

« Travailler les compétences « écrire » et « coopérer-mutualiser » en géographie, par une activité de géographie prospective en classe de sixième »

Véronique Clabaux Coquart
Collège Le Quesnoy (59530)

Compétences « écrire » et « coopérer, mutualiser »

Objectifs :

Les séances dont il est question dans cette narration de recherche se déroulent à l'occasion du thème 1 de géographie, consacré à « Habiter une métropole », et plus précisément elles s'attachent au second sous-thème, consacré à la ville de demain. La démarche utilisée est celle de la géographie prospective, c'est-à-dire une géographie qui questionne les territoires et qui consiste à imaginer plusieurs possibilités d'évolution du même espace. Le pilotage choisi vise à mettre en place une stratégie cognitive. En effet, l'activité permet la manipulation de notions découvertes au préalable afin de mieux les maîtriser et les mémoriser, dans un nouveau contexte d'apprentissage.

L'enseignante choisit ici de travailler la compétence « pratiquer différents langages ». Chaque groupe doit en effet produire un plan modifié avec des projets prospectifs, accompagné d'un texte décrivant et expliquant les choix des binômes. Il s'agit de poursuivre le travail engagé dans des séances antérieures et de repérer des besoins pour organiser d'éventuelles futures séances d'accompagnement personnalisé.

La compétence « coopérer et mutualiser » est également retravaillée. Des activités antérieures, notamment en histoire sur le néolithique, ont permis de définir avec les classes des comportements permettant la réussite des travaux collectifs et des échanges nécessaires. Il s'agit cette fois de vérifier que les élèves sont capables de prendre en compte les remarques personnalisées qui leur ont été faites antérieurement pour progresser dans cette compétence, la stratégie ici mise en œuvre est donc métacognitive. En effet, les élèves apprennent à porter un regard, un jugement sur eux-mêmes, à réguler leurs actions, à prendre du recul par rapport à leurs apprentissages, à les analyser pour mieux les adapter

Les binômes sont constitués de manière à ce que les élèves puissent s'entraider. Leurs relations sont forcément symétriques. Le cadre de cette coopération reste informel. Les échanges ponctuels entre groupes sont autorisés afin de trouver de l'aide également auprès des pairs, la sollicitation de l'enseignante ne devant venir qu'en dernier recours.

Contexte :

Les deux classes de sixièmes où se déroule cette expérience sont assez différentes.

La première (21 élèves) est une classe dont les effectifs comprennent des élèves en SEGPA inclusive, ainsi que d'autres élèves en grande difficulté. Les séances sont menées en co-animation avec la collègue professeur des écoles,

intervenante dans le cadre de la SEGPA de l'établissement, Mme Delenclos, et en présence d'une AVSI pour un élève.

La seconde 6^{ème} est une classe hétérogène, marquée par beaucoup de dynamisme et d'entrain, et un sens du travail en équipe déjà très développé notamment par la participation à des activités sportives de certains élèves, qui souhaitent intégrer en classe de 4^e la section « football » de l'établissement.

Les activités ont donc été différenciées afin que chacun puisse travailler et progresser à son rythme.

Description du moment

L'expérience vient après un temps de questionnement portant sur les défis et les possibles solutions à envisager pour les villes de demain. L'enseignante souhaite s'assurer de la bonne maîtrise et d'une bonne mémorisation des notions liées à ce thème.

L'activité de géographie prospective envisagée a pris pour cadre géographique Valenciennes, une métropole régionale. L'enseignante, dans cette étape de distanciation de la géographie prospective, a fait le choix d'utiliser des paysages familiers pour beaucoup d'élèves, soit parce qu'ils sont pratiqués assez régulièrement, soit parce que certaines formes d'architecture du centre-ville ont des points de similitude avec des bâtiments du centre-ville quercitain (on pense aux bâtiments d'après-guerre nombreux toits plats). Avant même la lecture des consignes, l'enseignante s'assure que tous les élèves savent identifier les paysages cartographiés sur ce plan, et ce, à l'aide de photographies qui sont mises en relation avec la carte par les élèves.

Avant l'entamer cette activité, les élèves ont réalisé une tâche préalable. Les élèves ont chacun reçu un plan du centre-ville de Valenciennes mais avec des consignes différentes au sein du binôme.

L'un des élèves devait réfléchir et localiser des projets permettant de « se loger » à Valenciennes en 2040, projets qui prennent en compte les défis évoqués précédemment. Le second élève devait faire le même travail mais sous l'angle de « se nourrir ».

Fiche « se loger »



Voici un plan du centre-ville de Valenciennes aujourd'hui

- 1) **Dans un premier temps, seul (e)**, fais apparaître en ROUGE des modifications que pourront y faire les habitants dans 40 ans pour SE LOGER
- 2) **Dans un second temps**, sur un nouvel exemplaire du plan, **avec ton voisin**, vous pourrez trouver **des solutions communes**, permettant de proposer des projets permettant à la fois de se nourrir et de se loger.

Les solutions concernant se nourrir seront toujours mises en vert
Les solutions concernant se loger seront toujours mises en rouge

Fiche « se nourrir »



Voici un plan du centre-ville de Valenciennes aujourd'hui

- 1) **Dans un premier temps, seul (e)**, fais apparaître en VERT des modifications que pourront y faire les habitants dans 40 ans pour SE NOURRIR
- 2) **Dans un second temps**, sur un nouvel exemplaire du plan, **avec ton voisin**, vous pourrez trouver **des solutions communes**, permettant de proposer des projets permettant à la fois de se nourrir et de se loger.

Les solutions concernant se nourrir seront toujours mises en vert
Les solutions concernant se loger seront toujours mises en rouge

Une boîte à outils contenant des extraits de presse, des documents variés sur des expériences ou des projets, est à la libre disposition des élèves, en plus des documents du manuel, qui avaient été exploités précédemment en cours.

Après un temps de travail individuel, l'enseignante propose au binôme d'élèves un plan agrandi, sur lequel ils doivent reporter leurs projets personnels en

s'assurant qu'ils ne se gênent pas. Ils pourront ensuite inventer de nouveaux projets communs.

Il s'agit ici de provoquer une négociation entre les élèves, un certain nombre de leurs propositions personnelles rentrant en conflit spatial avec les solutions proposées par le camarade de classe.

Voici le second temps.

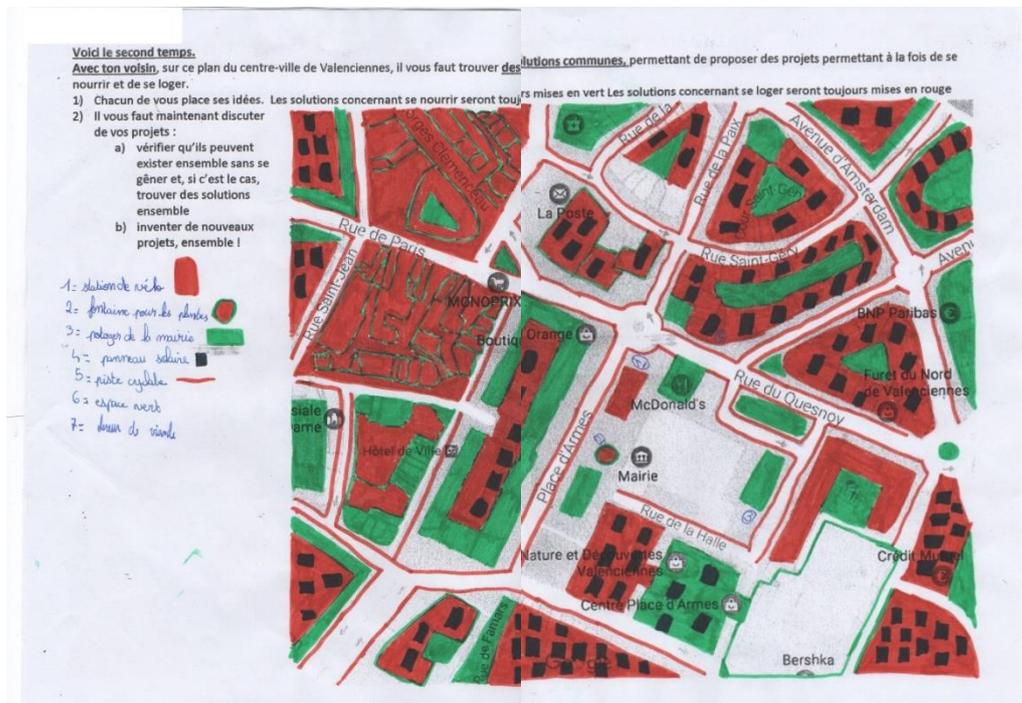
Avec ton voisin, sur ce plan du centre-ville de Valenciennes, il vous faut trouver des solutions communes, permettant de proposer des projets permettant à la fois de se nourrir et de se loger.

1) Chacun de vous place ses idées. Les solutions concernant se nourrir seront toujours mises en vert Les solutions concernant se loger seront toujours mises en rouge

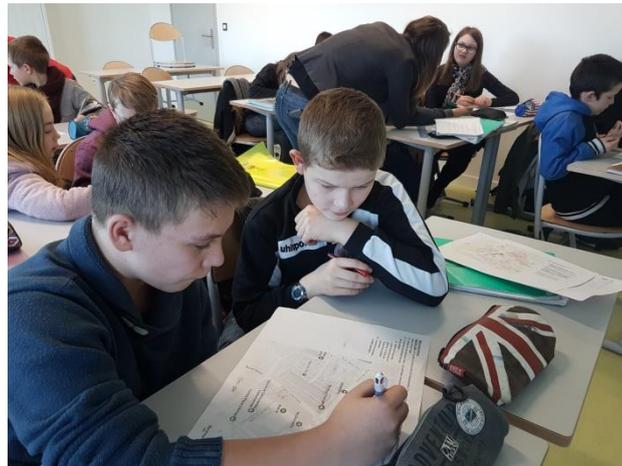
- 2) Il vous faut maintenant discuter de vos projets :
- vérifier qu'ils peuvent exister ensemble sans se gêner et, si c'est le cas, trouver des solutions ensemble
 - inventer de nouveaux projets, ensemble !



Exemple de travail :



Des élèves en pleine négociation :



Enfin, il s'agit pour le binôme d'élèves d'écrire un texte, toujours en commun. Cette activité est entreprise d'autant plus volontairement que les élèves comprennent d'eux-mêmes qu'ils doivent clarifier pour d'autres lecteurs ce qu'ils ont voulu représenter sur le plan. L'enseignante en profite toutefois pour rappeler que cette explicitation aurait pu aussi donner lieu à un oral de présentation, donc d'autres langages auraient pu être convoqués. Un précédent travail de groupe ayant abouti à des présentations orales, ce n'est pas l'activité qui a été retenue ici.

Les textes obtenus sont de longueur variable et leurs contenus sont également très hétérogènes. Il convient de souligner que les élèves ont fourni de réels efforts de rédaction, quelles que soient leurs difficultés dans cet exercice. Le fait de pouvoir s'appuyer sur le fonctionnement en binôme a aidé les élèves à aller plus loin dans l'effort de rédaction et surtout d'explication, comme nous le constaterons ci-après.

Analyse

-les postures des élèves :

La posture la plus fréquemment observée est la posture réflexive. En effet, les élèves sont très souvent revenus à plusieurs reprises sur leurs projets, pour préciser les finalités, améliorer leur description.

Chez quelques élèves scolaires, l'exercice demandé les a beaucoup surpris, ils étaient déstabilisés par cette nouvelle démarche de la géographie prospective. Après des hésitations, liées à la peur de « mal faire », ils ont très souvent réussi à libérer leur écriture et leur créativité, le recours au cours et à la boîte à outils les rassurant.

Enfin, pour un binôme (sur les 2 classes confondues), on a pu observer une posture ludique, les élèves ont perdu de vue les consignes de départ et l'ont reformulée à leur gré, en tombant sur des aspects qui sont plus de la « science-fiction » que de la géographie.

-posture de l'enseignante, coopération des enseignantes :

La posture la plus généralement adoptée est celle du lâcher-prise, l'enseignante est une ressource pour les élèves, qui travaillent pour la plupart de manière assez autonome.

Lorsqu'il y a eu intervention de l'enseignante, cela s'est surtout déroulé dans la 6è avec les SEGPA inclusive. Il s'agissait en effet de mettre en place les approches différenciées. Cela est passé par des explications complémentaires, les enseignantes ayant discuté longuement de l'activité au préalable, ont pu, tout au long de la séance, se compléter l'une l'autre, rebondir sur les propos l'une de l'autre.

Dans le premier temps de travail individuel, la différenciation a consisté en un étayage plus ou moins important par les enseignantes en fonction des difficultés des élèves (reprise des consignes, accompagner l'élève dans le choix de documents dans la boîte à outil, leur montrer comment on peut utiliser les informations de ces documents...)

Pour les élèves les plus en difficulté, il s'agit surtout de valoriser les idées et de pousser les élèves par un questionnement à développer ces idées.

Cet étayage s'est également déroulé dans l'autre classe de 6è, mais de manière moins systématique.

Les enseignantes ont constaté que les besoins en étayage étaient moins nombreux lorsqu'il s'agissait pour les élèves de travailler sur le plan commun. En effet, l'utilisation de la boîte à outils, les explications antérieures ainsi surtout que les échanges à l'intérieur des binômes ou entre groupes ont permis aux élèves de trouver les réponses à leurs questions de manière assez autonome.

L'activité proposée s'inscrivait ici dans une stratégie cognitive, il s'agissait de s'assurer de la bonne maîtrise des outils cartographiques, de la légende, travaillée lors du chapitre 1 de géographie. Les élèves ont finalement posé peu de questions, ce qui a permis ensuite à l'enseignante, lors de l'exploitation de la séance, d'amener les élèves à une prise de conscience sur l'avancée de leur apprentissage et la

maîtrise de certaines compétences. Là où ils pensaient avoir bien compris, la discussion sur les travaux réalisés a permis de mettre en évidence les erreurs, les maladresses, les confusions, et donc de commencer un travail de régulation qui sera poursuivi dans les chapitres suivants de géographie. Pour ce faire, l'enseignante ne doit pas oublier de consigner ses observations.

Par contre, les enseignantes sont davantage intervenues lors de l'activité d'écriture, qui a nécessité une différenciation plus poussée. Quittant parfois la posture de lâcher-faire, elles ont dû adopter selon les cas de figure une posture d'accompagnement, notamment en recourant à la boîte à mots créée par Mme Delenclos, la collègue professeur des écoles intervenante en SEGPA, afin de débloquent l'écriture des élèves les plus fragiles et des élèves en inclusion.

Certains binômes ont eu recours à la dictée à l'adulte, soit l'AVSI soit Mme Delenclos, qui a donc adopté une posture de contre-étayage avec ces élèves. Il s'agissait de répondre aux besoins spécifiques d'un élève dans le cadre de son projet spécifique de scolarisation. Dans l'autre cas, il s'agissait pour Mme Delenclos de travailler individuellement avec un binôme construit à cette intention le discours explicatif, sans avoir de blocage lié au passage à l'écrit (blocage qu'elle a pu constater à plusieurs reprises chez ces élèves).

Enfin, pour certains élèves, pour lesquels l'écriture de phrases est vraiment problématique, la modification de certains paysages photographiés par le dessin a été proposée, avec une légende expliquant ces changements. Une autre pratique langagière a donc été substituée, même si l'écrit n'était pas totalement absent dans la consigne de légende accompagnant le travail. Une partie de la tâche est passée également par l'oral, les enseignantes demandant aux élèves en question d'explicitier leurs choix et leur légende (travaux cités ci-après).

-analyse de l'étape de négociations :

Les solutions mises en œuvre au terme des négociations sont variables.

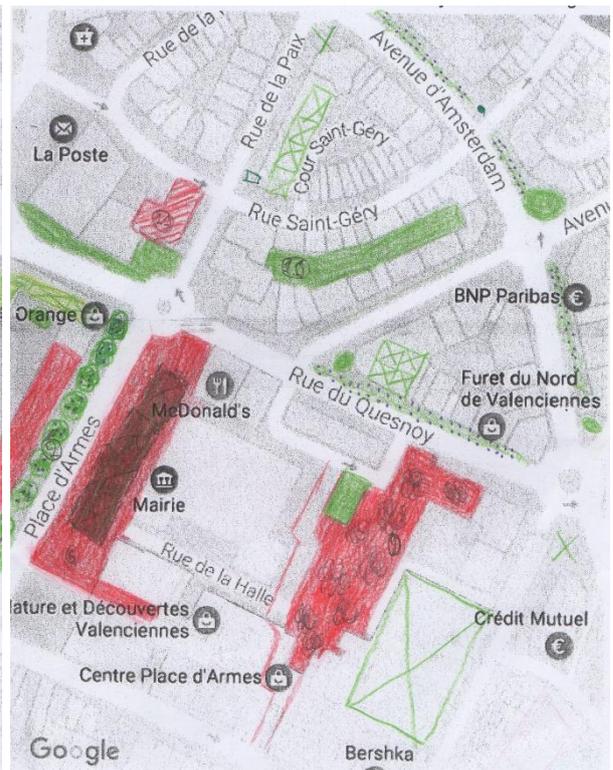
Parfois, l'un des élèves réussit à convaincre l'autre que ses arguments sont les meilleurs et une solution consacrée qu'au seul « se nourrir » ou « se loger » est retenue de manière consensuelle.

Le plus souvent, les élèves comprennent que ces deux fonctions participent du fait d'habiter la ville. Leurs projets communs mêlent alors les deux aspects, comme on peut le voir sur ce plan où, selon les lieux, on se retrouve dans l'une ou l'autre des situations décrites ci-dessus.

2) Il vous faut maintenant discuter de vos projets :

- vérifier qu'ils peuvent exister ensemble sans se gêner et, si c'est le cas, trouver des solutions ensemble
- inventer de nouveaux projets, ensemble !

-  marché bio
-  arbre fruitier
-  bâtiment à toit de végétation
-  serres verticales
-  Serres
-  Big Bang collectif
-  Fast Food
-  Imagos in Bio
-  Bâtiment avec serres
-  Bâtiment individuel
-  machine à nourriture

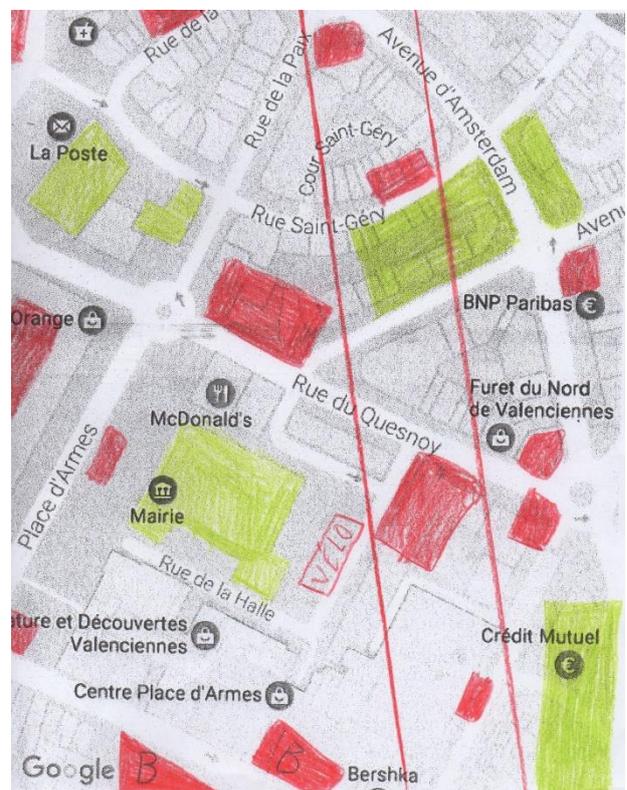



Enfin, un certain nombre de projets, à l'image de ce travail, débouche même sur des propositions touchant aux transports. Les élèves le justifient très souvent par la nécessité de protéger les cultures produites des pollutions liées aux voitures.

2) Il vous faut maintenant discuter de vos projets :

- vérifier qu'ils peuvent exister ensemble sans se gêner et, si c'est le cas, trouver des solutions ensemble
- inventer de nouveaux projets, ensemble !

-  hélicoptère
-  Borne électrique
-  Magasin, ferme, marché
-  parking, appartement, maison
-  métrocable
-  étang à poisson

Les stratégies de coopération et de mutualisation ont été décidées de manière autonome par chaque binôme. L'enseignante n'a jamais eu à intervenir, sauf à une reprise pour constater que la coopération ne permettait plus la réalisation du travail demandé, et permettre, par une activité différente et individualisée, le retour des élèves à la posture scolaire (cela sera évoqué dans la suite de notre propos).

Plusieurs stratégies ont été observées :

-un partage discuté et négocié des tâches, en fonction des affinités de chacun pour un des thèmes ou un des aspects, ou des points forts et des difficultés de chaque élève

-une discussion puis une réalisation soit d'une partie de la tâche cartographique, soit de l'écriture d'une ou plusieurs phrases du texte, de l'un puis de l'autre élève, alternativement

-dans deux cas, un élève du groupe s'est mis en retrait, par manque de confiance, laissant l'autre prendre les initiatives

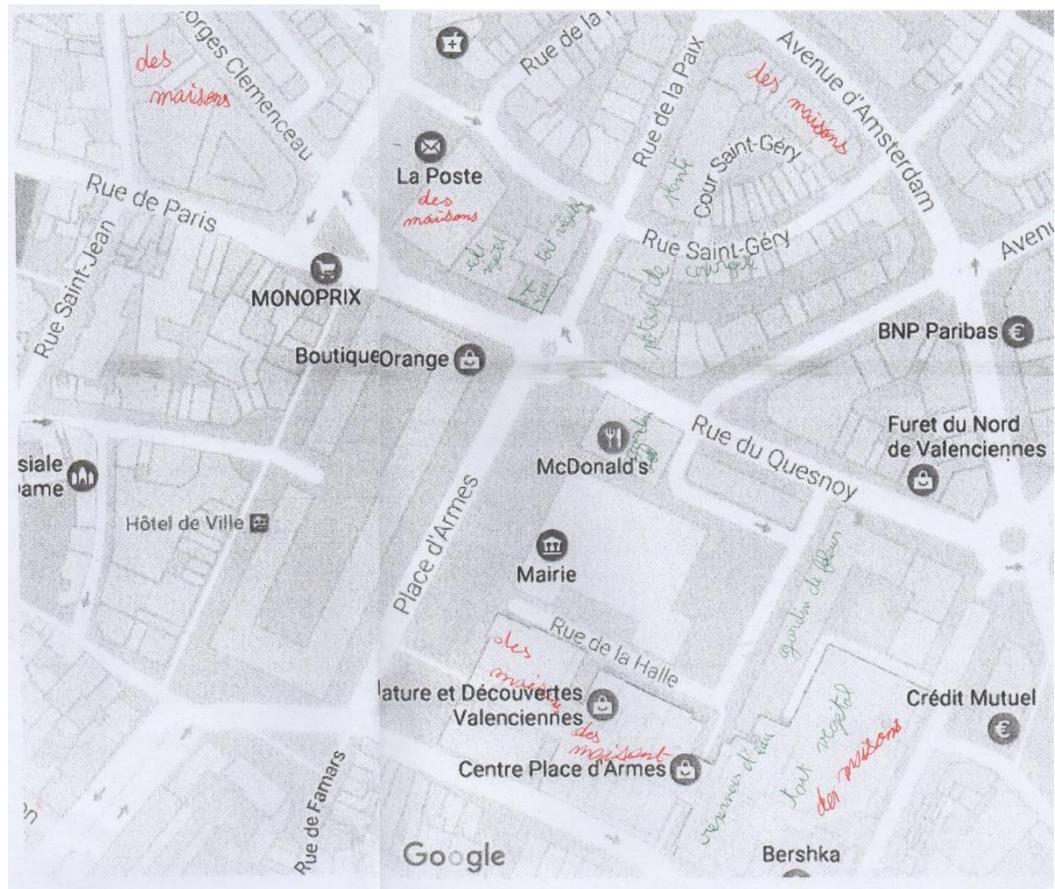
Dans les deux classes, les temps de négociations, que ce soit lors de la réalisation du plan commun puis de la rédaction commune du texte explicatif, se sont très bien passés. La prise de parole a été partagée de manière équitable, dans le respect de l'autre et de ses idées. On constate généralement dans les groupes une implication équilibrée des élèves dans les étapes permettant de réaliser la tâche commune demandée.

Un point de vigilance à garder à l'esprit est l'explicitation des règles de fonctionnement de ces échanges. Il s'agissait ici d'une situation d'apprentissage qui n'était pas nouvelle pour les classes, qui ont déjà éprouvé des situations de coopération lors de chapitres antérieurs : la stratégie utilisée est bien ici de la métacognition.

L'enseignante peut vérifier par observation, grâce à sa posture de lâcher-prise, que les élèves réussissent à réguler leurs comportements au sein du groupe, notamment grâce à des conseils personnalisés qui leur avaient été communiqués antérieurement.

-analyse des travaux :

Les plans produits, individuellement d'abord, puis après négociation, permettent à l'enseignante de vérifier si les élèves sont capables de réinvestir le travail mené dans le chapitre 1 sur la légende (légende organisée, les types de figurés). Si les élèves s'inscrivent dans des niveaux de maîtrise variés, on constate néanmoins qu'il reste un certain nombre de difficultés quant au langage cartographique. Certains plans manquent de lisibilité à l'exemple de ce travail, où il n'y a que de l'écriture, la légende et les figurés étant absents.



D'autres plans montrent des situations intermédiaires, où il y a des essais pour convoquer des figurés mais qui ne dispensent pas d'un fléchage ou des mots écrits sur le plan.

- 2) Il vous faut maintenant discuter de vos projets :
- vérifier qu'ils peuvent exister ensemble sans se gêner et, si c'est le cas, trouver des solutions ensemble
 - inventer de nouveaux projets, ensemble !

▲ sans en pyramide

☐ américain avec toit végétal

☐ Lac + Maisons + Pétage :

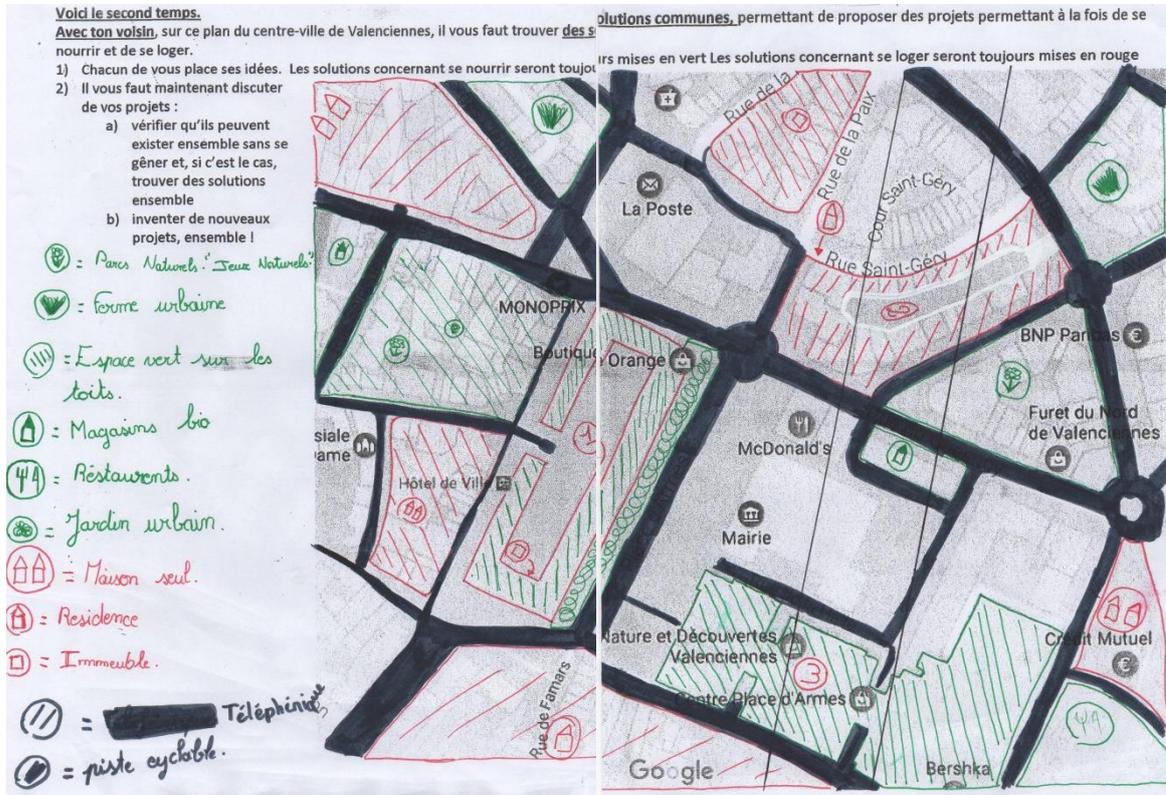
☐ restaurer

☐ pharmacie + maison

garage des maisons du lac

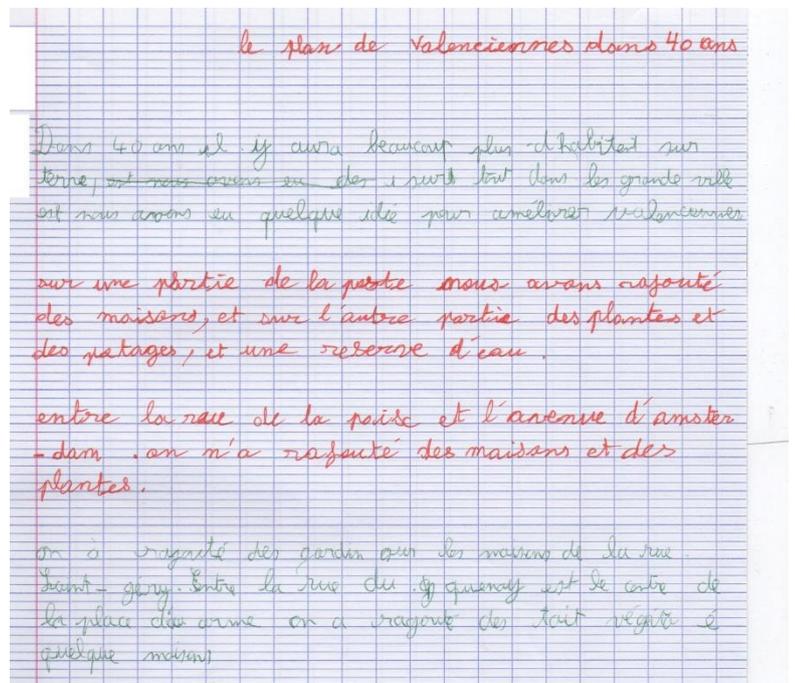


Enfin, on peut observer sur certaines légendes que des principes cartographiques sont installés (ex : le figuré linéaire pour un téléphérique urbain), mais qu'il faudra s'attacher à retravailler ultérieurement la différence entre figurés et pictogrammes. La légende devra dans un second temps être réorganisée.



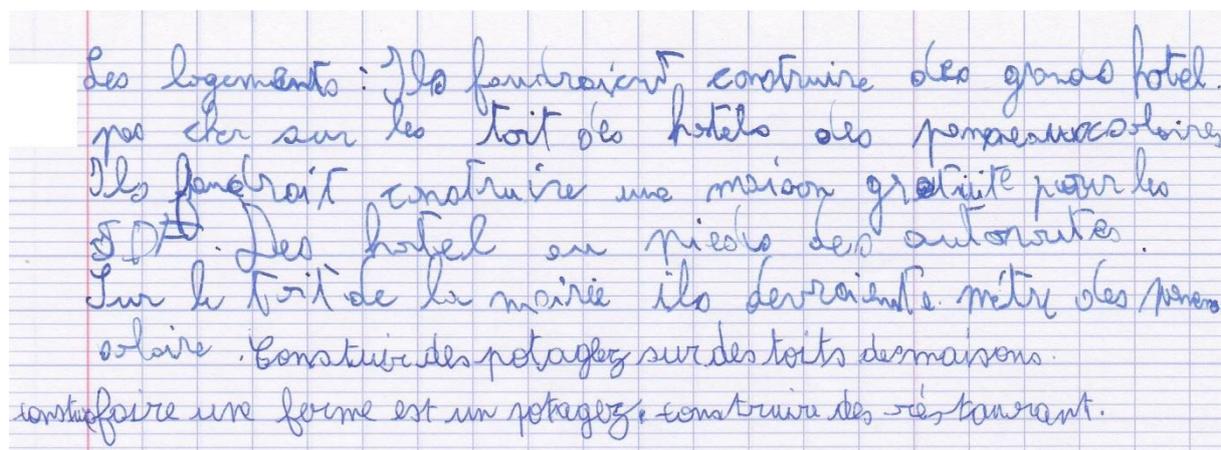
Les élèves doivent ensuite rédiger en commun un texte (un scénario prospectif), décrivant et expliquant les projets qui, selon eux, permettront de se loger et de se nourrir à Valenciennes en 2040. Ils doivent s'appuyer sur le plan qu'ils ont complété.

Les textes produits par les élèves démontrent parfois leur souci de rendre visible leur implication respective, par exemple par des codes couleurs (ici, un élève a gardé le rouge car il a travaillé sur « se loger » à la base, et un autre écrit en vert en suivant la même logique).



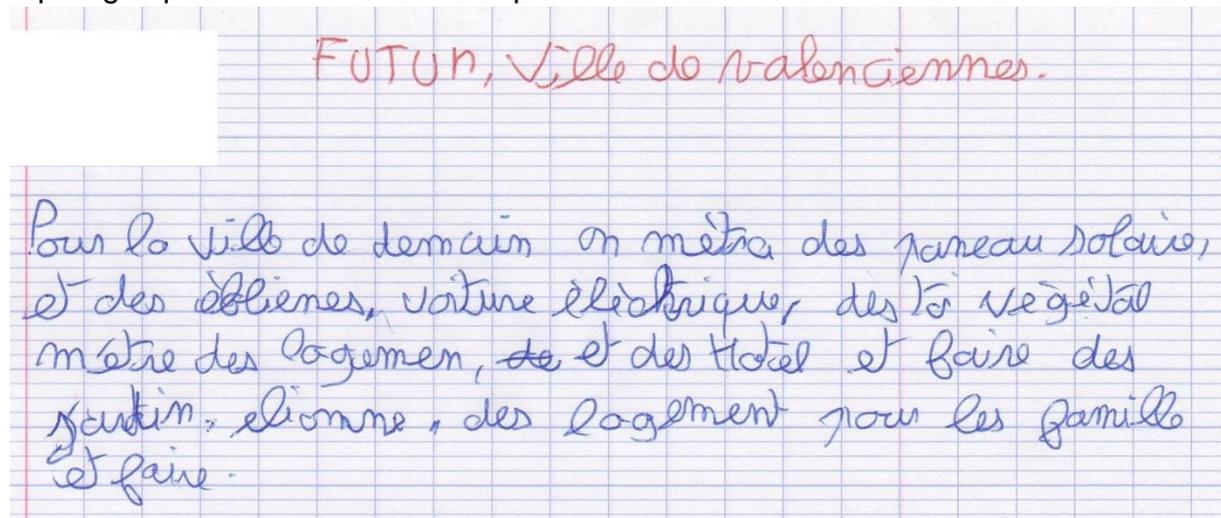
Dans certains groupes, des textes évoquent des projets, mais sans les localiser (la lecture du plan n'est pas réinvestie). On arrive à percevoir certains défis qui ont certainement guidé les réflexions des élèves, mais ces questionnements n'ont pas été formalisés. Ainsi on ressent dans le travail suivant les interrogations sur le vivre ensemble, le souci des habitants les plus pauvres, mais c'est de l'ordre de l'implicite.

Les projets ne sont pas non plus détaillés. Les matériaux de construction, les mesures permettant de protéger l'environnement apparaissent en filigrane mais ne sont pas clairement dits voire sont passés sous silence.



Les logements : Ils feraient construire des grands hotels.
pas cher sur les toit des hotels des pompes solaires.
Ils feraient construire une maison gratuite pour les
SDF. Des hotels au pieds des autoroutes.
Sur le toit de la mairie ils devraient mettre des panneaux
solaires. Construire des potagers sur des toits de maisons.
construire une ferme est un potager, construire des restaurants.

L'absence de localisation (que ce soit en recourant aux rues et aux repères du plan, ou à des points de légende) se retrouve chez plusieurs binômes. L'enseignante pourra donc plus facilement concevoir une séance d'AP ultérieure autour du repérage spatial et de la lecture de plans.



FUTUR, Ville de Valenciennes.

Pour la ville de demain on mettra des panneaux solaires,
et des éoliennes, voiture électrique, des toits végétalisés
mettre des logements, de et des hotels et faire des
jardins, écoliens, des logements pour les familles
et faire.

Certains textes localisent des projets, mais il n'y a pas toujours de description de ce projet. Par exemple, les élèves évoquent le projet de déplacer la poste et de faire à la place un fast-food, mais on ne parvient pas à comprendre quel défi on tente ici de relever dans ce scénario prospectif. Cela revient à plusieurs reprises dans le texte (déplacement de la mairie, construction d'un centre culturel à la place d'un magasin, disparition de la place d'Armes...). Ce constat peut être interprété de

différentes manières. Ces élèves ont pu réfléchir d'une autre façon : les lieux leur déplaisent peut-être ou ils n'en voient pas l'utilité : il n'y a donc pas dans ce cas de volonté de relever un défi mais juste une volonté de changer les choses. Ou alors cette manière de procéder est peut-être un signe d'une difficulté pour les élèves de bien s'expliquer, il y avait peut-être une réflexion pertinente sous-jacente mais qui n'a pas réussi à être exprimée encore.

Valenciennes dans 40 ans

On va placer des ascenseurs dans les maisons pour accéder directement au métro au moins nous n'auront plus à marcher pour ne plus avoir de embouteillage. Enlever la place d'Armes pour faire des logements.

On a déplacé la poste et a la place nous avons fait un fast food. Construire des logements et déplacer la mairie.

On a enlevé le Musée et Débarcadere Valenciennes pour construire un centre culturel.

Enlever le centre place d'Armes pour y construire des bâtiments.

Enlever Bershka pour construire des bâtiments avec des ordinateurs.

On y construit un métro.

On a déplacé la mairie avec la façade parce que nous n'avons pas le droit de la supprimer nous avons reconstruit la même porte autre part.

La plupart des textes localisent les projets, les décrivent en utilisant du vocabulaire adapté, mais parfois les enjeux ne sont pas très perceptibles : on ne comprend pas bien quelles hypothèses de départ ils ont voulu résoudre.

Dans la rue de la Place d'Armes, il y aura un ^{centre} supermarchés et en face un magasin de bibliologie.
 A gauche du supermarchés on va abattre la moitié de la route pour construire le hôtel un immeuble n° 10.
 Dans la rue de la place d'Armes il y aura un magasins de chaussures un immeuble n° 11. Dans l'intersection du ~~rapport~~ ~~second~~ point il y aura un macdonalds et une maison n° 16.
 Dans la rue de Paris il y aura un appartement et un magasin vélo, Près de la poste il y aura de maisons côté à côté.
 Dans la rue Saint - Géry il y aura un supermarchés.
 Sur l'Avenue d'Amsterdam il y aura une grande cité n° 18, 19.
 Pas loin du crédit mutuel il y a une maison, un ~~magasin~~ magasin de vêtements et un marché.
 n° 17

Ce groupe d'élèves, après sollicitation de l'enseignante, a proposé un paragraphe complémentaire, permettant d'expliciter davantage les problèmes qu'ils ont tenté de résoudre. Par exemple, ils évoquent la construction d'un immeuble de 3 étages pour résoudre le manque de place.

Mais on retrouve encore les difficultés d'explication soulevées précédemment, par exemple on ne sait pas pourquoi les élèves évoquent des serres sur les toits, des jardins. Si ces difficultés sont à prendre en compte, il convient aussi de les relativiser dans la mesure où le travail sur la compétence d'écriture sera poursuivi et enrichi au cycle 4.

^{de luxe}
 - Les immeubles n° 18, 19, 20 seront pour les riches.
 - Les maisons n° 15, 17 auront un jardin et une serre au dessus de leur toit.
 - et côté de supermarché n° 2 ont va prendre la moitié de la pour un immeuble à 3 étages car il y a manque de place.
 - le n° 14 se un immeuble de 1 étage pour les gens pauvres.
 - Les immeubles n° 11, 13 ont deux étages et une serre au-dessus des toits.

Enfin, quelques textes démontrent un niveau très satisfaisant dans la maîtrise des compétences, avec des projets qui répondent à des hypothèses précises et variées. Le récit prospectif s'appuie sur des localisations précises, du vocabulaire

spécifique. On sent bien le réinvestissement des cours de géographie, mais aussi des apports personnels (venant des lectures, de documentaires vus par les élèves) ainsi que de cours d'autres disciplines, en particulier de l'Enseignement Intégré de Science et de Technologie (EIST), qui associe les disciplines scientifiques expérimentales (physique-chimie, sciences de la vie et de la Terre) à la technologie dans un enseignement commun.

La ville de Valenciennes
en 2050

En 2050 le centre ville de Valenciennes aura changé il y aura plusieurs choses :

- des parcs naturels près de la rue du quesnoy et un autre près de la rue de Saint-Jean
- des fermes urbaines une près de l'avenue d'Amsterdam, une près de l'avenue Georges Clemenceau,
- les restaurants bio se trouvent près du Crédit Mutuel et de la place d'arme
- Magasin bio se trouve près de la rue de Saint-Jean et l'autre rue de Quesnoy
- Jardin Urbain se trouve près de la place d'arme
- Espace vert sur les toits un sur la place d'arme et l'autre au numéro 2
- Maison seul près de l'avenue Georges Clemenceau ^{près} des autres places d'arme, près du Crédit Mutuel
- Résidence il y en a une près de la rue Famaux, une autre près de la rue Saint-Géry
- Immeuble il y en a près de l'hôtel de ville un autre près de la rue de la paix,
- la Téléphonique traverse* la place d'arme, Rue du Quesnoy, Rue Saint-Géry
- les pistes cyclables remplaceront les routes

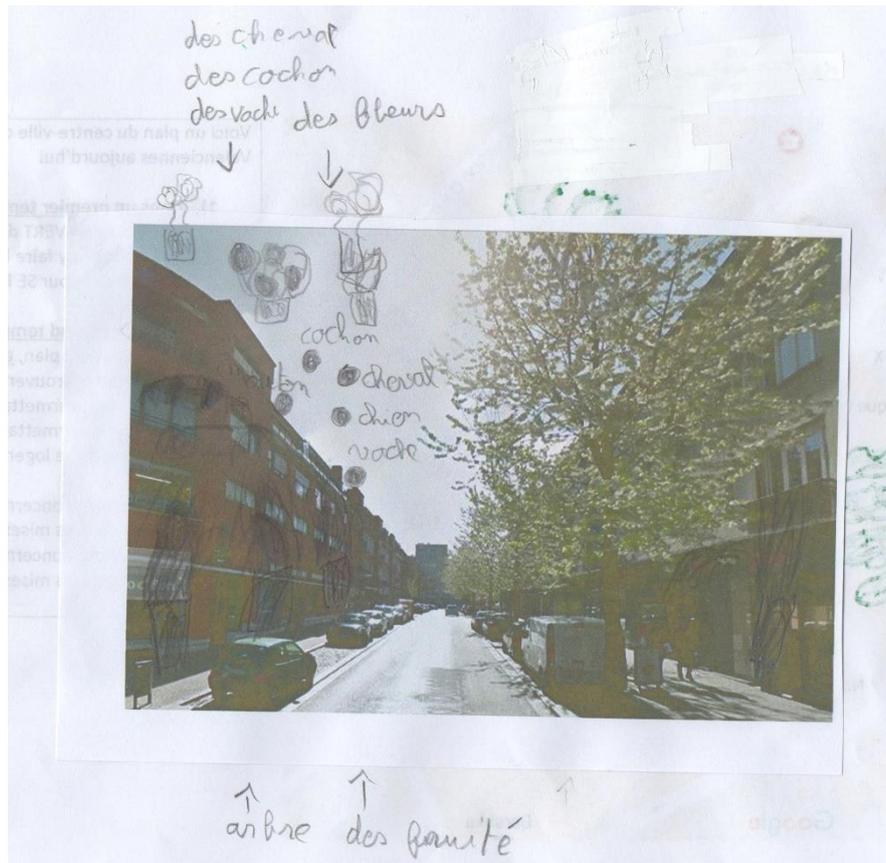
* "traverse" il passera au dessus.

Les parcs vont servir aux enfants venir jouer à des jeux en bois. Les fermes urbaines vont servir à accueillir des animaux et à produire (des fromages, du lait, ect...). Les restaurants vont accueillir des gens pauvres et riches car il y aura des menus pour tous prix. Des magasins bio servent à faire des courses bio et régionales. Les potagers urbains appartient à ceux qui habitent dans les immeubles. Les espaces verts sur les toits servent à récolter des aliments (fruits, légumes) au soleil avec des fenêtr transparentes pour accueillir plus la lumière. Des résidences servent à mettre des maisons au même endroit pour que les gens se connaissent plus. Les immeubles servent à accueillir des jeunes qui essaie de gagnés de l'argent. Le ~~transport~~ Une téléphérique est 2 cables parallèle portent est déplaçant une cabine pour déplacer les gens d'un bout à l'autre (la cabine) bord des cable. Les piste cyclable est pour les vélos. Donc on a colorie en rouge les routes mais il y a encore des routes.

L'activité menée n'a pas abouti à l'écriture d'un texte dans les deux cas évoqués ci-après. Il a été proposé alors aux élèves de modifier par le dessin une photographie de paysage, en légendant ensuite leur travail. Une explicitation orale a ensuite été demandée à l'élève.

Cela a été le cas d'un groupe, pour lequel la concentration étant plus difficile à obtenir, la négociation ne permettait plus d'aboutir à de réelles propositions. Chacun a pu se recentrer sur cette tâche individuelle, permettant de revenir à une posture scolaire.

Dans un autre cas, dont la production est présentée ci-après, il s'agissait d'un élève en grandes difficultés, adoptant régulièrement une posture de refus. Absentéiste, il n'avait en outre pas suivi les activités d'amont. L'enseignante a repris avec cet élève une posture d'enseignement, expliquant les grands défis des grandes villes à l'aide d'un cahier d'un camarade, puis l'accompagnant dans l'exploitation de la boîte à idées afin de nourrir sa réflexion. Pour cet élève, il s'agissait d'obtenir une concentration et un investissement dans une tâche, permettant des questionnements oraux. Malgré des difficultés de repérage spatial (des projets s'inscrivent dans le ciel par exemple), il y a eu une réelle volonté de fournir un travail et l'élève a été à même d'explicitier certains choix à l'oral.



Résultats obtenus

L'activité a notamment permis à des élèves très fragiles, très introvertis d'intervenir dans le déroulement du cours tout au long des échanges. Même si ce n'était pas dans les objectifs de l'activité, les élèves ont pu travailler et progresser dans la pratique de l'oral. Certains élèves en SEGPA inclusive ont réussi à dépasser leur réserve naturelle et à prendre la parole en classe entière. L'expérience, nouvelle pour la collègue professeur des écoles, l'a convaincue des effets positifs de la géographie prospective pour libérer les langages et susciter les questionnements chez les élèves.

La mise en place de la coopération s'est déroulée très souvent de manière convenable dans les groupes, les élèves se sont aidés mutuellement dans la réalisation du travail demandé. Il s'agissait ici d'une évaluation sommative. Cette expérience a permis de positionner la plupart des élèves sur une maîtrise satisfaisante voire très satisfaisante de la compétence coopérer et mutualiser.

L'ensemble des élèves, que cette compétence soit maîtrisée ou en cours de maîtrise, a eu un bilan personnalisé de son implication dans les activités coopératives, ainsi que des conseils adaptés pour progresser. Ce bilan a été restitué sous forme écrite à chaque élève qui l'a collé dans son cahier, de manière à en garder la mémoire en vue d'une activité ultérieure. Lorsque l'enseignante a rendu ce bilan, celui-ci a été expliqué oralement à chacun.

Beaucoup d'élèves se sont fortement impliqués dans l'activité, au point que certains ont même souhaité compléter leurs réflexions à la maison voire poursuivre

leurs échanges lors d'une heure de permanence qui suivait. Certains plans et certains textes sont d'ailleurs remarquables par leur souci du détail, mais aussi par la volonté des élèves d'explicitier au mieux leur démarche, leur réflexion.

A contrario, certains plans sont complétés de manière hâtive, un peu au hasard, avec des figurés qui sont davantage des dessins. Certains plans ne comportent pas de légende, mais ressemblent davantage à ses schémas annotés.

D'autres plans montrent une réflexion sur les figurés, même s'il reste des maladresses. On ressent dans certaines productions une réflexion sur les localisations, la volonté d'exploiter tel ou tel aspect de la réalité cartographiée sur le plan.

Mais c'est l'ensemble des travaux qui est précieux tant pour les élèves que pour l'enseignante. Les besoins de chacun sont mis en évidence de manière explicite, souvent par les élèves eux-mêmes. En effet, en cours de travail, assez nombreux étaient les binômes qui ont expliqué qu'ils utilisaient des chiffres ou des flèches car la recherche d'un figuré adapté devenait pour eux un obstacle à leur réflexion au lieu d'en être un moyen. Ces élèves se sont ensuite montrés plus à l'écoute et impliqués dans les activités de régulation proposées ultérieurement.

Un certain nombre de travaux montre qu'une partie des élèves est parvenue à appréhender le fait que la notion d'habiter regroupait d'autres aspects que se nourrir et se loger. Ils ont donc souhaité inclure dans leurs réflexions le transport par exemple. Ces élèves ont donc dépassé la stratégie de gestion des ressources adoptée par l'enseignante pour développer une stratégie cognitive, découvrant et approfondissant une notion centrale du programme de géographie qui sera travaillée de manière curriculaire.

Les limites observées sont celles de la tentation de certains élèves de passer de la posture scolaire ou réflexive, vers la posture ludique ou créative. Cela nécessite de la part de l'enseignant une vigilance particulière en cours de séance quant à l'explicitation de ses consignes.

Si une boîte à outils et une boîte à mots ont été conçues en amont par les enseignantes qui ont coopéré à la mise en œuvre de cette activité pour l'une des classes de 6^{ème}, les difficultés parfois rencontrées, la nécessité de la dictée à l'adulte n'ont pas permis parfois de réguler sur l'instant ces glissements dans les postures des élèves.

Un levier de progrès possible serait d'explicitier clairement à ces élèves les attentes de l'enseignante, en s'appuyant sur le bilan de cette activité de prospective. Ces élèves auront ainsi en quelque sorte une « feuille de route » personnalisée, qui leur permettra de progresser dans ce type d'activité et dans l'acquisition de l'autonomie.

Evaluation

Afin de positionner les élèves sur des niveaux de maîtrise, des repères ont été définis. Mais il n'est pas possible de tout évaluer.

Enfin, pour les élèves qui n'ont pas rédigé de texte ou pour lesquels le travail en groupe n'a pas été possible, l'évaluation a été adaptée et a mis en avant d'autres compétences en fonction des objectifs personnalisés pour ces élèves.

Il est à noter que les travaux utilisés pour illustrer ce récit d'expérience couvrent l'ensemble des niveaux de maîtrise observés.

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
<p>Des langages pour penser et s'exprimer</p> <p>L'élève écrit quelques phrases mais n'a pas répondu au sujet</p> <p>Les plans n'ont été que très peu modifiés, il n'y a pas de légende. Les projets ne sont pas localisés.</p>	<p>L'élève écrit quelques phrases en rapport avec le sujet</p> <p>Les plans ont été modifiés, il y a une légende mais elle ne respecte pas tous les critères de cartographie. Les projets ne sont pas tous localisés ou leur localisation n'est pas expliquée.</p>	<p>L'élève écrit un texte qui répond à la consigne</p> <p>Le projet est décrit avec des mots précis en lien avec le cours.</p> <p>Les plans ont été modifiés, la légende est bien construite. Les localisations sont expliquées.</p> <p>L'ensemble des travaux montre que l'élève s'est posé des questions et a fait apparaître la faisabilité du projet.</p>	<p>L'élève écrit un texte qui répond à la consigne de manière ordonnée, exhaustive</p> <p>Le projet est décrit avec des mots précis, maîtrisés, en lien avec le cours.</p> <p>Les plans ont été modifiés, la légende est bien construite, les localisations sont expliquées.</p> <p>L'ensemble des travaux montre que l'élève a émis des hypothèses personnelles variées, l'amenant à dépasser les aspects « se loger » et « se nourrir » pour envisager plus globalement « habiter »</p>
<p>Travailler en équipe, accepter la contradiction, défendre son point de vue, rechercher un consensus</p> <p>Il n'y a pas eu d'écoute et d'échanges au sein du groupe. L'élève n'a pas réalisé sa part de travail. Les échanges ont manqué de respect.</p>	<p>Il y a eu des échanges dans le groupe, mais au fil des discussions, un élève s'est imposé, ne laissant plus l'autre totalement s'exprimer ou faire sa part du travail.</p>	<p>Le groupe a bien fonctionné, chaque élève a pu s'exprimer, a écouté l'autre, de réels échanges ont pu être observés dans le respect de chacun. Les négociations ont abouti à des projets juxtaposés mais il y a eu peu de création de projets communs. Chaque élève a fait sa part de travail, chacun a travaillé de manière positive, aucun conflit n'a été observé et l'implication de chacun est visible dans la</p>	<p>Le groupe a fonctionné de manière organisée, chacun a parlé à son tour, a écouté, a été écouté. Les propositions ont été discutées, des compromis ont été trouvés et les projets au départ séparés ont le plus souvent abouti à des projets communs. Le partage des tâches a été bien respecté. Les élèves se sont mutuellement soutenus.</p>

		comparaison entre les projets personnels et le projet commun.	
--	--	---	--