
Doc 1, 2 et 3	<ol style="list-style-type: none"> 4. Quelles ont été les répercussions économiques de la grippe H1N1 pour les laboratoires pharmaceutiques ? 5. Combien ont coûté l'achat des vaccins pour l'ensemble de la population française ? 6. Qu'est-il reproché au gouvernement vis-à-vis de ses relations avec les laboratoires pharmaceutiques ? 	
Doc 1 et 3	<ol style="list-style-type: none"> 7. Qu'est-il reproché au gouvernement vis-à-vis de sa campagne médiatique de prévention ? 	

A4. Questionnaire sur le débat de la gestion de la grippe A/H1N1

La gestion des risques : débat sur le cas de la grippe A/H1N1

Analyse ta participation au débat concernant la gestion de la grippe A.

Nom :
Prénom :

- Participation orale :

↳ **Fréquence des interventions :** - Très fréquentes - Fréquentes - Ponctuelles - Inexistantes

↳ **Respect des règles de la prise de parole :**

- Très bon (j'interviens sans couper la parole, je sais écouter les autres)
- Acceptable (je respecte presque toujours le modérateur)
- Insuffisant (Je coupe la parole où n'écoute pas les autres intervenants)

↳ **Qualité des interventions :**

- Très pertinentes (fait avancer le débat : relance la discussion)
- Pertinentes (interventions en rapport avec le sujet)
- Incohérentes (hors sujet par rapport au débat)

- Argumentation :

↳ **Quels arguments as-tu mis en avant dans ce débat ?**

↳ **Es-tu personnellement d'accord avec les opinions que tu as développées dans le débat ? Pourquoi avoir développé ces arguments ?**

A5. DS Les risques technologiques. L'explosion de l'usine AZF à Toulouse

DS n°4 : Les risques technologiques. L'explosion de l'usine AZF à Toulouse

Doc 2. Une catastrophe inscrite dans la ville.

Le vendredi 21 septembre 2001 à 10h17, dans le hangar 221 de l'usine AZF de Toulouse, un stock de 300 tonnes de nitrate d'ammonium explose accidentellement. Trente personnes perdent la vie, dont la majorité sur le site même de l'usine. Plusieurs milliers d'habitants de la ville sont atteints à des degrés divers (1 170 hospitalisés, 90 blessés graves). Le souffle de l'explosion provoque sur plusieurs kilomètres des dégâts matériels considérables, touchant aussi bien des équipements collectifs que des logements.

L'usine AZF, l'une des trois usines du complexe chimique de la zone sud de Toulouse, était pourtant une installation sous surveillance. Mais l'accident de 2001 a échappé à tous les scénarios envisagés. [...]

A Toulouse, il faut attendre 1989 pour que la préfecture [...] définisse une zone de protection autour des trois usines toulousaines [dont AZF], désormais officiellement classées « établissement à risques ». Le premier périmètre de sécurité (PIG) [...] doit [permettre une] urbanisation sévèrement limitée. Dans la pratique, on s'aperçoit que le périmètre en question (600 ha au total) déborde de très peu le site du pôle chimique : l'implantation ou l'extension d'équipements, d'activités, voire de logements à proximité n'en est que faiblement affectée. Une zone sensible plus large, de 3 000 ha (PPI) couvre des quartiers très largement urbanisés (30 000 habitants dans cette zone officiellement à risques) ; sa délimitation tardive a pour seul effet positif de bloquer l'urbanisation au sud [...].

Mais tout ce dispositif n'empêche pas la construction, au ras des usines, de la rocade toulousaine avec l'un des principaux échangeurs autoroutiers de l'agglomération (équipement dont on affirmait qu'il fluidifierait la circulation et donc réduirait les risques) ; les abords du site chimique connaissent donc un trafic automobile intense et des bouchons quotidiens [...]. Sources : Mappemonde 65 (2002.01)

1. Montrer l'importance de la catastrophe. (1 point)

2. Quels sont les facteurs de vulnérabilité pour la ville de Toulouse ? Pourquoi peut-on affirmer qu'ils se sont renforcés avec le temps ? (2 points)

3. Montrer que malgré la volonté de mettre en place une politique de prévention du risque technologique, celle-ci a été peu efficace. (2 points)

4. Quels sont les acteurs amenés à prendre position pour ou contre le déplacement du pôle chimique toulousain ? Pourquoi peut-on dire que la perception/la représentation du risque est très importante dans le positionnement de ces acteurs ? (2 points)

5. Pourquoi était-il difficile d'éloigner le pôle chimique toulousain de la ville ? (2 points)

6. Rédigez une réponse organisée expliquant les difficultés de la gestion d'un risque technologique dans le cas de Toulouse. (Difficultés de mettre en place une politique de prévention, un conflit d'acteurs liés à des perceptions différentes du risque technologique, effets induits problématiques en cas de volonté de déplacement du risque). (10 points)

1 point de présentation

Point(s) enlevé(s) au prorata du nombre de fautes d'orthographe et de grammaire

Doc 3.

Pourquoi cette catastrophe ?

Après la catastrophe de Toulouse, un certain nombre de points sont à souligner :

- les études de danger ne prenaient pas en compte le danger d'explosion mais seulement les risques toxiques ;
- l'implantation de cette usine date de 1927 et l'urbanisation environnante d'avant 1970, des époques où les obligations en matière de prévention des risques étaient peu développées ;
- le rétrécissement des zones de protection quasiment aux limites de l'usine du fait de la réduction du risque à la source ou de négociations avec les collectivités locales (et non du fait du renforcement de la protection des populations et du bâti) ;
- l'histoire de l'entreprise et du site [...] la SNPE est une entreprise stratégique (le carburant d'Ariane, mais peut-être aussi d'autres fabrications à base de phosgène), ayant, quant à elle, une culture du secret.

Sous la direction de Gabriel WACKERMANN, *La Géographie des risques dans le monde*, © Ellipse, 2005.

Doc 1.

Des usines hors la ville, jadis



Doc 4. Où localiser les activités chimiques dangereuses ?

Il faut renoncer à l'idée de déménager les usines à la campagne : coût économique et social démesuré – des experts indiquent que le déménagement de l'usine AZF de Toulouse reviendrait à 2,74 milliards d'euros et prendrait trois ou quatre ans – pour un transfert finalement assez cynique des risques d'un lieu à l'autre certes moins peuplé, en ignorant les risques maintenus pour la main-d'œuvre. Éloigner les usines des lieux d'approvisionnement ou de consommation aggraverait les problèmes de transports de matières dangereuses [...]

Les pouvoirs publics pensent aujourd'hui préférable de dépla-

cer la campagne autour des usines les plus dangereuses, en créant une ceinture d'espaces verts et en indemnisant les habitants contraints de s'éloigner. En avril 2002, le groupe Total-Fina-Elf décidait finalement la fermeture du site AZF de Toulouse. La décision a provoqué des réactions contradictoires. [...] Soulagement des habitants – 20 000 Toulousains avaient manifesté contre la plate-forme chimique –, mais désarroi des salariés et dépit des syndicats.

J. BONNET, « La vulnérabilité des grandes villes » in *La géographie des risques dans le monde*, dirigé par G. WACKERMANN, © Ellipse, 2005.

M7 : Réaliser un plan 2

Objectif :

- Construction d'une problématique de dissertation
- Construction d'un plan de dissertation
- Percevoir le rôle des représentations dans la perception des espaces

Sujet : « La crise des banlieues, mythe ou réalité ? »

1. Trouver une problématique sur le sujet donné.

• [Plan A](#)

- I- Des banlieues en crise
- II- Une représentation négative...
- III- ... véhiculée par les médias

• [Plan B](#)

- I- Une représentation dominante : une vision négative des banlieues
- II- Pourtant, les banlieues sont des espaces divers qui ne sont pas tous en crise
- III- L'influence des médias, une réalité exagérée

• [Plan C](#)

- I- Les banlieues : des quartiers populaires
- II- Cependant, il existe aussi des banlieues aisées
- III- Une dynamique en cours : le développement de quartiers

• [Plan D](#)

- I- Les banlieues : des réalités diverses
- II- Une vision négative renforcé par les médias
- III- Une hétérogénéité due à de nombreux facteurs explicatifs

2. Justifier l'utilisation ou le rejet des plans suivants sur le sujet donné.

3. Détailler le plan sélectionné en écrivant sous forme de tirets les grandes idées à développer dans les différentes parties.

A7. Extrait de l'article sur la crise alimentaire au Malawi *Famine à l'écart des caméras*

G4 - L'insécurité alimentaire au Malawi

Famine à l'écart des caméras

Dans les champs dénudés qui entourent Chikwawa, dans les collines du sud du Malawi, les gens sont toujours prêts à s'arrêter pour discuter. Ils sourient toujours, en fouillant dans les herbes desséchées pour trouver des racines sauvages. [...] Mais demandez-leur ce qu'[ils] mangent, et leur sourire s'efface. Le Malawi est en pleine crise alimentaire.

Les gens vivent de ce qu'ils peuvent trouver. Ils mastiquent des racines de palmier, mâchonnent des *bwenbwa*, un fruit acide, et sont tout contents quand ils réussissent à réunir une poignée de *masavo*, un genre de tamarin. La plupart de ces produits n'ont pas de valeur nutritive et provoquent des douleurs stomacales et des indigestions.

Les parents sont désespérés. "Mes enfants ont encore un peu à manger, mais ils ont toujours faim et ils ne rient plus", confie Navaya, 35 ans. [...]

Source : *Courier international*



Carte de localisation du Malawi
www.atlas-monde.net

A8. Tableau des hypothèses des élèves pour expliquer la crise alimentaire au Malawi

Hypothèse	Confirmation ? (Oui, non, partiellement)	Document	Explications
Climat			
Manque de technologie			
Pauvreté			
Manque de production par rapport au nombre de personnes			
guerre			
Manque de gestion du gouvernement			
Epidémie et manque d'hygiène			
Manque d'eau → aridité			
Surpopulation			
Localisation → enclavement loin des pays riches			
Mal nutrition			
Pas ou peu d'aide humanitaire			

A9. Dossier documentaire sur l'insécurité alimentaire au Malawi

G4 – L'insécurité alimentaire au Malawi

DOC 1- Famine à l'écart des caméras

Le Malawi est gagné à son tour par la crise alimentaire. Et la communauté internationale ne fait rien. Faudra-t-il attendre de voir des enfants morts de faim à la télévision pour que des aides soient débloquées ?

Dans les champs dénudés qui entourent Chikwawa, dans les collines du sud du Malawi, les gens sont toujours prêts à s'arrêter pour discuter. Ils sourient toujours, en fouillant dans les herbes desséchées pour trouver des racines sauvages. Les femmes qui tentent d'acheter une poignée de patates douces au marché se chamaillent aimablement en comptant le peu d'argent qu'elles ont. Mais demandez-leur ce qu'elles mangent, et leur sourire s'efface. "Nous vivons d'air pur, toutes nos récoltes sont perdues, explique Lighton Kampira. Nous avons semé à la bonne époque, nous avons attendu que ça germe et que ça pousse, mais tout s'est fané, faute de pluie, une fois arrivé à hauteur de genou. Le maïs, le sorgho, le millet, tout est perdu." Le Malawi est en pleine crise alimentaire.

Les Nations unies ont tiré le signal d'alarme. Il faut d'urgence 88 millions de dollars d'aide alimentaire au Malawi. Or Jan Egeland, le représentant des Nations unies, a révéilé début septembre qu'il n'avait pas reçu un sou. Le problème, semble-t-il, c'est que les gens du Malawi n'ont pas assez faim. Pour Neil Townsend, d'Oxfam, les parallèles avec le Niger sont effrayants. "La crise nigérienne était prévue six mois à l'avance, mais les pays riches n'ont pratiquement rien fait. Résultat, les gens sont morts. Et, aujourd'hui, une crise menace dans le sud de l'Afrique... Si les pays riches attendent une fois de plus que les équipes de télévision arrivent avant de donner suffisamment d'argent, les populations du sud de l'Afrique paieront le prix de leur indifférence."

Les pluies ne sont pas arrivées en janvier

Ce sont les enfants qui souffrent le plus, car ils ne peuvent digérer les racines sauvages. Dans le village de Mangwenje, Sankhulani, 3 ans, mastique une mangue verte. En temps normal, un adulte la lui enlèverait immédiatement de peur que le fruit pas mûr chamboule son estomac, mais l'enfant a déjà le ventre distendu par la faim et personne n'a le cœur de lui prendre son casse-croûte. Son ami Mponya, lui aussi en haillons et le ventre gonflé, le regarde avidement.

Les pluies ne sont pas arrivées en janvier, ce qui a détruit les cultures qui auraient dû être récoltées en avril. Les paysans sont confrontés à une double crise financière. Sur le marché mondial, le prix du coton – principale source de devises de la région – a plongé, privant les petits producteurs d'une source de revenus vitale. Pour aggraver les choses, un champignon empêche les plants de croître correctement et les producteurs ont dû tirer un trait sur une grande partie de leur récolte.

L'année dernière, une année électorale, le gouvernement a promis de fournir des engrais et des semences à tous ceux qui en avaient besoin, mais rien n'est arrivé. Le prix du maïs a grimpé en flèche. Les gens vivent de ce qu'ils peuvent trouver. Ils mastiquent des racines de palmier, mâchonnent des bwenbwa, un fruit acide, et sont tout contents quand ils réussissent à réunir une poignée de masavo, un genre de tamarin. La plupart de ces produits n'ont pas de valeur nutritive et provoquent des douleurs stomacales et des indigestions.

La famine, s'il y en a une, devrait frapper entre novembre et février, avant la moisson de l'année prochaine, mais une fois que les gens seront malades de mois de dénutrition. Or les réserves existantes se tarissent et, à ce moment-là, il sera trop tard.

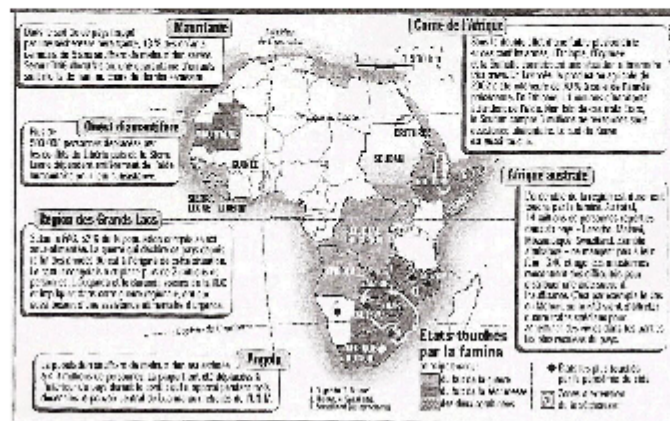
[...] Des mises en garde similaires concernant une pénurie alimentaire avaient été émises à la fin de l'année dernière au Niger [...]. Les demandes d'aide de l'ONU furent ignorées jusqu'à ce que les enfants commencent à mourir de malnutrition.

La situation est différente au Malawi – le gouvernement, mieux organisé que celui du Niger, a déjà interdit l'exportation du maïs et des engrais pour empêcher les prix d'augmenter encore. Les autorités vont à la rencontre des communautés rurales pour évaluer l'ampleur du problème. Le Programme alimentaire mondial et Oxfam ont commencé à distribuer des vivres dans certaines des zones les plus touchées et travaillent avec des organismes publics locaux pour essayer d'endiguer la crise. Mais nombre de personnes au Malawi ont atteint le point de rupture et craignent de ne pas vivre assez longtemps pour voir l'aide arriver. Plusieurs cours d'eau se sont déjà taris et les puits creusés fournissent peu d'eau.

La famine achève les malades du sida

"Le sida aggrave tous les problèmes du Malawi", explique James Bwirani, un responsable local d'Oxfam. "Si le chef de famille est malade, la famille perd sa principale source de revenus, la femme doit rester à la maison pour s'occuper de lui et les enfants doivent quitter l'école et trouver du travail. En cette période de pénurie alimentaire, l'homme, si c'est lui qui a le sida, ne peut pas travailler pour acheter à manger." [...]

Source : *Courier international*, 2005



Doc 2 – Les famines en Afrique - Source : FAO

Population totale (millions), 2008	14,8
Taux annuel d'accroissement démographique (%), 2000-2008	2,8
% de la population urbanisée, 2008	19
% de la population en dessous du seuil international de pauvreté (1,25 dollars É.-U. par jour) 1992-2007	74
Indicateur du développement humain	0,400 (1 66e sur 177)
Décroissant de 1 à 0 (classement mondial selon l'IDH)	

Population totale (millions), 2008	14,8
Taux annuel d'accroissement démographique (%), 2000-2008	2,8
% de la population urbanisée, 2008	19
% de la population en dessous du seuil international de pauvreté (1,25 dollars É.-U. par jour) 1992-2007	74
Indicateur du développement humain	0,400 (1 66e sur 177)
Décroissant de 1 à 0 (classement mondial selon l'IDH)	



DOC 6 - Carte p. 94-95 du livre, Les ressources en eau pour les hommes

DOC 5 -
Source : FAO



DOC 6 - Carte p. 94-95 du livre, Les ressources en eau pour les hommes

DOC 5 -
Source : FAO

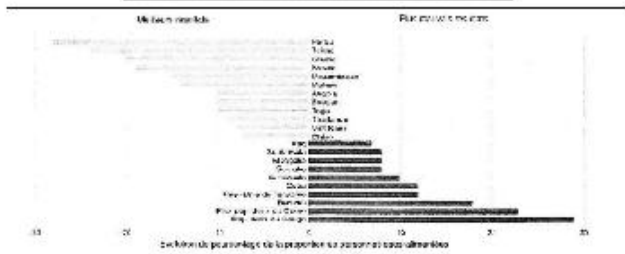


Figure 4. Pays ayant réussi les réductions ou subi les augmentations les plus marquées de population sous-alimentée, entre 1990-1992 et 1997-2000

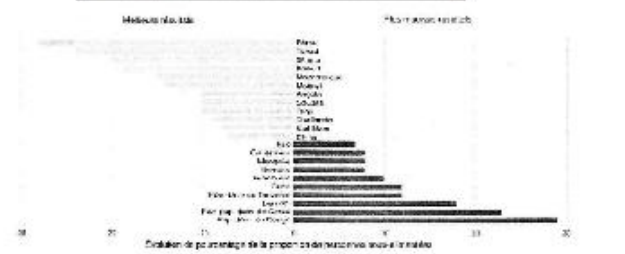
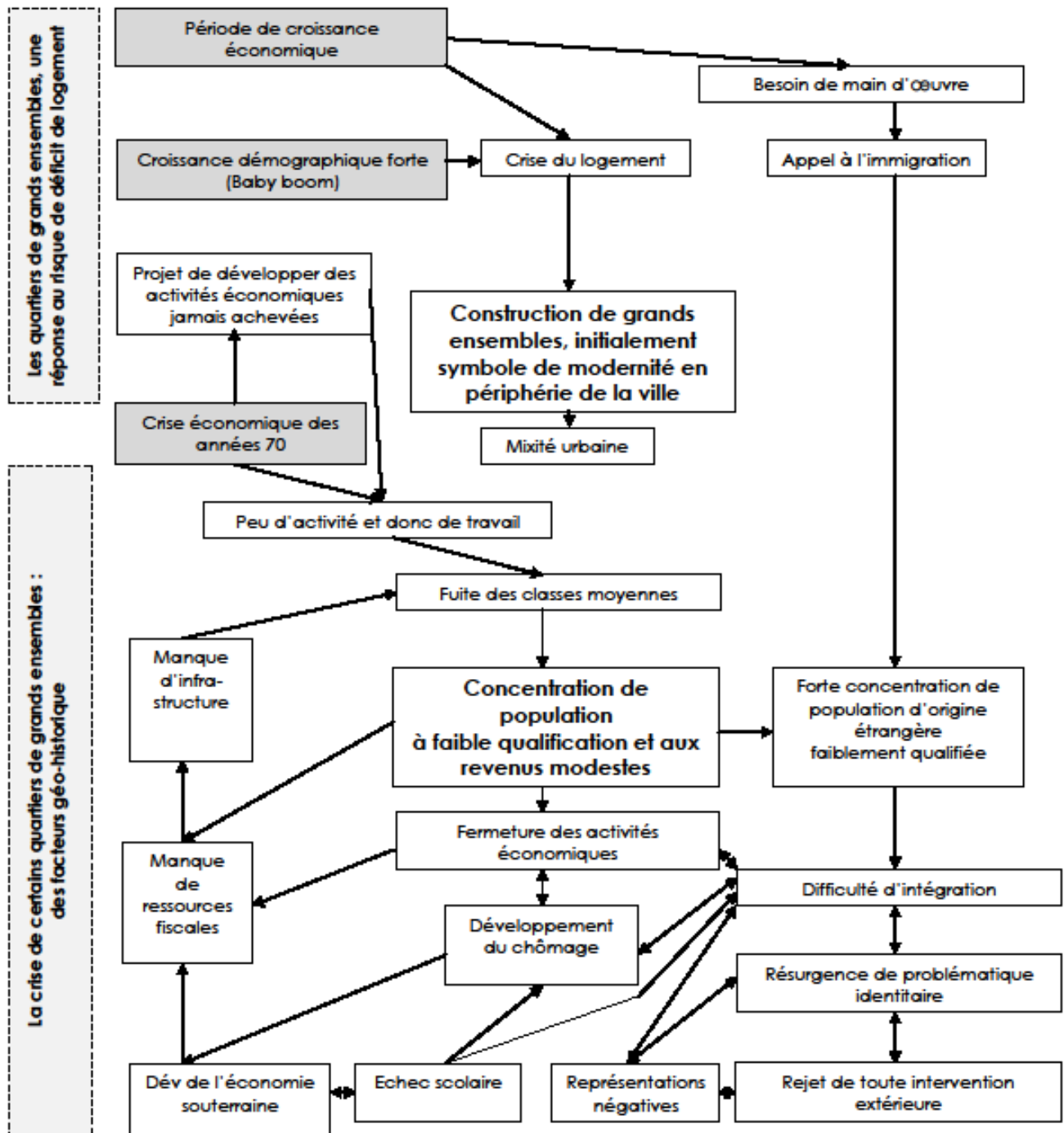


Figure 4. Pays ayant réussi les réductions ou subi les augmentations les plus marquées de population sous-alimentée, entre 1990-1992 et 1997-2000

A10. Essai systémique de compréhension de la crise de certains quartiers de grands ensembles



Essai systémique de compréhension de la crise de certains quartiers de grands ensembles

- Un essai : impossibilité de retranscrire l'ensemble des facteurs et leurs interactions qui explique les difficultés de certains quartiers de grands ensembles
- Exemple des effets induits involontaires et incontrôlés d'une politique de gestion de risque
- L'importance des facteurs et des interactions expliquent les difficultés de résoudre les problèmes liés à ces quartiers
- La crise de ces quartiers : des raisons géo-historique et non raciale

A11. Questionnaire sur la gestion des ressources alimentaires, les quotas de pêche du thon rouge

M9- Analyser et comprendre un reportage télévisé

Objectifs :

- analyser et comprendre un reportage télévisé
- vérification de l'acquisition d'une notion géographique :

1. De quelle ressource se préoccupe-t-on dans le reportage ? Quel est l'enjeu par rapport à cette ressource ?
2. Comment pourrais-tu caractériser la situation mise en lumière dans le reportage :
 - Un malentendu
 - Un désaccord
 - Une négociation
3. Justifie ton choix en expliquant la situation de manière détaillée.
4. Quelle notion géographique entre ici en jeu pour expliquer cette situation ?
5. D'après tes connaissances, quelle est l'importance de cette notion en géographie ?

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages généraux :

Claval Paul, Epistémologie de la géographie, Paris, Nathan, 2001, 265 p.

Gérin-Grataloup A.M., Précis de géographie, Paris, Nathan, 1995, 159 p.

Ouvrages spécialisés :

André Yves, Enseigner les représentations spatiales, Paris, Antropos, 1998, 254 p.

Claval Paul, La géographie culturelle, Paris, Nathan, 1995, 384 p.

TABLE DES MATIERES

Remerciements	2
INTRODUCTION.....	3
PREMIÈRE PARTIE : ENJEUX ET OBJECTIFS	5
DEUXIEME PARTIE : L'EXPERIMENTATION	14
Une démarche spiralaire.....	15
Jeu de rôle : le débat concernant la gestion de la grippe H1N1	18
Le déplacement de l'usine AZF à Toulouse.....	19
La banlieue, un espace en crise ?.....	19
Les hypothèses concernant les causes de la crise alimentaire au Malawi.....	20
La gestion des ressources alimentaires, les quotas de pêche du thon rouge.....	21
La conscience du rôle des représentations, vecteur d'une meilleure compréhension du monde contemporain	23
Description des classes expérimentales.....	24
TROISIEME PARTIE : ANALYSE	25
Modalités et limites de l'évaluation des compétences	26
Les grilles d'évaluation	27
Bilan de l'expérience n°1 : Le débat concernant la gestion de la grippe A.....	33
Bilan de l'expérience n°2 : Réponse donnée à une question du DS concernant les risques	34
Bilan de l'expérience n°3 : Le plan de la réponse organisée sur les banlieues	36
Bilan de l'expérience n°4 : Les hypothèses formulées sur la situation de crise alimentaire au Malawi.....	39
Bilan de l'expérience n°5 : Les différents acteurs concernés par la pêche au thon rouge	40
Bilan	41
ANNEXES.....	42
A1. Module Qu'est-ce que la géographie ? L'exemple de la salle de classe	43
A2. Dossier documentaire et questionnaire des représentants du ministère de la santé.....	44
A3. Dossier documentaire et questionnaire du groupe des citoyens	48
A4. Questionnaire sur le débat de la gestion de la grippe A/H1N1	51
A5. DS Les risques technologiques. L'explosion de l'usine AZF à Toulouse.....	52
A6. Module La crise des banlieues, mythe ou réalité ?.....	53
A7. Extrait de l'article sur la crise alimentaire au Malawi <i>Famine à l'écart des caméras</i>	54
A8. Tableau des hypothèses des élèves pour expliquer la crise alimentaire au Malawi	55
A9. Dossier documentaire sur l'insécurité alimentaire au Malawi	56
A10. Essai systémique de compréhension de la crise de certains quartiers de grands ensembles	58
A11. Questionnaire sur la gestion des ressources alimentaires, les quotas de pêche du thon rouge.....	59
BIBLIOGRAPHIE	60
TABLE DES MATIERES	61

MÉMOIRE PROFESSIONNEL PE PLC

FICHE DESCRIPTIVE

AUTEUR(S) : Joly Julien

ANNÉE DE SOUTENANCE : 2010

DISCIPLINE : Histoire-géographie

RESPONSABLE DU MÉMOIRE : Michel Paquier

TITRE : Les représentations en géographie en classe de seconde

RÉSUMÉ : Branche majeure de la géographie culturelle en pleine essor, système référentiel majeur des élèves, les représentations sont une notion au cœur de tout enseignement de l'histoire et de la géographie. C'est pourquoi il apparaît fondamental de traiter du rôle des représentations chez les élèves.

Aussi ce mémoire a pour vocation de s'interroger sur les dispositifs didactiques et pédagogiques à mettre en œuvre en géographie, avec des élèves de seconde, pour accéder à un double objectif. Tout d'abord conduire les élèves à prendre conscience des éléments constitutifs de leurs représentations. L'autre, plus ambitieux, est de leur permettre de se décentrer par rapport à leurs propres représentations par une confrontation avec les autres systèmes de représentations du groupe.

MOTS CLES :

Géographie

Représentations

Seconde

Lycée

Risques

Banlieues

Nourrir les hommes