

Dire et écrire pour aller lire en géographie

Christine PARTOUNE

Résumé

Les textes, les cartes et les divers documents que nous utilisons en classe sont pour la plupart essentiellement rationnels, coupés de toute réalité vécue.

Avant de les aborder, nous proposons de plonger d'abord dans cette réalité par le biais de la fiction. Des jeux d'expression verbale et des jeux d'écriture permettent préalablement d'explorer les représentations mentales des élèves et de susciter un questionnement fécond pour la recherche ultérieure.

Deux démarches de ce type sont détaillées ici afin de proposer une discussion sur leur intérêt et leur pertinence.

Mots-clés

représentations mentales, pédagogie différenciée, techniques ludiques, mise en situation de recherche

Summary

Texts, maps and the various documents that we use at school are almost all basically rational and cut off from reality.

Before tackling them, it is proposed that we first delve into this "reality" by means of fiction. Verbal expression games and written games enable us to explore beforehand the mental representation of pupils and provide us with interesting questions for subsequent research.

Two approaches of this type are detailed here in order to propose a discussion of their interest and of their relevance.

Key-words

mental representations, differentiated educational methods, play techniques, setting in research situation

Parmi les moyens que nous utilisons en classe pour faire de la géographie, il y a la lecture de cartes, de graphiques ou de textes à caractère géographique qu'il s'agit d'apprendre à lire.

"Aller lire en géographie" suggère le mouvement, l'idée, d'un projet, l'existence d'un désir : aller lire en géographie pour répondre à une question, parce qu'il y a une motivation sous-jacente.

"Dire et écrire pour aller lire" en géographie contient, en outre, l'idée d'une préparation nécessaire pour être suffisamment réceptif au message du document, préparation qui n'est pas d'ordre technique mais plutôt d'ordre psycho-socio-affectif. Avant d'aller lire en géographie, il peut être utile et intéressant d'amener les élèves à s'exprimer de différentes manières à propos du sujet étudié et d'y consacrer davantage que quelques minutes en début de séquence.

Par la mise en jeu de techniques ludiques d'expression verbale (jeux de rôle, mises en situation, sketches, ...) et de jeux d'écriture (fragments de textes de tous styles, cartes, schémas, ...), il s'agit de proposer d'abord aux élèves une démarche intérieure qui n'a pas de rapport direct avec la géographie apparemment, mais qui les invite à plonger dans la culture de l'autre (l'élève, l'inconnu à découvrir) et à la confronter à la leur.

Comment et pourquoi ? Ce sont les questions que je vous propose d'explorer à travers le récit détaillé de deux séries d'expériences menées en classes de 5^{ème} et 6^{ème} Rénové (général) comprenant chacune une bonne vingtaine d'élèves avec lesquels je travaille 4 heures par semaine.

Après chacune des séquences, un bilan rapide sera tiré. Les exercices proposés poursuivent des objectifs pédagogiques multiples et variés mais je n'évoquerai dans ce bilan que ceux qui concernent la préparation proprement dite à la lecture de documents géographiques.

I. INTRODUCTION A L'ETUDE DES RELATIONS NORD-SUD

Cette année, j'ai choisi comme porte d'entrée à l'étude des relations Nord-Sud le thème des migrations.

A. Séquence n° 1 : journal intime d'un réfugié

Les élèves sont répartis par groupes de 4 ou 5. Un poster est affiché au tableau (doc. 1). Il n'est pas commenté. Très rapidement et sans se concerter, les élèves notent chacun 5 mots suggérés par la photo puis sont invités à choisir un personnage précis sur la photo et à noter ce qu'il a emporté avec lui comme objets personnels (détails imaginaires).

Ensuite, chaque groupe procède à une mise en commun et sélectionne le mot qui revient le plus fréquemment (exemple : réfugié - pauvreté - foule, ...). Chaque groupe va alors produire un stock de mots nouveaux à partir du mot-clé retenu et suivant la technique du brainstorming : une première série de mots dont l'idée est liée à celle du mot-clé et une deuxième série de mots dont les consonnances sont proches du début ou de la fin du mot-clé (doc. 2).

Les panneaux sont affichés, les séries de mots lues à haute voix. Il y en a de toutes sortes, drôles, sérieux, des sentiments, des objets, des adjectifs et, déjà, avec ce premier matériau, on pourrait commencer à travailler "pour de vrai".

Mais allons plutôt un peu plus avant dans l'exploration de notre imaginaire. Chacun revient au personnage qu'il avait choisi auparavant et, après s'être replongé dans une ambiance plus calme, écrit en quelques minutes la page du journal intime que ce personnage aurait pu écrire ce soir-là. Il faut pour cela utiliser un maximum de mots produits par son groupe ainsi qu'un mot au moins d'un des trois autres panneaux. Les textes sont échangés et lus à haute voix.

Nous clôturons cet exercice par une analyse en répondant aux deux questions suivantes.

- Qu'avions-nous comme ressources pour écrire ?
- Qu'est-ce qui nous a manqué pour écrire ?

Nous dressons ainsi la liste des pré-savoirs, des faux-savoirs et des lacunes dans notre information ou notre formation.

Ces deux premières heures de cours ont permis l'émergence de toute une série de concepts, de représentations mentales qu'il faut à présent commencer à élucider, vérifier, compléter. A l'issue de cette mise en route, les documents sont réclamés, le désir d'aller lire est né : la recherche peut commencer.

B. Séquence n° 2 : maquette de la carte-itinéraire d'un réfugié ou d'un immigré

Un document sur l'immigration en provenance de la Turquie vers l'Europe (doc. 3) m'a amenée à concevoir l'étape de "relance" suivante.

D'emblée, ce qui m'a frappé en examinant cette carte que je juxtaposais mentalement avec la photo des Kurdes en pleine montagne c'est son caractère sec, déshumanisé. Ce document nous parle de l'immigration mais il nous montre uniquement des trajets parcourus. Il ne nous dit rien du drame humain qui est toujours à la base d'un tel voyage, de ce que représente l'arrachement à une famille, à un village, à un terroir où l'on a ses racines, rien non plus de tout ce qui a pu se passer durant le voyage, ni de ce que peuvent vivre tous ceux qui sont soudainement plongés dans un monde inconnu où il faut, pour survivre, se reconstruire un espace de vie. Cela m'a d'autant plus frappée que j'avais pu un peu entrevoir cette réalité au travers du film turc "Voyage vers l'espoir".

Ce document illustre bien pour moi une des deux raisons fondamentales pour lesquelles il me semble important de nous préparer mentalement à les lire : les documents géographiques sont souvent (comme d'autres d'ailleurs) des documents purement rationnels et si nous n'y prenions pas garde, nous pourrions très bien étudier un sujet avec un caractère aussi dramatique que celui des migrations d'une façon uniquement rationnelle et froide, passant à côté de l'essentiel.

En l'occurrence, comment arriver à ce que cette carte devienne un "dessin animé" lorsque les élèves la découvriront ?

Elle m'inspire le projet suivant : les élèves pourraient eux-mêmes réaliser au préalable une carte du même type mais "animée", celle-là. C'est ainsi que, par groupes de deux, les élèves ont eu pour mission de "trouver" et rencontrer un réfugié ou un immigré et de dresser la carte de son itinéraire jusqu'à Liège.

Pour préparer cette entrevue, les élèves ont d'abord dressé par groupes de 6 la liste de tout ce qui pourrait figurer sur une carte du type de celle à réaliser. Toutes les idées étaient notées : informations sur la situation politique, économique, sociale du pays de départ, photos du village ou de la ville, photocopie du passeport, du permis de travail, recette de cuisine, drapeau, photos de famille, extraits de l'interview, blagues, ...

Après une mise en commun, les élèves ont sélectionné à deux les idées qui les intéressaient dans les différents panneaux puis ont réalisé une première ébauche de l'interview.

C. Séquence n° 3 : préparation à la rencontre par un jeu de rôle

Pour cette étape, nous avons utilisé la technique du jeu de rôle. A partir de la relecture d'un des fragments du journal intime imaginé lors du premier cours, nous sommes partis à la découverte du personnage imaginé en interrogeant l'élève qui avait écrit le texte comme s'il était le personnage lui-même. Le récit construit à partir des questions des autres élèves était interrompu quand un nouveau personnage était évoqué. Un autre élève prenait alors le relais et incarnait ce nouveau personnage.

Au fil du récit se dresse ainsi un tableau pittoresque, parfois drôle, parfois grinçant ou grave, peuplé de bons et de mauvais réfugiés, de bons et de mauvais gardes, de jeunes, de vieux, de femmes, d'enfants, de journalistes ou de soldats, un récit chargé de mythes et de tabous où les valeurs peuvent être bafouées puisqu'il s'agit de survivre à tout prix, un récit à travers lequel l'inconnu bien réel que les élèves vont bientôt rencontrer leur apparaît désormais comme quelqu'un de mystérieux qui a pu vivre toutes sortes de choses, des choses difficiles à dire, difficiles à avouer, ou bien tout le contraire, quelqu'un qu'il faut aborder avec prudence et délicatesse en tout cas. Les élèves retravaillent leur interview s'ils le souhaitent.

D. Séquence n° 4 : préparation à la rencontre par une mise en situation : la demande de droit d'asile

Les élèves forment 3 groupes de "candidats réfugiés politiques". Trois guichets sont tenus par trois amis complices d'origine étrangère : un italien, un marocain et une turque. Les élèves doivent essayer de faire passer le plus de réfugiés possible dans un laps de temps déterminé. Ce qu'ils ignorent au départ, c'est que les "fonctionnaires" vont s'adresser à eux dans leur langue maternelle : en italien, en arabe et en turc. Ils pourront ainsi expérimenter le désarroi face à un interlocuteur qui a le pouvoir et qui ne parle pas la même langue et face à une situation qu'ils ne maîtrisent pas du tout puisqu'ils ignorent, tout comme les candidats réels, en quoi consiste la procédure.

A ce stade, le projet est devenu pluridisciplinaire. Les cours de français, d'histoire et de religion ont été orientés en fonction de la recherche des élèves. Onze personnes de nationalités différentes, du Vietnam au Chili en passant par le Ghana et la Roumanie ont été rencontrées et les cartes de leurs itinéraires seront présentées sous forme d'une exposition guidée par les élèves.

E. Bilan

Les différents exercices proposés ont tour à tour des effets immédiats et des effets multiplicateurs.

Une série de représentations mentales est explicitée et c'est à partir de ces références personnelles que de nouveaux savoirs sont construits.

Le recours à l'imaginaire et à la créativité provoque d'abord une déstructuration puis invite à une reconstruction des savoirs en s'impliquant personnellement. L'apprentissage est motivé, d'emblée, par un questionnement au niveau des faits puis se prolonge par une recherche de sens beaucoup plus profonde. 500 000 personnes qui émigrent, c'est 500 000 fois une personne qui part avec sa valise sur sa route; c'est peut-être important de le saisir dès le départ.

Les exercices proposent à la fois de dramatiser une situation, de lui rendre un peu de son cru, tout en la dédramatisant par le biais du jeu et de l'humour de façon à garder la distance (et le moral) indispensable pour mener ensuite une démarche intellectuelle rigoureuse et plus globale.

Les attitudes, les comportements, les points de vue qui sont explorés permettent en même temps d'aborder une question initiale d'une façon globale induisant par la suite une recherche forcément pluridisciplinaire et d'une façon très concrète qui oblige à se centrer inévitablement sur la vie quotidienne et la réalité de chacun.

Concrètement, une série de déclics se sont déjà produits chez les élèves comme chez les professeurs. D'abord, sans doute, au niveau de l'attitude envers les étrangers et de la façon d'en parler. Bien plus efficacement qu'un discours, les exercices ont mis en évidence les préjugés et a priori, ou bien ils sont tombés d'eux-mêmes. Je ne prendrai pour exemple que la réflexion d'un élève à l'issue de la "demande de droit d'asile" : "Je ne savais pas que cela pouvait être aussi difficile d'entrer en Belgique - je me rends compte que jamais je ne pourrais quitter mon pays -, je croyais que c'était facile, j'en rêvais même souvent". Ensuite, je remarque que le réflexe de se demander quelle est la réalité concrète qui se cache derrière un document abstrait est déjà bien ancrée. Enfin, la chasse aux préjugés comme préalable de toute recherche est ouverte pour toute l'année.

Fondamentalement, les élèves ont exprimé qu'ils se

sentaient "concernés" par le sujet alors qu'au départ, cela ne leur "disait rien". Apparemment, nous n'avons pas fait de géographie, mais, en fait, toutes les "questions géographiques" sont là (pourquoi ici ? pourquoi de là ? pourquoi ici ou là plus ou moins qu'ailleurs ?). Et pour bien les traiter, il faut plus qu'un regard géographique.

III. ETAPE FINALE D'UNE ÉTUDE SUR L'INTÉGRATION DE LA TURQUIE À LA COMMUNAUTÉ EUROPÉENNE

A. Jeu de rôle

Les jeux peuvent être utilisés tout au long de l'apprentissage et pas seulement comme phase de motivation initiale. Cet exemple-ci doit être situé dans son contexte pour être bien compris. Dans le cadre de l'étude de la Communauté européenne, nous avons abordé plus particulièrement la demande d'adhésion de la Turquie, ce qui a orienté notre cadre de travail pendant toute l'année. Un voyage en Turquie avait été effectué à Pâques et préparé durant plusieurs mois avec les élèves. Un groupe avait plus particulièrement traité de la question kurde. Le sujet avait été exposé en classe avant le voyage et nous avons eu plusieurs fois l'occasion d'en débattre en Turquie (avec le Président de la Chambre rencontré à Ankara, avec des Kurdes, avec des Turcs de différentes tendances). Les élèves sont donc préalablement assez bien informés des enjeux du sujet : à propos de la question kurde, comment en sortir ?

La technique utilisée est, cette fois encore, le jeu de rôle. Il fallait réunir des négociateurs autour d'une table ronde entourée de journalistes de différents pays et de différentes tendances. Les élèves ont déterminé quels allaient être ces négociateurs (un représentant des gouvernements impliqués, un des chefs du PKK, l'ambassadeur des USA, ... et un commissaire européen comme médiateur) et précisément quels journalistes seraient là.

Les journalistes prenaient des notes lors de la discussion afin de rédiger un "papier" par la suite. Après une bonne heure de discussion passionnée (et passionnante), nous avons fait le point et confronté les différentes propositions émises avec celles du Parlement européen.

B. Bilan

Explorer les points de vue par le jeu, imaginer des solutions concrètes dans la tension d'un réel conflit d'opinions en classe, ressentir les différentes tensions des différents partenaires et ainsi mieux percevoir les enjeux et les rapports de force avant d'aller lire les comptes-rendus des séances parlementaires a non seulement motivé les élèves mais leur a surtout permis de lire entre les lignes ce que les mots ne disent pas. Ils ont aussi pu constater, non sans une certaine fierté, que les solutions prônées par les parlementaires européens étaient très proches de celles qu'ils avaient émises. Les découvrir après avoir joué donne évidemment un tout autre sens encore à leurs échanges en classe. Ils n'ont désormais plus pu lire de la même façon un document à propos des Kurdes, texte lui aussi assez sec et déshumanisé (doc. 4).

CONCLUSION

A travers ces quelques exemples d'expériences menées en classe, j'espère vous avoir fait partager mon intérêt croissant pour toutes les techniques d'expression qui peuvent être utilisées tant pour mieux ancrer l'information dans le système de références de l'élève que pour mieux l'inclure dans un projet d'avenir.

Elles permettent aussi à l'élève de modifier peut-être plus facilement son point de vue par rapport aux idées préconçues. Par le biais de la fiction, elles lui proposent d'entrer à l'intérieur d'une problématique et, par là, de sortir d'un manichéisme simpliste et réducteur. Elles lui donnent l'occasion d'éprouver ce que peut vivre ou ressentir quelqu'un d'autre tout en gardant la distance de l'humour.

Avant d'aller lire en géographie, avoir le souci d'aller chercher la réalité concrète qui se cache derrière les mots et les cartes, coupés de la vie et des expériences des hommes et réfléchir sur les choix liés à l'écriture de textes ou de cartes, chercher à rendre visible ce que le travail du scripteur a si bien caché au travers des discours banalisés de nos manuels de géographie, pourvoir lire l'espace vécu des hommes qui l'animent; cela demande un véritable entraînement et donc du temps. Mais faut-il sans cesse regarder le cadran de sa montre si quelques exercices semblables peuvent nous aider à lire autrement, plus efficacement, en géographie ?

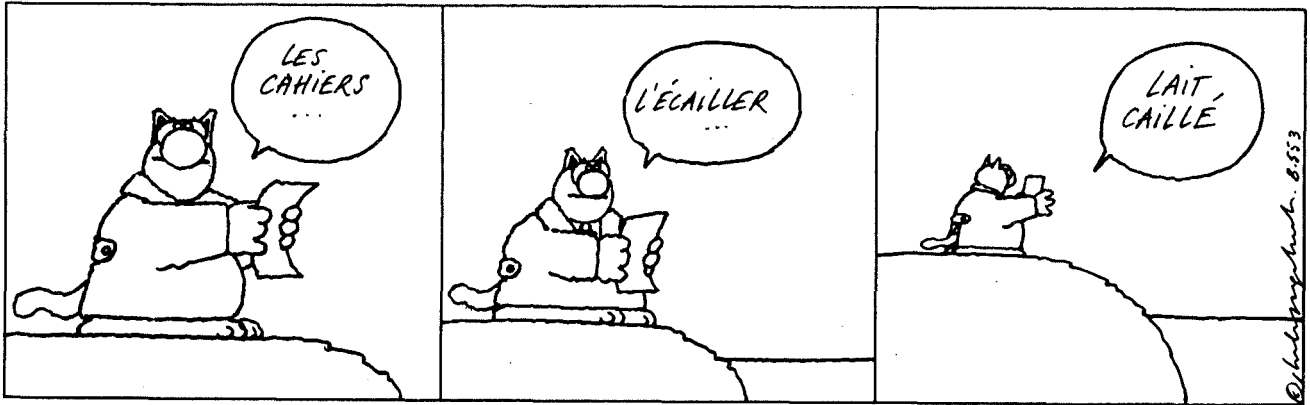
Adresse de l'auteur : Christine PARTOUNE
Didactique des Sciences géographiques
Université de Liège
Place du XX Août, 7
B - 4000 LIEGE

Doc. 1 : Photo de sensibilisation : camp de réfugiés kurdes

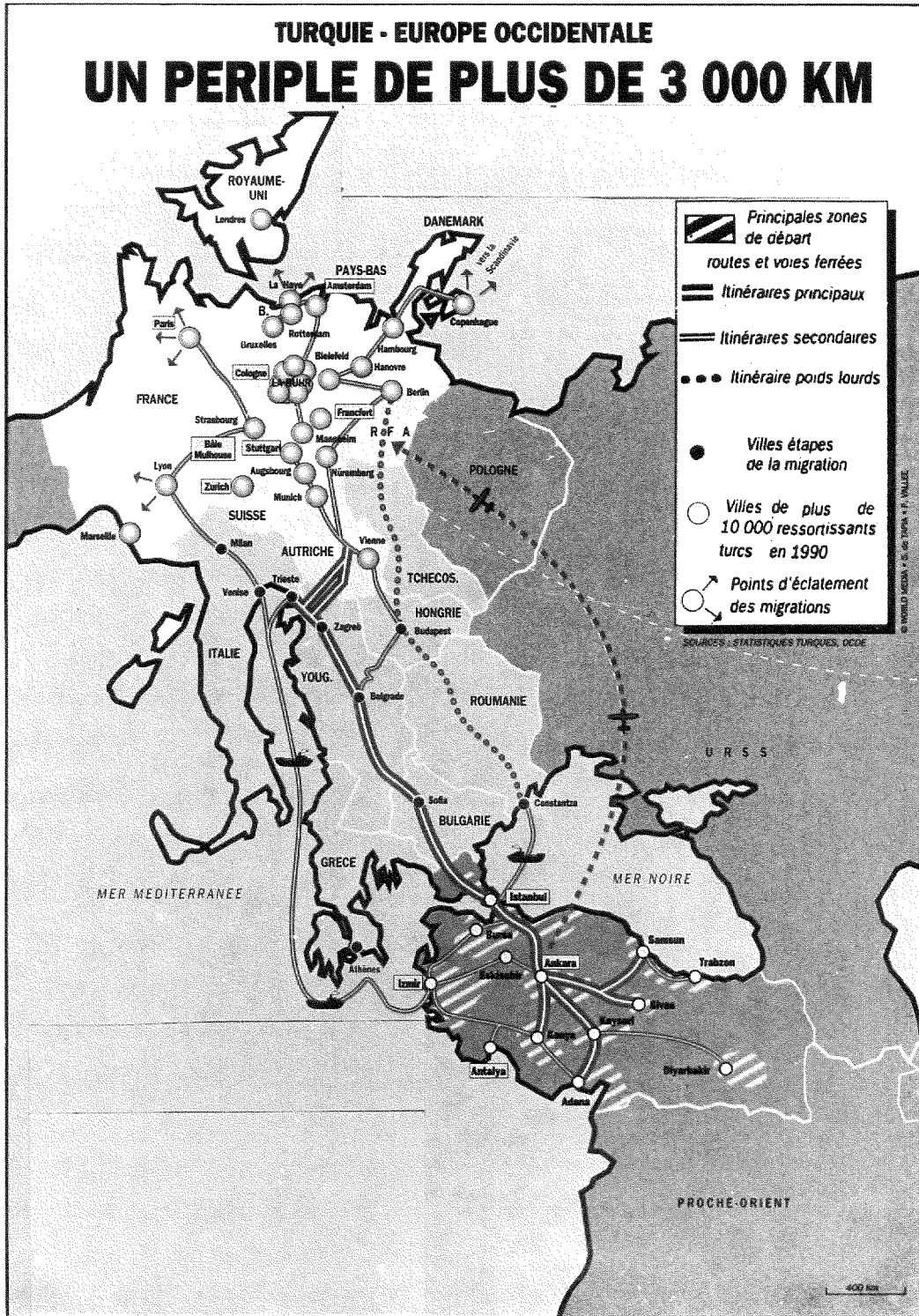


Source : COLORS, Benetton, printemps-été 1992.

Doc. 2 : Exercice de production d'un stock de mots à partir d'un concept de base (LE CHAT)



Doc. 3 : Les cartes de nos manuels : un langage rationnel avant tout



Source: "Les migrations", Suppl. du Soir, Juillet 1991.

Doc. 4 : Texte informatif - Où se cache le vécu quotidien ?

L'IMMIGRATION KURDE EN BELGIQUE

Pervine JAMIL

La plupart des Kurdes sont arrivés en Europe dans les années soixante, comme travailleurs immigrés, dans le cadre des accords bilatéraux signés entre les gouvernements européens et turc.

Les immigrés kurdes connaissent les mêmes difficultés que ceux issus d'autres nationalités, mais avec un problème supplémentaire : la non reconnaissance de la part des Etats européens de leur identité nationale, du fait qu'ils n'ont pas d'Etat. En effet, à la fin de la 1ère guerre mondiale le Kurdistan fut, suite à un accord entre Anglais et Français, partagé entre la Turquie, l'Iran, l'Iraq et la Syrie (voir Dossier Kurdistan édité par notre Institut en 1988).

Source : Turcs de Belgique, A. et V. MANCO, Info-Türka, 1992.