



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Toulouse

ECRIT PROFESSIONNEL

présenté par Kassous Fatiha

*Des savoirs savants aux savoirs didactiques: l'exemple de
la mondialisation en classe de 4ème*

INTRODUCTION

Le choix d'un sujet touchant à la géographie résulte tout simplement de mes premiers pas dans l'enseignement. En effet, lorsqu'en début d'année, j'ai dû entamer la séquence sur les « espaces majeurs de production et d'échanges » avec mes classes de 4e, j'ai pu me rendre compte de la difficulté de mettre en place cette leçon, que j'ai trouvée très conceptuelle. Le programme de géographie de 4e comprend des thèmes qui touchent à la notion de mondialisation, notion qui n'est pas forcément évidente pour des élèves aussi jeunes. Pourtant, à la fin de l'année de 4e, les élèves doivent être capables de saisir les subtilités et les enjeux de la mondialisation, fil conducteur de toutes les leçons de géographie. Le professeur doit donc être en mesure de trouver des stratégies qui pourront amener l'élève à réfléchir et à se questionner, tout en assimilant ce concept au fur et à mesure de l'année.

Pour construire une séquence, l'enseignant doit passer par la phase de documentation et celle-ci s'appuie dans un premier temps, par du savoir savant. La difficulté est de savoir « trier », savoir ce qui est transposable et ce qui doit être transposé. La mondialisation en particulier est assez difficile à transposer étant donné la mouvance du sujet et surtout, sa conceptualité. La première difficulté que peut rencontrer le professeur quant à la transposition du concept, réside dans le fait que la réalité que recouvre le mot de « mondialisation » est complexe. En effet, différents regards sont portés sur ce concept, selon les disciplines et les époques et le terme a connu une importante évolution sémantique. Si l'idée de mondialisation apparaît dès le début des années 1960 dans les écrits d'universitaires américains, il faut attendre le début des années 1980 pour voir le terme être utilisé dans un sens précis. À l'origine limité au seul domaine de l'économie, le terme va être médiatisé au cours des années 1990 et s'étendre à d'autres disciplines universitaires. Le sens originel désignait seulement « le fait de devenir mondial, de se répandre dans le monde entier » (définition du Robert en un volume, édition de 1960). L'usage américain de « globalisation » dans les années 1980, pointe la sphère économique, la production standardisée des firmes transnationales prenant part à un marché généralisé et instantané mondial. « Mondialisation », en français, désigne le processus d'extension d'un phénomène quelconque et par quelque voie que ce soit. La définition économique reste cependant celle qui est la plus retenue, notamment par l'OCDE qui propose un découpage en trois temps du processus de mondialisation : l'internationalisation, qui correspond au développement des flux d'exportation depuis le milieu du XIXe, la

transnationalisation qui désigne l'essor des implantations à l'étranger notamment par le biais des investissements directs à l'étranger, et enfin, la globalisation, qui traduit, comme nous l'avons dit plus haut, la mise en place de réseaux mondiaux de production, de financement et d'information. Dans cette interprétation, la mondialisation représente un processus et non un état; le concept serait donc la traduction de l'évolution de l'ordre économique mondial.

En géographie, la définition du concept est sujette à une interprétation plus spécifique et focalisée sur la dimension spatiale des sociétés. Pour Olivier Dollfus, la mondialisation est un ensemble des processus aboutissant à la construction d'un nouvel objet géographique: le « système-monde »¹. L'étendue planétaire devient donc un espace qui serait relié par des liens croissants entre les différentes activités humaines, économiques, politiques ou encore culturelles. La mondialisation est alors envisagée comme une augmentation d'échelle au niveau mondial, de réalités sociales jusqu'alors limitées à un niveau inférieur: par exemple, le rapprochement des individus, des lieux et des sociétés dus à la généralisation des mobilités (quelles qu'elles soient). Notre rapport à la distance a donc évolué et cette nouvelle manière d'envisager le monde induit d'analyser des espaces qui sont devenus réticulaires.

Les définitions de la mondialisation sont donc très nombreuses et suscitent souvent la discorde entre les différentes écoles. Ainsi, Yves Lacoste a été très critiqué pour son approche géopolitique du concept, le désignant comme « l'ensemble des processus relationnels qui se développent au plan mondial, par l'expansion du système capitaliste, depuis les dernières décennies du XXe siècle »².

Face à ce foisonnement de définitions, parfois contradictoires et souvent contredites, l'enseignant doit alors arriver à sélectionner, analyser les informations et finalement dégager une vision globale du phénomène. Pour cela, il dispose d'outils dits « savants » mais surtout d'outils didactiques très utiles à la transposition du concept de mondialisation: la Documentation Photographique et dans une certaine mesure, les manuels. La transposition didactique est l'activité qui consiste à transformer un objet de savoir savant, en un objet de savoir à enseigner. Ce savoir à transposer est imposé par les programmes officiels qui eux mêmes doivent être interprétés par l'enseignant; il y a une relative liberté dans le découpage imposé par ces programmes et il est important de noter que le savoir enseigné dépend beaucoup des connaissances du professeur et de sa conception de l'apprentissage.

L'enjeu de cet écrit professionnel va donc porter sur la difficulté du professeur à transposer

1 DOLLFUS Olivier, *La mondialisation*, Les Presses de Sciences Po, 3e édition, Paris, 2007.

2 LACOSTE Yves, *De la géopolitique aux paysages, dictionnaire de la géographie*, Armand Colin, Paris, 2003.

un tel savoir mais également sur la réception de celui-ci. En effet, le questionnement central de cet écrit réflexif porte sur: comment enseigner un concept en cours d'évolution tel que la mondialisation en classe de 4ème ?

Nous allons donc nous questionner sur les différentes démarches que le professeur peut adopter pour enseigner au mieux cette partie du programme. Dans un premier temps, nous allons analyser quels types de difficultés peuvent induire l'enseignement du concept de mondialisation, la réflexion portera ensuite sur la mise en œuvre pédagogique dans l'enseignement. Enfin, les diverses démarches entreprises auprès de classes de 4ème seront exposées dans une troisième et dernière partie.

Cette étude s'appuie sur des ouvrages scientifiques mais également pédagogiques, relatifs au concept de mondialisation et à la transmission des savoirs. Nous avons choisi de comparer trois éditions différentes de manuels: Magnard, Belin et Hatier. Ils ont été analysés à titre comparatif, afin de juger de la pertinence des ressources mises à disposition du professeur. Il est évidemment indispensable que ces recherches se fondent sur l'expérimentation; c'est le seul moyen d'apprendre à enseigner et évaluer, voire remettre en cause ses pratiques d'enseignant. Nous avons donc mis en place des pratiques diverses avec deux classes de 4ème afin d'évaluer au préalable leurs connaissances en la matière avec des tests de représentation. Le résultat de ces tests est ensuite connu des élèves qui ont dû s'auto-évaluer et évaluer les réponses de leurs camarades dans le but de construire/déconstruire/enrichir leur vision du concept de mondialisation. D'autres méthodes ont accompagné ces tests de représentation comme la mise en place de cartes mentales ou encore de croquis traduisant de l'impact de la mondialisation sur les territoires. Il nous a semblé important que l'interprétation personnelle soit le point de départ de notre étude; la mondialisation est un processus complexe qui fait appel à la perception de chacun et à son vécu.

Notre écrit réflexif présente cependant quelques limites: ce travail a été rendu difficile par un manque de temps; une comparaison avec les programmes et les manuels de Terminale aurait été un véritable « plus » à cette étude. L'expérimentation des méthodes de travail nécessite également une observation échelonnée sur toute une année scolaire; certains constats ou réalisations n'auront malheureusement pas eu le temps de trouver leur place ici.

I. Quelles sont les difficultés liées à l'enseignement de la mondialisation ?

1. Mise au point historique

Nous avons vu que les définitions de la mondialisation sont multiples; il y a là un premier élément de difficulté qui s'impose à l'enseignant. Cela implique que ce dernier se doit de se documenter en amont, afin de saisir les enjeux actuels de cette notion. Une mise au point historique s'impose alors, pour nous permettre d'éclaircir les évolutions de la mondialisation.

La thèse du sociologue Marshall Mac Luhan, *Guerre et paix dans le village planétaire* en 1971, où il décrit un village planétaire aux cultures uniformisées, est, selon beaucoup, le premier ouvrage scientifique qui introduit la notion. A l'époque, la presse utilisait le terme de mondialisation dans un sens assez neutre, pour désigner lorsque des phénomènes régionaux devenaient mondiaux. Cependant, l'usage du terme de mondialisation va prendre un sens plus économique après la publication en 1983 de l'article de l'économiste Théodore Levitt intitulé « The Globalization of Markets »³. Les années 90 voient à leur tour le terme s'imposer dans le domaine économique étudiant les firmes multinationales et les marchés financiers.

L'usage du terme tarde donc à s'imposer en géographie, et, comme nous le rappelle Laurent Carroué, les analyses politiques ou encore économiques sont nombreuses dans ce domaine, alors que l'expression même de mondialisation est d'essence géographique⁴.

Les géographes lui préféraient le terme de « système-monde », créé en 1984 au sein du groupe de recherches *Dupont*, association francophone de géographes mais qui ne s'imposa que dans les années 1990 par le biais de la parution du premier tome des *Mondes nouveaux*⁵ de la *Géographie universelle* dirigée par Roger Brunet et Olivier Dollfus. Ce concept peut se définir comme un système qui se développe à l'échelle mondiale et qui constitue un tout cohérent, mais d'une extrême complexité et hétérogénéité. Les flux naissent de ces différences entre différentes parties du monde et les éléments qui le constituent s'y maintiennent grâce à des relations complexes. Pour les défenseurs de cette notion, elle est essentielle car c'est par l'échelle mondiale que l'on peut analyser les échelles inférieures, celles-ci ne prenant leur sens

3 L'article a paru dans la revue *Harvard Business Review* en 1983, il y analyse la naissance des firmes globales.

4 Laurent Carroué, *La mondialisation, genèse, acteurs et enjeux*.

5 Dir. BRUNET Roger, *Géographie universelle Tome 1: Mondes nouveaux*, Belin-Reclus, Paris, 1999.

que par rapport au système-monde.

Les années 2000 voient cependant naître une vision très critique de la mondialisation et de ses conséquences avec le développement du mouvement des alter-mondialistes. De nouvelles demandes adressées aux géographes émergent alors. Il fallait en effet comprendre la complexité du monde contemporain à travers la mobilisation d'une multitude de clefs de lecture, interactions de jeux d'acteurs, ré-articulation des niveaux d'emboîtement des échelles spatiales ou encore l'évolution du concept de territoire et d'espace liés à cette mondialisation. L'impérialisme américain est essentiellement dénoncé par les alter-mondialistes comme la cause géopolitique principale de la malfaisance de la mondialisation⁶. Cette vision a été largement relayée et partagée par certains médias durant les années 2000 et continue encore de questionner, à plus grande échelle, les effets négatifs de la mondialisation sur les territoires et les populations. D'ailleurs, le programme de 4ème intègre ceci dans la deuxième partie s'intitulant « Les territoires dans la mondialisation » (thème 3 « les pays pauvres ») et la troisième et dernière partie « Questions sur la mondialisation » avec le thème 2 sur la mondialisation et ses contestations.

Aujourd'hui, finalement, les géographes ont répondu à cet appel en s'appropriant la notion de mondialisation et en privilégiant les définitions soulignant la dimension spatiale du terme, prenant en compte les différentes temporalités du terme. Ils ont su confirmer par leur investigation d'une part, l'utilité de la géographie pour comprendre la mondialisation et d'autre part, ils ont aussi rappelé qu'elle s'incarnait dans des territoires, d'où l'utilité d'une analyse géographique.

2. Une notion complexe

La mondialisation est une notion complexe car au delà de son caractère évolutif, elle est souvent considérée comme un concept « bouc émissaire »⁷. Selon Dollfus, la mondialisation couvre des réalités diffuses et mal cernées, ce qui implique que le mot est parfois diabolisé; on lui attribue la hausse du chômage, la dégradation des conditions de vie

6 LACOSTE Yves, *Mondialisation et géopolitique*, in Hérodote 1/2003 (n°108), p. 3-6.

7 DOLLFUS Olivier, *La mondialisation*, Les Presses de Sciences Po, Paris, 2007.

de certaines populations ou encore l'uniformisation des cultures et modes de pensées. Pour d'autres, la mondialisation est un « village planétaire »⁸ qui rapproche les hommes en faisant tomber les barrières et qui, par exemple, diffuse à l'ensemble de la planète les bienfaits des progrès scientifiques tout en permettant à l'humanité de constituer des valeurs communes. Pour saisir le concept, il convient donc d'aller au delà de ces opinions qui louent ou condamnent l'expression, pour mieux saisir la réalité. Ce sont pour ces raisons que lorsque le terme est abordé, une impression de confusion voire d'approximation peut prendre part à notre réflexion. La notion fait l'objet d'analyses scientifiques divergentes et d'investissements idéologiques puissants qui comportent de nombreuses acceptions et ne correspondent pas à un concept rigoureusement défini. Comprendre la mondialisation en tant qu'enseignant doit donc passer par une mise au point préalable sur les différentes interprétations scientifiques du phénomène. Il apparaît évident que l'on ne peut enseigner le processus de mondialisation à des élèves de 13 ans si celui-ci n'a pas été cerné en amont, afin d'en faciliter l'appréhension en classe.

De plus, il existe une différence entre les discours généraux la concernant, en particulier dans les grands médias, et les réalités. Le débat sur la mondialisation fait fureur et en occupant la scène médiatique, il est devenu une composante obligée du discours politique. Les jugements de valeur peuvent l'emporter sur l'analyse et enseigner la mondialisation devient alors une tâche encore plus complexe car il peut s'agir alors parfois de casser les idées reçues des ados pour déconstruire certaines représentations (d'où l'importance des tests de représentation). L'enseignant peut être considéré comme l'intermédiaire entre des savoirs complexes et savants et des savoirs plus pédagogiques. Une question se pose alors; lorsqu'il s'agit de transposer un savoir aussi complexe que celui de la mondialisation, n'y a t-il pas un risque de trop simplifier la notion ? « Faire comprendre » ne doit certainement pas impliquer que l'on s'éloigne du « réel ». La mondialisation, par exemple, ne doit pas être réduite à une seule dimension, celle des échanges, alors qu'en réalité il s'agit d'un phénomène multidimensionnel et certainement pas unilinéaire.

La place de l'enseignement de la mondialisation est aujourd'hui importante, même si cela n'a pas toujours été le cas. Il y a eu un changement radical de thématique puisque l'ancien programme de 4ème était axé sur l'étude du continent européen et de la France tandis que le nouveau est centré sur la mondialisation. L'ancien programme accordait une place à l'étude de la mondialisation en classe de 3e, même si le terme n'y est pas clairement mentionné⁹. En

8 Marshall McLuhan, *Guerre et paix dans le village planétaire*, Robert Lafont, Paris, 1970.

9 BO n°10, 15 octobre 1998.

effet, il s'agissait d'étudier « le monde d'aujourd'hui » par le biais de différents thèmes parmi lesquels les échanges, la mobilité des hommes, l'inégale répartition de la richesse dans le monde, les États-Unis etc. La plupart de ces thèmes se retrouvent aujourd'hui dans le programme de 4e, avec cette fois la mondialisation clairement mentionnée comme fil conducteur des séquences de géographie. Ceci est dû à une prise en compte des nouvelles problématiques géographiques concernant les territoires et les différents acteurs.

Le programme est actuellement très proche dans ses contenus des programmes de lycée; la mondialisation est approfondie en classe de Terminale, avec une volonté d'articuler la thématique avec d'autres grilles de lecture du monde, plus complexes.

Il y a une dimension idéologique forte (comme en 5e avec le thème du développement durable) avec tous les débats liés à la mondialisation. La démarche de l'entrée par l'étude de cas est maintenue et se trouve dans la continuité des nouveaux programmes avec également une mise en avant de la méthodologie de la cartographie et du croquis. De manière plus conceptuelle, les nouveaux programmes mettent en exergue les images de la mondialisation, à savoir les représentations que l'on peut avoir de ce concept.

En une vingtaine d'années, un changement a été opéré dans l'approche géographique.

Auparavant, on étudiait surtout des fragments du monde alors qu'à présent, des ensembles de concepts sont privilégiés. Nous l'avons dit, les programmes de 3ème de 1998 ne font pas une seule fois allusion directement aux questions concernant la mondialisation. Cette dernière fait partie de ces concepts récents par leur médiatisation et appropriation géographique, mais c'est également une réalité faisant partie intégrante de la société; il a donc paru évident de l'intégrer dans les nouveaux programmes et ce, dès le plus jeune âge. En effet, le programme de l'école primaire à la rentrée 2002 ne prévoit pas à proprement parler l'étude de la mondialisation mais les thèmes touchant au concept sont étudiés en cycle 3 tels que la circulation des hommes et des biens, la diffusion de la culture française dans le monde etc. Les enfants sont familiarisés alors avec des thèmes touchant à la mondialisation, bien que son enseignement reste très général.

La mondialisation est donc une notion complexe, particulièrement difficile à enseigner à des classes de jeunes adolescents. Il est donc nécessaire pour l'enseignant de s'appliquer à transposer ce savoir et de mettre en place des stratégies simplifiant la transmission intellectuelle.

3. Le défi de la transposition didactique

La classe de quatrième est consacrée à l'étude des relations nouées à l'échelle mondiale et à leurs effets sur les territoires à différentes échelles. Par des études de cas, il s'agit de mettre la mondialisation en images, en s'appuyant en particulier sur des paysages, et de fournir quelques éléments simples de description, d'analyse et d'explication de ce processus. Par exemple, la séquence sur les États-Unis doit impliquer les élèves dans une description de paysages révélateurs de la puissance américaine: les Grandes Plaines, la Silicon Valley, la Sun Belt ou encore la Mégalopolis. La mondialisation transforme la hiérarchie des États et développe ou réduit les inégalités socio-spatiales sur les territoires. Des études de paysages, de cartes et la réalisation de croquis donnent aux élèves une première approche de son impact sur les dynamiques territoriales. Une place est également faite, dans le programme, aux débats que suscite la mondialisation. Au fur et à mesure de l'avancement du programme, les études de cas permettent d'approfondir un parcours du monde et d'élaborer une carte simple de l'organisation du monde d'aujourd'hui. Pour localiser et situer, pour comprendre et expliquer, les élèves manient cartes et images, de tous types et à toutes les échelles, en utilisant régulièrement les ressources fournies par les technologies de l'information et de la communication¹⁰.

Les programmes officiels guident l'enseignant quant aux savoirs à transposer. Ce dernier doit donc saisir les attentes officielles avant d'approfondir ses recherches et mettre en place ses méthodes d'apprentissage avec les élèves. Le savoir désigné comme étant à enseigner est nécessairement autre que le savoir enseigné; l'élément de savoir aura subi certaines déformations dans le seul but que son enseignement soit possible. Il y a donc un nécessaire écart qui se creuse, mais il est évident que le savoir enseigné doit apparaître conforme au savoir à enseigner. La transposition didactique consiste donc à opérer un passage du savoir savant au savoir enseigné. Le but de la transposition est d'amener l'élève à construire le sens du contenu à acquérir; lui donner des outils de compréhension afin qu'il s'approprie un savoir. Le défi de la transposition réside dans le fait d'éviter au maximum de s'éloigner du « réel », c'est à dire que l'essence même du savoir ne doit pas être modifiée. La simplification ne doit pas porter atteinte aux sens scientifiques de base, à l'identité du référent scientifique. Le savoir scientifique subit de multiples transformations avant de se constituer comme objet

10 BO n°28 du 12 juillet 2012.

d'enseignement; il est sujet à un processus de bouleversements, d'interprétation et de ré-élaboration didactique. La transposition didactique est un processus complexe, rigoureux et respectant des règles, qui consiste à élaborer un savoir plus accessible sans pour autant sacrifier la science. C'est en quelque sorte une « scolarisation du savoir savant »¹¹ qui a pour objectif l'enseignement de savoirs imposés par la programmation. Par exemple, lorsque l'enseignant transpose un savoir, il est aussi amené à opérer une transposition de type terminologique, afin de rendre accessible la compréhension des contenus à apprendre, même s'il court le risque de perdre ou de modifier l'essence sémantique des concepts scientifiques. Cependant, ce processus d'équivalence terminologique permet tout de même de tenir compte des besoins d'enrichissement de vocabulaire scientifique des élèves; il s'agit pour l'enseignant de trouver un équilibre. Ce dernier est d'ailleurs impliqué dans le processus par sa subjectivité. En effet, il est influencé par de nombreuses variables telles que sa formation universitaire, son rapport personnel à la culture scolaire, ses représentations à l'égard des élèves, sa vision quant à son regard sur les finalités de l'éducation. Les savoirs sont donc réinterprétés selon le vécu et la personnalité de l'enseignant. Dans cette même logique, la réception de ces savoirs chez l'apprenant n'est pas la même, elle varie selon le vécu personnel (motivation, intérêt pour la connaissance, possibilités d'apprentissage...). La transmission des savoirs est donc influencée par une interaction des différents acteurs (professeur, élèves) sur ces savoirs.

L'enseignant met donc en place différentes stratégies pour transposer des savoirs: son rôle est celui de guide, de médiateur, qui fait apprendre et met en œuvre des pédagogies qui intègrent les processus d'apprentissage des apprenants. Nous avons, dans le cadre de l'apprentissage de la mondialisation, privilégié des pédagogies dites « actives »¹². Celles-ci font du savoir le produit de l'activité de l'élève. Les élèves apprennent et tentent d'être des médiateurs et s'approprient par eux-mêmes le savoir. Le défi de ces pratiques pédagogiques réside dans le fait d'outiller l'élève et de le rendre conscient de ses stratégies cognitives pour le faire réussir. Il s'agit de faire comprendre à l'élève comment il apprend et comment il comprend en lui proposant des outils très concrets.

11 PAUN Emil, *Transposition didactique, un processus de construction du savoir scolaire*, in Carrefours de l'Éducation 2006/2 (n°22), p. 3-13.

12 ALTET Marguerite, *Les pédagogies de l'apprentissage*, PUF, Paris, 2013.

II. Quelle est la mise en œuvre pédagogique dans l'enseignement secondaire ?

1. Les outils de l'enseignant

Pour mettre en œuvre les séquences qui découlent des programmes officiels, l'enseignant dispose de divers outils. En effet, ce dernier dispose d'une certaine liberté pédagogique pour mettre en place ses propres séances et transposer ainsi des savoirs, et pour ce faire, il a la possibilité d'utiliser d'ouvrages scientifiques, de manuels scolaires, de ressources d'accompagnement fournies par le site officiel de l'éducation nationale, ou même encore d'outils « intermédiaires » comme la Documentation française.

Les ouvrages que nous qualifions comme étant « scientifiques » sont des travaux réalisés pour la plupart par des intellectuels (souvent spécialistes des sujets concernés) tels que des historiens, géographes, sociologues etc. Les savoirs diffusés dans ces ouvrages relèvent du savoir savant; ils sont donc utilisés par l'enseignant pour sa propre préparation, afin de maîtriser au mieux le sujet. Pour une mise en œuvre pédagogique, le professeur va donc plutôt utiliser d'outils plus didactiques.

Les manuels scolaires sont des outils éducatifs dans une certaine mesure. Depuis les années 1970, le manuel est organisé selon les différentes séquences du programme avec une insertion de repères tandis qu'auparavant, il était essentiellement illustratif¹³. Les manuels évoluent au gré des réformes mais aussi selon les transformations des élèves, des attentes des parents et surtout de la société. Ils sont un témoin de leur époque; leur conception est influencée par le contexte de toute une société, qui se conforme aux exigences attendues institutionnelles et également aux attentes d'ordre économique de la part des éditeurs. Les choix de conception des manuels ne sont donc pas neutres même s'ils sont construits par les éditeurs selon les attentes des professeurs. Ces derniers peuvent s'y référer en classe ou choisir certains documents didactiques mais il apparaît évident aujourd'hui qu'il est difficile de ne se contenter que des manuels. Aujourd'hui, de plus en plus, l'enseignant adapte ses cours en constituant ses propres dossiers de documents qu'il va ensuite distribuer à ses élèves. Chaque

13 Cette partie traitant des manuels est essentiellement basée sur les travaux d'Aurélié Rodes: RODES Aurélié, *La réception de l'histoire romaine dans l'enseignement secondaire de 1880 à nos jours: l'exemple d'Alésia*, Thèse de doctorat d'université. Toulouse: université Toulouse Jean Jaurès, 2012, 625p.

professeur a donc le choix d'utiliser ou non les manuels, certains s'en servent pour construire leurs cours, d'autres s'y réfèrent en classe pour travailler avec les élèves. L'usage du manuel varie selon les époques et les positions de chacun; il constitue néanmoins une source d'illustrations et de documents qui peuvent s'avérer très utiles et exploitables.

Les ressources d'accompagnement sont également un outil que l'enseignant a la liberté d'utiliser. Ce sont des fiches conçues pour l'aider à mettre en place les programmes, que l'on peut trouver sur le site officiel Eduscol¹⁴. Ce sont des documents conçus sous la responsabilité de l'inspection qui en garantit « la validité scientifique et pédagogique ». L'enseignant est libre de les utiliser ou non, ce sont des outils recommandés mis à sa disposition mais il n'est pas tenu de se baser sur ces fiches. Celles-ci sont conçues de manière didactique car elles proposent des problématiques, des exemples d'études de cas et leurs mises en perspective ainsi qu'une section « pièges à éviter », qui prévient des difficultés que l'on peut rencontrer en travaillant sur ces différents thèmes. De plus, des ouvrages spécialisés sur les sujets en question sont proposés pour aller plus loin et se documenter.

La Documentation française est d'ailleurs souvent citée par les fiches-ressources comme ouvrages à utiliser pour approfondir sa réflexion en tant que professeur. La Documentation française est une marque de la Direction de l'information légale et administrative (DILA), qui est placée sous l'autorité du Secrétariat général du gouvernement. Elle tient un rôle majeur dans l'édition publique française et publie près de 400 ouvrages et périodiques pour ses partenaires (plus de 150 administrations et organismes) ou pour son propre compte (une vingtaine de publications). Son périmètre est national, européen et international sur des thèmes variés, essentiellement administratifs, économiques, sociaux et juridiques. La Documentation française propose des ouvrages de « vulgarisation » de qualité et ses publications sont sur papier ou sous forme numérique. Elle est très facile d'accès et propose un éventail d'illustrations et de documents-sources qui peuvent s'avérer très pertinents à utiliser en classe.

Les outils dont dispose l'enseignant sont certes très nombreux, mais le choix s'est porté sur ceux présentés plus haut car il semble qu'ils soient les plus usités. D'ailleurs, nous pouvons nous questionner justement sur l'usage que l'on peut faire de ces outils et se demander s'ils sont toujours didactiques.

14 <http://eduscol.education.fr/pid23208/histoire-geographie-education-civique-ecjs.html>

2. Une transposition facilitée par des outils intermédiaires

Les outils présentés ci-dessus sont des supports qui peuvent être très utiles pour l'enseignant. Les fiches ressources par exemple, sont un outil très utile qui permettent d'orienter l'enseignant (surtout lorsqu'il est novice) quant à la réflexion qu'il va mener avec ses élèves. Elles sont pour la plupart divisées en plusieurs parties qui facilitent et guident l'enseignant. Une première partie nommée « problématiques » permet de mieux cerner le thème à aborder, tout en apportant des éclairages relatifs au contexte, en proposant quelques axes autour desquels il est possible de travailler. Des démarches et exemples font également partie de la fiche qui propose quelques pistes pour orienter la réflexion et la construction de la séquence avant de signaler les « pièges à éviter » pour la mise en œuvre. Ce sont des fiches très didactiques qui peuvent faire office de point de départ de la réflexion de l'enseignant.

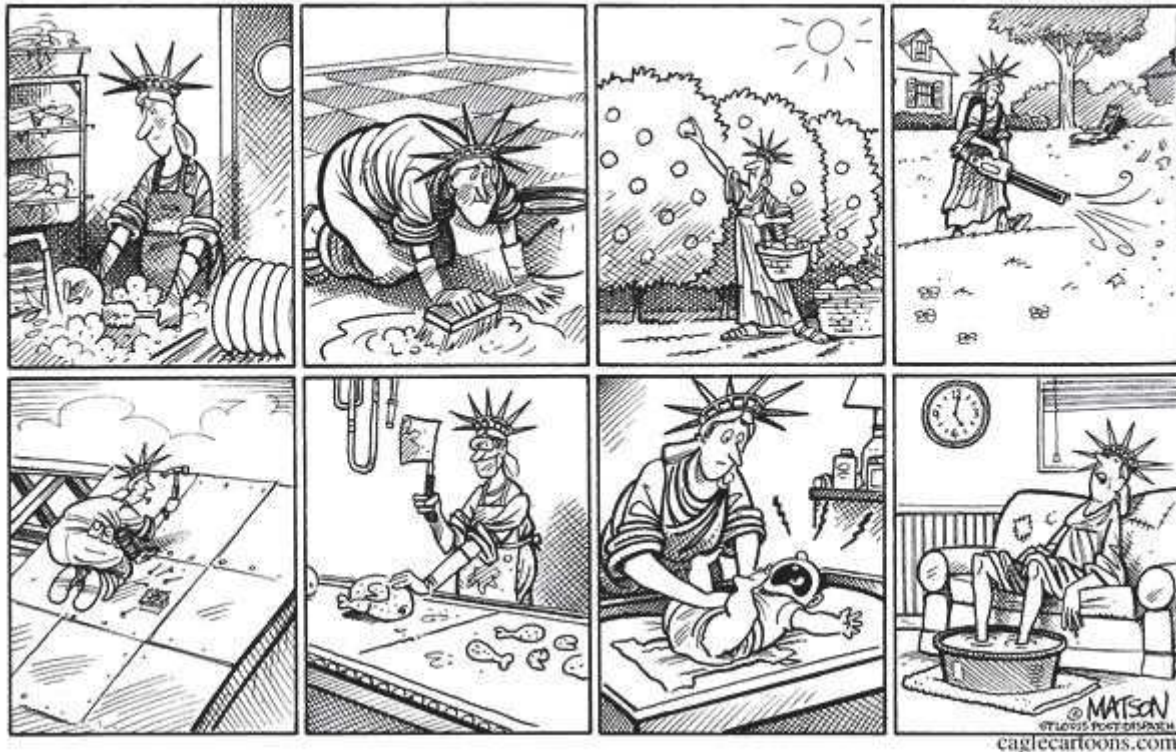
La Documentation française est en cela une revue remarquable par sa facilité d'utilisation et ses articles très accessibles. C'est un outil que l'on peut certainement qualifier d'intermédiaire car il a déjà fait l'objet d'une transposition de savoirs. Il n'est certes pas accessible aux élèves mais peut largement servir dans la construction de séquences avec l'utilisation de certains documents très variés en classe (photographies, cartes, tableaux etc). La revue est conçue (selon les problématiques) par des spécialistes qui ont pour but de rendre le savoir plus accessible sans pour autant en sacrifier sa nature scientifique. De plus, la plupart des documents proposés sont projetables.

Le numéro intitulé *La mondialisation en débats* se décline en 23 thèmes différents, qui balayent globalement les différentes problématiques touchant à la mondialisation. Il permet une approche globale et très scientifique du concept en mettant à disposition de l'enseignant des focus importants sur des thèmes pouvant être abordés avec les élèves (les firmes réseaux de vêtements, les flux commerciaux dans le monde...). Le numéro traitant des *Migrants et migrations du monde* comporte plus de documents pouvant être réutilisés en classe. Un exemple avec le document suivant¹⁵ illustrant le thème sur les « perspectives migratoires »: il représente une planche de bande dessinée dont l'auteur est R.J MATSON, dessinateur américain. Intitulé « Un jour sans immigrés (clandestins) », le dessin nous expose la journée à laquelle serait confrontée la statue de la liberté (donc les États-Unis) sans les immigrés, pour la plupart clandestins. Cette journée est de dur labeur étant donné que ces immigrés occupent

15 R.J MATSON, *A day without (illegal) immigrants*, dessin datant de mai 2006.

pour la majorité des emplois peu qualifiés et délaissés pour leur pénibilité. Ce document peut

A DAY WITHOUT (ILLEGAL) IMMIGRANTS

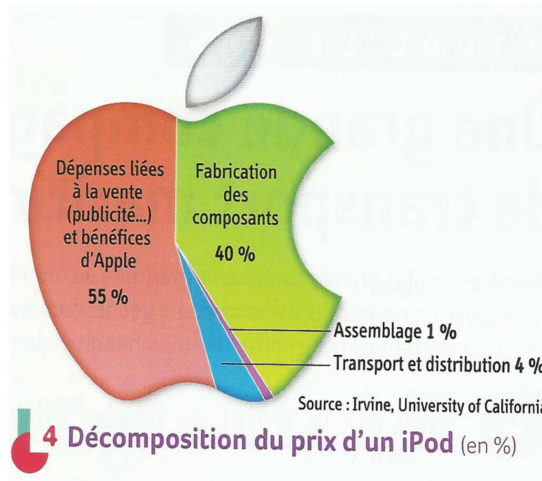


être très intéressant à étudier avec des élèves de 4e; ils sont généralement sensibles à ce type de support et peuvent facilement identifier la statue de la liberté représentant les États-Unis. Certains documents proposés par la Documentation française permettent donc de diversifier les documents utilisés en classe et qui ne seront pas forcément proposés dans les manuels.

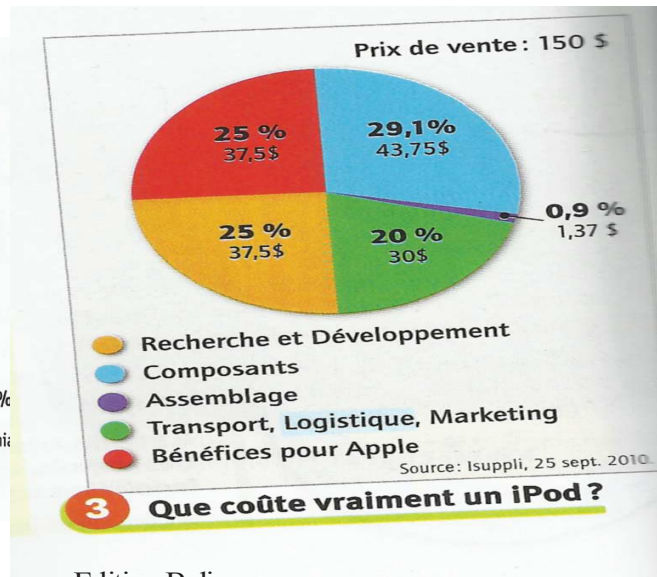
Ces derniers proposent tout de même un large panel de documents que le professeur peut choisir d'étudier en classe. Les manuels sont tous conçus plus ou moins selon la même logique. En effet, ils sont segmentés selon les programmes officiels et suivent l'organisation de ces derniers. Pour la géographie, diverses études de cas sont proposées, souvent les mêmes que l'on retrouve dans les fiches ressources conçues par l'Éducation Nationale. Des exercices sont également proposés et une partie « leçon » résume la partie concernée.

Si nous comparons les trois éditions de manuels choisies, par exemple pour la séquence sur les échanges de marchandises, deux sur trois (Belin et Hatier) proposent le trajet de l'ipod comme étude de cas, tandis que le troisième propose le trajet d'un meuble. Il est évident que les manuels sont réalisés de manière à contenter également les enseignants qui usent beaucoup de cet exemple pour réaliser leur cours. Dans le même temps, l'ipod est un exemple qui fonctionne bien auprès de nos chers adolescents, bien plus que le trajet d'un meuble. Les deux éditions proposent d'ailleurs

des cartes retraçant le trajet de l'objet qui sont très didactiques et que les élèves peuvent à leur tour représenter sur un fond de carte à coller dans le cahier en complétant par un schéma représentant dans le détail ce trajet. Lorsque l'on compare un peu plus dans le détail les documents liés au trajet de l'ipod, par exemple concernant le prix de l'appareil, globalement ils se ressemblent mais ne sont pas forcément présentés de la même manière..



Edition Hatier



Edition Belin

Le document tiré du Hatier se veut plus didactique tant sur la forme (représentation sous la forme d'une pomme) que sur le fond: le prix est moins détaillé que dans le Belin et évite la surcharge de vocabulaire dont nous pouvons nous passer pour traiter simplement du coût réel d'un iPod.

Notre analyse comparative des trois éditions, révèle que Belin et Hatier reprennent souvent les mêmes études de cas mais proposent tout de même différents documents. Le Magnard se différencie des deux autres éditions en faisant le choix de diversifier ses études de cas. Il consacre plus de pages à la méthodologie que les deux autres éditions, par exemple relatives à la lecture de cartes, cela peut s'avérer utile dans le cadre d'une séance de remédiation sur le sujet. En revanche, il semble que ce manuel soit beaucoup plus dense que les deux autres dans son organisation, ce qui peut parfois poser le problème d'une surcharge d'informations pour les élèves, notamment si ceux-ci l'utilisent à la maison sans être accompagnés dans leur travail.

Le professeur est donc libre de constituer ses propres dossiers à partir de documents qu'il peut choisir parmi ces trois éditions par exemple ou travailler directement avec les manuels en classe avec les exercices proposés, selon leur pertinence.

Ces trois éditions de manuels ne sont pas fondamentalement différentes les unes des autres, même si certaines comptabilisent plus de documents que les autres, elles présentent chacune des méthodes proposées pour s'entraîner à acquérir certaines compétences (décrire, expliquer etc) et sont constituées toutes selon la même logique de documents/exercices/leçons. Ils constituent une véritable base documentaire pour l'enseignant qui y trouve les éléments dont il a besoin pour les réutiliser en classe.

3. Une mise en œuvre parfois difficile

Si les manuels proposent un panel de documents pouvant être réutilisés avec les élèves, ils sont cependant une source à utiliser avec précaution. Un manuel varie en fonction des époques, des contextes politiques, économiques etc. Il est donc, selon Alain Choppin¹⁶, le résultat d'une construction intellectuelle qui peut varier dans le temps, au gré de son environnement. En France, l'édition des manuels incombe à des entreprises privées qui prennent en compte un double enjeu: rentabiliser cet outil qui en plus d'être une marchandise, doit être un outil de travail. Pour Françoise Lantheaume, c'est un objet intermédiaire, ambivalent, qui tente de conjuguer préoccupations pédagogiques et logiques commerciales et que l'enseignement de l'histoire et nous pourrions ajouter de la géographie, sont liés à la politique du passé. Il ne faut pas perdre de vue qu'ils sont des témoins de leur temps et d'une écriture scolaire à un moment donné: en géographie par exemple, nous pourrions avec un peu plus de recul dans quelques temps, déterminer quelle était la réception de la thématique de la mondialisation dans les manuels. Voilà pourquoi le manuel scolaire est bien plus qu'un simple outil scolaire.

Le choix des documents peut aussi soulever certaines questions. Les choix opérés sont-ils le résultat d'une volonté de répondre aux attentes des enseignants (comme pour l'Ipod) qui choisissent le manuel ou sont -ils limités par une question de droits ? Il semble que les éditeurs, au delà du fait qu'ils tiennent compte des attentes supposées des enseignants, disposent d'une banque de données dans laquelle ils peuvent piocher, d'édition en édition¹⁷. Des illustrations ou documents littéraires peuvent donc être réutilisés sur le long terme et

16 CHOPPIN Alain, *Le manuel scolaire, une fausse évidence historique*, in Histoire de l'Éducation, 2008 (n°117), p.7-56.

17 RODES A, 2012.

même si les éditeurs renouvellent en principe l'iconographie de leurs manuels à l'occasion des changements de programmes, il est possible qu'ils soient réutilisés par d'autres éditions, d'où une possible impression de déjà vu.

Le professeur doit donc garder en tête ces paramètres qui font du manuel un outil qui n'est absolument pas neutre. Au delà de ces variables, la mise en œuvre didactique des documents issus des manuels peut s'avérer également difficile en raison de la présence de certains documents ou de savoirs peu adaptés.

Le manuel Belin par exemple, use du terme d' « hyperpuissance » pour qualifier les États-Unis. J'ai préféré , en classe, utiliser et expliquer le terme de « superpuissance » qui aujourd'hui recouvre une réalité bien plus proche de la situation des États-Unis que le terme d'hyperpuissance datant de la fin des années 1990 (développé par Hubert Védrine) et qui apparaît actuellement obsolète. Le Magnard, quant à lui, a fait le choix d'un document qui représente la couverture d'un numéro de Courrier International datant d'avril 2008 intitulé « L'hyperpuissance américaine, c'est fini » pour ouvrir le débat sur l'affaiblissement de la puissance américaine. L'édition Hatier préfère user du terme de superpuissance pour définir la puissance américaine, qui se retrouve confrontée à la concurrence très pressante des pays asiatiques dans le secteur économique. Malgré la présence de documents qui présentent de nombreuses similitudes, les manuels emploient leur propre langage, qui peut parfois ne pas être vraiment adapté. De plus, tous les documents ne sont pas exploitables en raison d'une surcharge cognitive évidente visible dans certains d'entre eux. Nous pouvons retrouver dans les trois éditions sans exception, des documents difficiles d'accès pour les élèves, en raison, pour les documents littéraires par exemple, de la présence d'informations trop nombreuses ou de vocabulaire savant abondant. Certaines cartes également paraissent très complexes aux yeux des élèves qui se perdent parmi le flot d'informations généré par une légende très fournie.

Les manuels sont donc une source à manipuler avec précaution, utiles mais pas toujours didactiques. Le « médiateur » se doit donc de diversifier ses sources et ses méthodes pour enseigner au mieux la mondialisation.

III. Comment enseigner le concept de mondialisation ?

1. Quelles démarches peuvent être adoptées ?

Aider l'élève à comprendre, un concept, une idée ou une méthode passe obligatoirement par la pratique. L'enseignant doit pratiquer et même expérimenter; ce n'est que par l'observation, la mise en place de certains procédés qu'il pourra juger de l'efficacité de son travail. Pour arriver à enseigner la mondialisation, différentes démarches peuvent être adoptées, nous dirons même plus qu'il est nécessaire de varier ces démarches. Au contraire, il ne faut pas se limiter en terme d'approche, afin de ne pas réduire le champ des possibilités d'apprentissage.

Dans un premier temps, je me suis aperçue qu'exprimer le savoir dans une forme concrète permettait de faire sens et d'impliquer les élèves dans le processus d'apprentissage. Comme l'exprime Britt-Mari Barth, il faut partir du principe que notre pensée s'appuie toujours sur un support réel, un cadre de référence commun à partir duquel nous pouvons nous comprendre mutuellement¹⁸. Transmettre un savoir implique alors que les connaissances que nous voulons transmettre soient soutenues par des situations concrètes, qui exprimeraient des idées moins abstraites. User d'exemples concrets va permettre de faire du lien avec une expérience vécue. si toutefois l'élève ne la possède pas, l'utilité de l'exemple va résider dans le fait de multiplier ses expériences avec le savoir nouveau. Concrétiser une signification commune permet de la rendre accessible aux apprenants, en fonction des connaissances dont ils disposent. Le choix d'exemples « parlants » et variés peuvent donc guider le processus de compréhension et permet « d'accrocher » les apprenants en créant des résonances chez les uns et les autres. La partie sur les échanges de marchandises implique de travailler sur le trajet d'une produit, de sa fabrication à sa vente. Le trajet de l'Ipod a donc été étudié en classe et même si tous les élèves n'ont pas la possibilité d'en posséder un, tous connaissent les produits de la marque Apple et la plupart ont déjà eu l'occasion d'en manipuler. J'ai pu observer un grand intérêt pour les nouvelles technologies (smartphones, baladeurs mp3 etc) chez ces adolescents bien informés, notamment sur les derniers produits de la marque à la pomme. Cette référence concrète a permis de susciter l'intérêt des élèves et de faire sens avec les nouveaux savoirs apportés par la leçon. La séquence sur les FTN a quant à elle pris appui sur une firme bien

18 BARTH Britt-Mari, *Le savoir en construction*, Editions Retz, Paris, 2004.

particulière et connue de tous les élèves: Disney-Pixar. Là encore, cet exemple a permis que les connaissances acquises sur les FTN soient durables; la leçon a été travaillée au mois de décembre et encore aujourd'hui les élèves usent des savoirs assimilés lors de cette séquence quand ils interviennent en classe pour faire du lien avec la séance en cours.

Pour comprendre ce que l'apprenant comprend, il faut pouvoir l'observer et l'écouter quand il utilise ce qu'il sait. Il est très intéressant de diagnostiquer ce que les élèves savent déjà d'un thème à étudier. Cela permet de prendre conscience que nous n'avons pas tous la même conception d'un objet de connaissance donné et de faire état des savoirs pré-existants chez chaque élève. Très souvent, différentes perceptions se dégagent de ces tests.

Des « tests de représentations » ont été mis en place avec deux classe de quatrième, à la suite de la première leçon sur les échanges de marchandises. Les élèves ont dû répondre à la question suivante: « qu'est ce que la mondialisation ? ». J'ai ensuite relevé les réponses pour essayer de comprendre les différentes conceptions qu'ont les élèves de la mondialisation. J'ai volontairement laissé passer quelques séquences de géographie avant de travailler à nouveau avec eux sur cette définition¹⁹. A partir de leurs réponses, j'ai pu élaborer un tableau compilant leurs définitions en ajoutant trois colonnes (« oui », « non », « cela s'en rapproche ») à cocher selon leur vision des choses et ce, en ayant acquis de nouvelles connaissances entre temps. Un nouvel élément a été introduit avec cet exercice; en effet, les élèves ont dû juger avec du recul non seulement leur réponses, mais aussi celles de leurs camarades. Une fois le tableau lu et coché, la consigne a été de rédiger une définition à partir des éléments (nouveaux ou non) du tableau en intégrant les nouveaux aspects de la mondialisation liés notamment à la leçon sur les États-Unis. Cette procédure interactive a permis de faire prendre conscience des conceptions différentes que chacun peut avoir mais aussi d'élaborer un langage commun qui peut servir à faire exprimer et progresser la pensée des uns et des autres. Cette démarche de construction/déconstruction d'un concept peut servir à affirmer ou infirmer certaines idées sur la mondialisation ou même encore, à étoffer certaines conceptions sur le sujet.

La métacognition, telle que l'appréhende Britt-Mari Barth²⁰ est une méthode qui doit amener les élèves à réfléchir sur leur méthode de pensée, afin de les aider à prendre conscience de leurs démarches mentales. L'objectif est que ces opérations mentales doivent conduire à l'abstraction et à la généralisation, en étant guidés par l'enseignant. C'est dans cette optique que nous avons décidé de réaliser ce que l'on appelle des « cartes mentales » (ou carte cognitive, heuristique) en classe. Il s'agit d'un schéma, réalisé entièrement par les élèves, qui

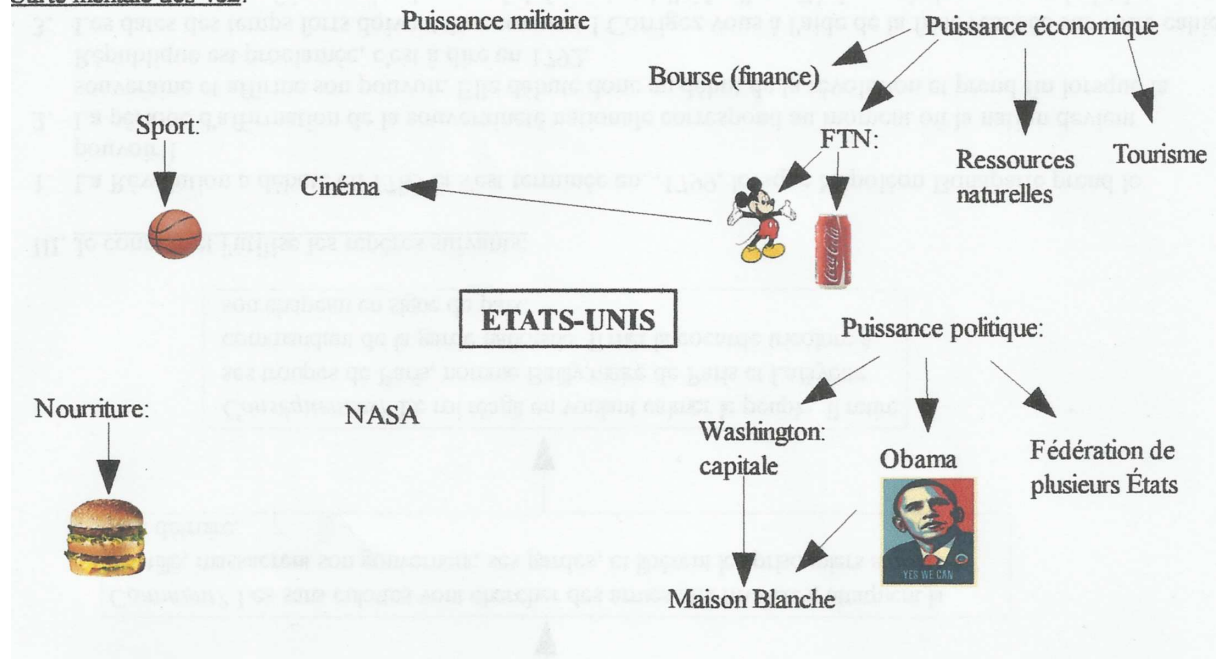
19 Nous avons travaillé entre temps sur les mobilités humaines et les FTN avant de revenir sur leurs définitions.

20 BRITT-MARI Barth, *L'apprentissage de l'abstraction*, Editions Retz, Montréal, 2013.

consiste à représenter visuellement les idées relatives à un concept donné et à les associer selon le cheminement de leur pensée. La carte mentale permet de mettre en relation et de hiérarchiser les informations relatives au concept. L'idée est de construire une carte en partant du sujet reproduit au centre par écrit et/ou dessin, et depuis ce centre, des branches sont représentées dans toutes les directions en portant les idées principales sous forme de mots-clés ou de dessins, qui peuvent être suivies à leur tour d'idées secondaires.

Nous avons donc réalisé une carte mentale collective avec une participation très active des élèves, sur le thème des États-Unis, et ce, avant même de commencer la séquence, afin de ne pas influencer leurs idées. Cette carte pouvait être complétée également individuellement, au gré de leurs propres idées. Voici, par exemple, la carte mentale réalisée par les 4e2:

Carte mentale des 4e2:



L'objectif de cet exercice est de travailler sur la perception et tout comme les tests de représentations, celle-ci dépend surtout des connaissances antérieures de l'élève. A la fin de la séquence, nous avons trouvé pertinent de projeter à nouveau leur carte et de les questionner sur leur perception des États-Unis, s'ils jugeaient utile ou non d'ajouter des notions. En se posant des questions pertinentes, les élèves sont arrivés à dégager beaucoup plus d'informations que le contenu initial. Le but de cet exercice a donc été d'amener les élèves à réfléchir et se poser les questions appropriées afin de faire avancer leur perception sur un thème bien plus complexe qu'il n'y paraît. La démarche de la construction d'une carte mentale

vient compléter celle des tests de représentations avec une amélioration et une constitution progressive du concept de mondialisation et de ses aspects les plus abstraits.

2. Exemples et analyse de travaux

La plupart des élèves ont été surpris lorsque je leur ai demandé de répondre à la question « qu'est ce que la mondialisation ? ». N'étant pas habitués à procéder de cette manière, quelques protestations se sont faites entendre de la part de quelques élèves inquiets; « on n'a pas travaillé sur ça madame ! », « mais on sait pas vraiment ce que c'est ! » avant d'être rassurés par le fait que ce petit exercice n'était pas noté. J'aurais préféré réaliser ces tests avant même de commencer la première leçon de géographie mais ce type de pratique m'étant inconnu en tout début d'année en tant que professeur novice, je n'ai pu le mettre en place qu'après avoir travaillé sur les deux premiers thèmes (« les espaces majeurs de production et d'échanges » et « les échanges de marchandise »). Les élèves savaient donc déjà que le fil conducteur de toutes nos leçons de géographie allait être la mondialisation, sans toutefois en avoir saisi la définition et toute la complexité du concept .

Tous se sont prêtés sérieusement au jeu et ont réfléchi à ce que leur inspirait ce mot. En analysant leurs réponses, j'ai pu m'apercevoir que la grande majorité a lié la définition à ce qui a été déjà vu en classe, qu'ils soient en 4e2 ou en 4e4. Beaucoup d'élèves font une référence à l'Ipod, exemple concret qui me permet aussi de juger de la pertinence de faire appel à des références dites « réelles ».

- La mondialisation est le fait de rendre un produit commercial (par exemple) accessible au monde entier.
- C'est aussi le fait de l'exporter dans le monde entier : on le mondialise.

Par exemple :

l'Ipode de chez Apple est un produit mondialisé : il est fabriqué avec des pièces venant d'endroits différents et vendu dans d'autres parties du monde.

Elève A de 4e2

La définition de l'élève A de 4e2 se réduit à expliquer que la mondialisation touche aux échanges de marchandises à travers le monde avec pour exemple l'Ipod qui fait un long trajet depuis sa conception jusqu'à sa vente. Sa réponse est néanmoins très intéressante car elle montre que cet élève s'applique à restituer ce qu'elle a appris précédemment. En parcourant les diverses réponses, j'ai pu m'apercevoir que l'élève A n'est pas le seul à percevoir la mondialisation sous un aspect essentiellement économique. Sur 27 élèves de 4e2, 23 donnent une définition de la mondialisation surtout en lien avec le commerce. Sur ces 23 élèves, 14 citent l'Ipod en exemple et deux font référence à d'autres produits (vêtements, chaussures). En 4e4, 10 élèves sur 26 évoquent le commerce dans leur définition et parmi eux, 9 s'appuient sur l'exemple de l'Ipod et un se réfère à un autre produit (Coca-cola).

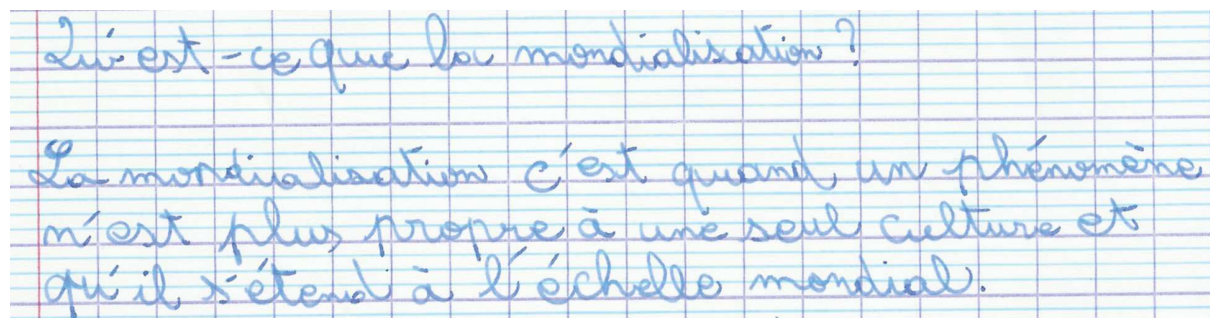
Le premier constat que l'on peut établir est que le concept de « mondialisation » est à ce moment précis en cours de construction et se base sur l'expérience des cours qui ont précédé ce test. Cela est plutôt positif car on se rend compte que leur perception se construit selon ce qu'ils apprennent en classe, surtout à partir d'exemples concrets qui leur permettent aussi de faire sens avec leurs propres exemples : le Coca-cola, les vêtements de marque, le téléphone etc. Les élèves n'ayant pas fait seulement référence au commerce ont aussi produit des définitions qui ne manquent pas d'intérêt. L'élève B de 4e2 donne par exemple la définition suivante :

Qu'est-ce que la mondialisation ?
 La mondialisation c'est d'agrandir quelque chose de plus petit à l'échelle du monde (ex : la mondialisation des transports, ...).

Elève B de 4e2

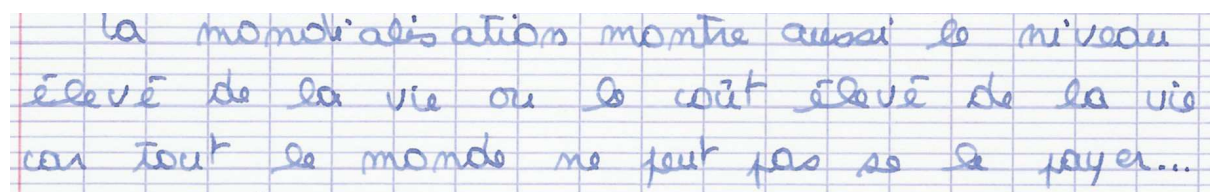
Il donne une définition plus abstraite mais également un exemple concret qui n'est pas celui de l'Ipod. La référence aux transports est tout à fait pertinente; les progrès des transports ont été abordés pour le thème sur les échanges de marchandise, comme étant l'une des causes de l'accélération de ces échanges. Chaque élève assimile donc différemment les leçons, selon ses perceptions et son vécu. L'élève B aura donc été plus sensible à l'étude du contenant (moyens de transports divers) plutôt que du contenu (Ipod).

D'autres élèves sont capables, dès le départ, d'avoir une vision plus abstraite du concept. J'ai pu remarquer que généralement, ceux-ci sont des élèves plus matures que les autres. Les élèves C et D de 4e4 ont apporté une définition tout à fait judicieuse qui pousse la réflexion au delà de la reproduction de ce qui a été fait en classe:



Qu'est-ce que la mondialisation ?
La mondialisation c'est quand un phénomène n'est plus propre à une seule culture et qu'il s'étend à l'échelle mondiale.

Elève C de 4e4



La mondialisation montre aussi le niveau élevé de la vie ou le coût élevé de la vie car tout le monde ne peut pas se le payer...

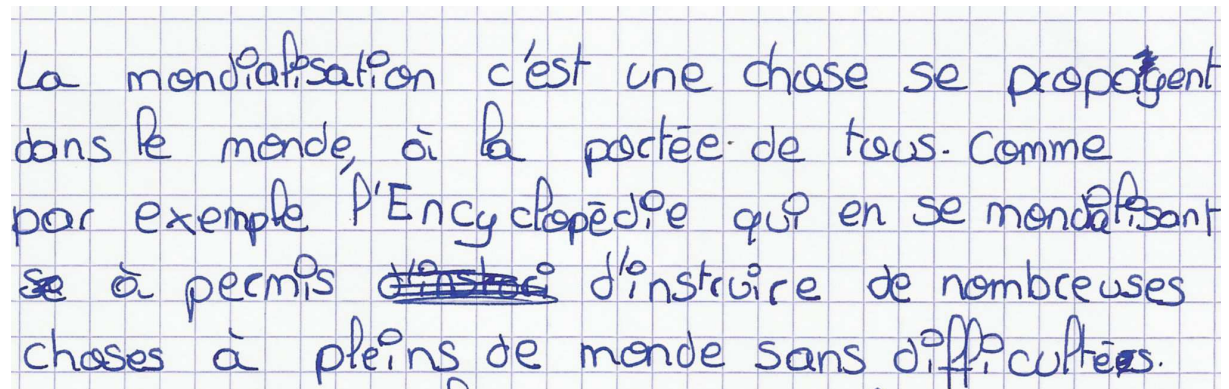
Elève D de 4e4

L'intérêt de cet exercice va donc consister pour ces élèves d'étoffer encore leur conception qu'ils pourront nourrir à l'aide des réponses de leurs camarades.

Le plus difficile pour l'apprenant est surtout de rendre un concept abstrait, d'aller au delà de la simple reproduction d'une définition déjà donnée par exemple. Cela commence avec l'appropriation du concept; l'élève doit être capable d'appliquer une extension aux exemples donnés par l'enseignant. Certaines réponses montrent que quelques élèves arrivent à générer leurs propres exemples et à les justifier, ceux-ci ont déjà des acquis personnels qui vont alors leur permettre de conceptualiser plus rapidement.

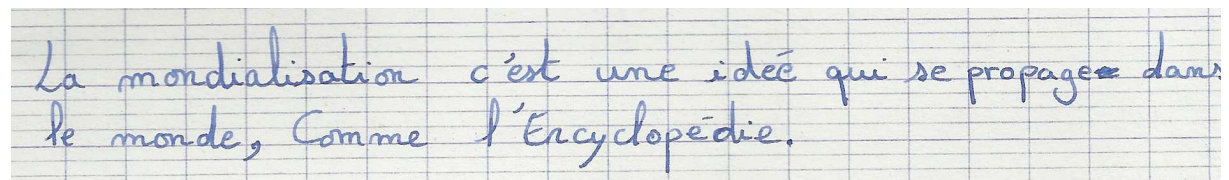
D'autres (une minorité) ont mené une réflexion tout à fait inattendue pour ma part. Les élèves C et D de 4e4 ont fait un rapprochement avec la leçon d'histoire précédemment vue:

« l'Europe des Lumières » lors de laquelle nous avons travaillé sur la diffusion de l'Encyclopédie et de ses idées en Europe:



La mondialisation c'est une chose se propageant dans le monde, à la portée de tous. Comme par exemple l'Encyclopédie qui en se mondialisant se a permis ~~de~~ d'instruire de nombreuses choses à pleins de monde sans difficultés.

Elève E de 4e4

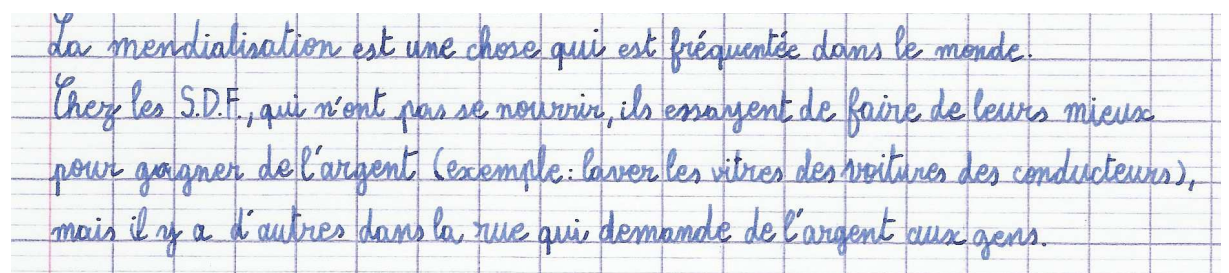


La mondialisation c'est une idée qui se propage dans le monde, comme l'Encyclopédie.

Elève F de 4e4

Ces définitions ne sont pas complètement inadéquates: la mondialisation touche également au domaine des idées. Le plus intéressant ici est que l'on prend réellement conscience que chaque élève perçoit différemment les choses et que selon son propre vécu et ses représentations, il va progressivement construire ses propres savoirs.

Enfin, quelques élèves en grande difficulté ont eu beaucoup de mal à élaborer une première définition logique de la mondialisation.



La mondialisation est une chose qui est fréquentée dans le monde. Chez les S.D.F., qui n'ont pas se nourrir, ils essaient de faire de leurs mieux pour gagner de l'argent. (exemple: laver les vitres des voitures des conducteurs), mais il y a d'autres dans la rue qui demande de l'argent aux gens.

Elève G de 4e4

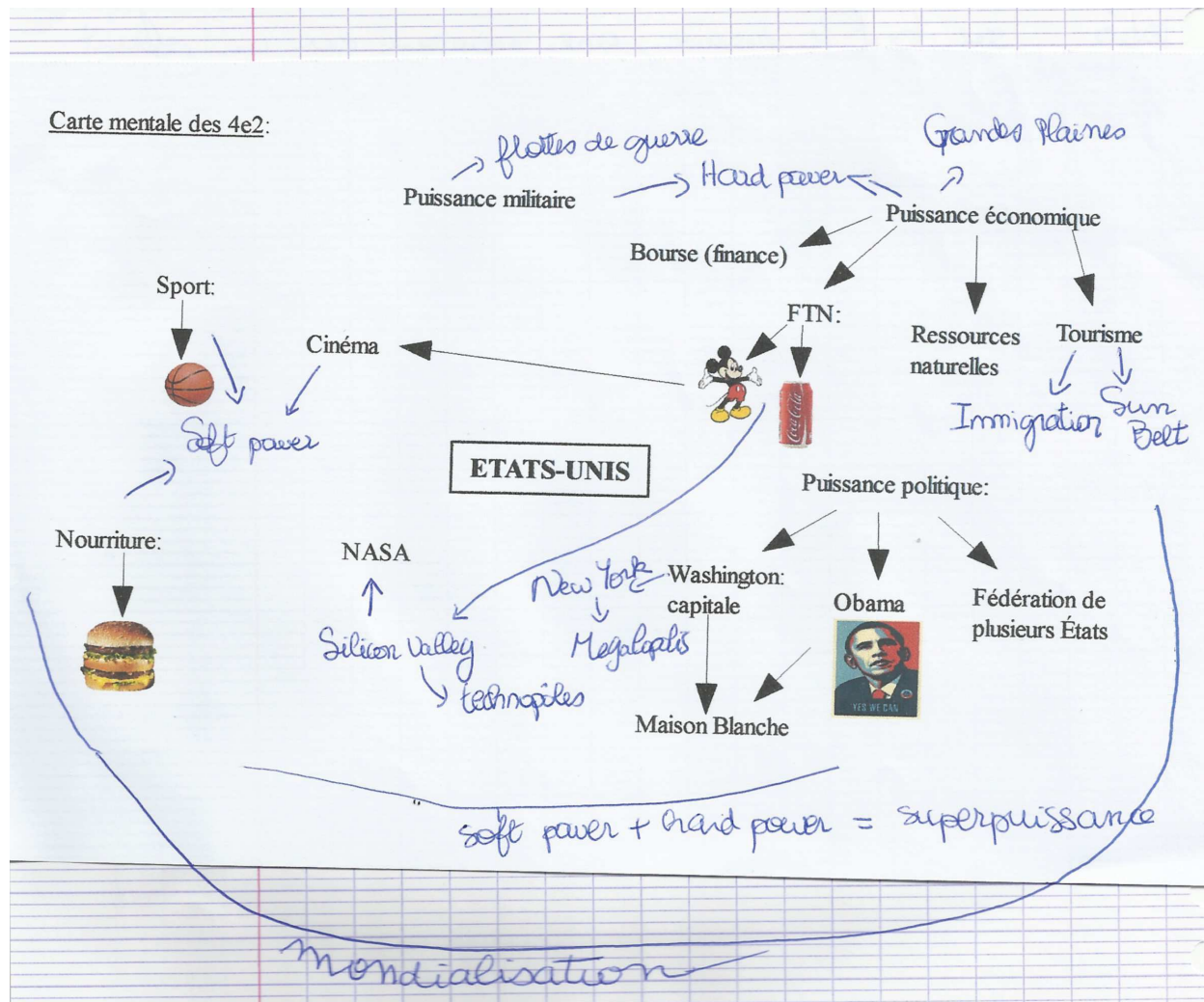
Cette définition qui révèle une confusion entre mondialisation et mendicité montre une conception erronée du concept, bien qu'inédite. En demandant à l'élève G une explication quant au choix de sa définition, j'ai compris d'après ce qu'elle m'a dit qu'elle n'avait pas saisi le concept, n'ayant jamais réussi à créer le moindre « lien » avec ce dernier. Elle a donc tout

simplement expliqué une notion déjà vue tout en essayant de l'associer avec ce qu'elle a compris en décortiquant « mondialisation » pour n'en retenir que « monde ». Pour cette élève, le défi va être de déconstruire sa réponse de départ à partir de la prise de conscience que sa perception n'est pas en adéquation avec le concept, pour mieux appréhender celui-ci et faire sens avec des exemples. J'envisage d'évaluer son évolution de l'assimilation du concept en lui proposant un QCM avec diverses propositions dont quelques paronymes avec différentes définitions.

Les tableaux compilant les réponses aux tests de représentations de l'ensemble de chaque classe ont été distribués à l'issue de la leçon sur les États-Unis. Les élèves ont individuellement complété les cases et avaient pour consigne de rédiger une nouvelle définition prenant en compte les cases cochées et de l'évolution de leur perception de la mondialisation depuis la première leçon étudiée. La colonne « en quelque sorte » permet d'introduire un nouveau degré d'abstraction qui pousse les élèves à réfléchir et ne pas limiter leur pensée²¹. Les élèves ont pensé à d'autres aspects de la mondialisation tels que la diffusion de cultures, d'idées, l'accélération d'échanges quels qu'ils soient: matériels ou immatériels. A partir des diverses réponses, tous ont dû compléter leur définition selon les aspects qui leur manquaient. Revenir de cette manière sur leurs réponses a permis d'éliminer ou de confirmer les différentes représentations mais surtout de les confronter entre elles pour finalement étoffer leur vision du concept sous forme collaborative.

Les cartes mentales ont, quant à elles, été réalisées avant d'aborder la partie II intitulée « les territoires dans la mondialisation » dont le premier thème à étudier est « Les États-Unis dans la mondialisation ». Les élèves avaient déjà réalisé des cartes mentales en cours d'anglais et d'arts plastiques, ils étaient donc déjà sensibilisés à ce type de pratique. La carte a été élaborée au tableau, avec le thème inscrit au centre. La participation a été très active, il semble que les États-Unis sont un thème qui leur évoque beaucoup d'idées liées avec leurs propres connaissances personnelles. L'exemple de la carte mentale des 4e2 évoque déjà beaucoup d'aspects importants concernant les États-Unis, ce qui révèle que tous ont déjà leur propre perception, qu'elle soit élaborée ou non. La carte a été reprise à la fin de la leçon de façon collective afin de déterminer si des idées pouvaient être ajoutées ou non.

21 Annexe 1.



Le résultat est plus que satisfaisant car outre le fait qu'ils aient tenu à ajouter certains territoires importants des États-Unis, les élèves ont proposé des idées plus abstraites telles que « soft power » par exemple, en référence à la diffusion de la culture américaine dans le monde. De fil en aiguille, leur est venue l'idée d'ajouter un concept des plus importants à leur carte: la mondialisation. Le concept est donc ici utilisé en étant associé avec des attributs le concernant, ce qui montre que le processus d'acquisition devient plus complexe.

3. Bilan de ces démarches

Effectuer un bilan aujourd'hui serait un peu prématuré car l'année scolaire est encore

en cours et il est évident que l'apprentissage d'un savoir aussi complexe, doit s'effectuer sur un plus long terme. Je peux constater malgré tout que le bilan est jusqu'à présent tout de même positif. Dans un premier temps, ce travail a été très bénéfique pour moi; j'ai pu explorer de nouvelles pratiques, développer une réflexion sur la pédagogie qui me servira également pour ma future carrière. L'originalité de ces pratiques m'a, de plus, donné envie d'explorer encore de nouvelles méthodes qui pourront renouveler sans cesse ma façon d'enseigner.

Quant aux élèves, cela a certainement pu leur apporter de la nouveauté dans la pratique de classe, avec des méthodes qui les poussent à réfléchir d'une nouvelle manière, en donnant du sens aux savoirs. Par le biais de ces différentes démarches; l'élève s'habitue au fait qu'apprendre, ce n'est pas reproduire un contenu donné mais aller au delà de cette reproduction en approfondissant son raisonnement. Cela a aussi permis d'aider certains élèves, les moins « scolaires » et en grande difficulté ou qui, tout simplement, n'expriment pas leurs savoirs de manière « classique ». Quoiqu'il en soit, il apparaît évident que les cartes mentales et tests de représentations sont une action pédagogique qui conduit les enfants à diversifier et élargir leur perception.

Certaines limites peuvent tout de même apparaître; il n'est pas sûr que tous les élèves aboutissent à une conceptualisation; il est possible que les élèves les plus en difficulté restent au stade de la reproduction, par manque de maturité ou à cause de la présence de grandes lacunes. D'où la nécessité d'essayer de comprendre et d'identifier ce qui n'a pas fonctionné avec ces élèves en particulier, afin de remédier à ces problèmes.

Par la suite il serait judicieux d'évaluer le niveau d'abstraction du concept chez les élèves, afin de vérifier à quel point ils ont pu s'approprier le concept . Par exemple, une évaluation sous forme de questionnaire à choix multiples peut être prévue, avec différents niveaux de difficulté, selon les lacunes de chacun. Discuter de la mondialisation peut aussi favoriser l'appropriation du concept et on pourrait imaginer en fin d'année organiser des débats sur les aspects positifs et négatifs de la mondialisation afin d'aiguiser aussi leur sens critique²² (même si cet aspect a été intégré progressivement dans les leçons de géographie). Cela me permettra d'évaluer aussi à l'oral, leur capacité à exprimer leurs idées sur la mondialisation et c'est encore ici un moyen de diversifier les situations d'apprentissage.

Un véritable bilan pourra être établi en toute fin d'année voire même l'année prochaine afin de vérifier si les savoirs ont été acquis durablement.

22 Le deuxième thème de la dernière partie du programme de géographie s'intitulant « la mondialisation et ses contestations » prévoit d'aborder de manière critique et nuancée les effets de la mondialisation.

CONCLUSION

C'est dans la négociation, la construction du sens, dans la prise en compte de la culture de l'autre que le rôle de l'enseignant est important. C'est aussi par la médiation cognitive que le pédagogue donne les moyens d'apprendre et de réussir. Ceci, j'ai pu le comprendre cette année en développant une réflexion autour de la difficulté à transmettre un savoir, qui me paraissait difficile d'accès à des élèves de 4e. J'ai appris à écouter, à essayer de comprendre les difficultés diverses que peuvent rencontrer les élèves. Le premier constat que je dresse même si, à première vue, cela peut paraître évident: chaque enfant est différent face aux connaissances et possède ses propres stratégies face au savoir. Les diverses pratiques mises en place (tests de représentation, cartes mentales...) m'ont servi à identifier les besoins de chacun et surtout d'apprendre à connaître les élèves. Nous pouvons transposer des savoirs autant qu'il est possible de le faire mais si ceux-ci ne s'adaptent pas à la diversité et aux particularités de chaque apprenant, le défi de la transmission de ces savoirs peut se révéler très difficile à relever. Ce défi passe donc par l'expérimentation de nouvelles façons de faire, tant pour l'enseignant que pour l'élève, dans le but de co-construire les savoirs. En impliquant l'élève dans le processus d'apprentissage, en lui faisant comprendre comment il arrive à construire un savoir et en lui apprenant à se connaître lui-même, il est possible de le faire évoluer de manière positive dans sa relation à la connaissance.

Cette première année en tant qu'enseignante a été très enrichissante, grâce notamment à ces diverses réflexions sur la meilleure manière de transmettre un savoir. Cela m'aura apporté un regard nouveau sur le métier d'enseignant qui me donne envie de continuer à réfléchir sur mes pratiques pédagogiques actuelles et futures.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages sur la mondialisation:

- dir. CARROUE Laurent, La mondialisation, genèse, acteurs et enjeux, Paris, Bréal, 2006, 2ème édition.
- DOLLFUS Olivier, La mondialisation, Les Presses de Sciences Po, Paris, 2007.
- LEVY J., L'invention du Monde. Une géographie de la mondialisation, Presses de Sciences Po, 2008.
- MOREAU DEFARGES Philippe, La mondialisation, Puf, Paris, 2012.
- dir. RETAILLE Denis, La mondialisation, Nathan, Paris, 2010.

Ouvrages sur la transposition didactique:

- ALTET Marguerite, Les pédagogies de l'apprentissage, Puf, Paris, 2013.
- dir. BLANCHARD Pascal, Les guerres de mémoire, La Découverte, Paris, 2008.
- BRITT-MARI Barth, Le savoir en construction, Retz Grand Public, Paris, 2002.
 - BRITT-MARI Barth L'apprentissage de l'abstraction, Retz Grand Public, Montréal, 2013.
 - CHEVALLARD Y., La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné, La Pensée Sauvage, Grenoble, 1985.
 - DE COCK Laurence, PICARD Emmanuelle, La fabrique scolaire de l'histoire, illusions et désillusions du roman national, Agone, Marseille, 2009.

Sources:

dir. CARROUE Laurent, La mondialisation en débat, La Documentation française, Paris, 2004.

dir. FOUCHER Michel, Les nouveaux (dés)équilibres mondiaux, La Documentation française, Paris, 2009.

dir. GILDAS Simon, Migrants et migrations du monde, La Documentation française, Paris, 2008.

- Travaux d'élèves: tests de représentations, cartes mentales.

- manuels scolaires de 4e; comparaison d'éditions de 2012: Magnard, Belin et Hatier.

INDEX

INTRODUCTION.....	p.1
I. <u>Quelles sont les difficultés liées à l'enseignement de la mondialisation ?</u>	
1. Mise au point historique.....	
2. Une notion complexe.....	
3. Le défi de la transposition didactique.....	
II. <u>Quelle est la mise en oeuvre pédagogique dans l'enseignement secondaire ?</u>	
1. Les outils de l'enseignant.....	
2. Une transposition facilitée par des outils intermédiaires.....	
3. Une mise en œuvre parfois difficile.....	
III. <u>Comment enseigner ce concept ?</u>	
1. Quelles démarches adopter?.....	
2. Exemples de travaux et résultats.....	
3. Bilan de ces démarches.....	
CONCLUSION.....	

Annexe 1:

Qu'est-ce que la mondialisation ?

Voici ce que propose la classe de 4e4:

Vos réponses	OUI	NON	EN QUELQUE SORTE
Une idée qui se propage dans le monde (ex: comme pour l'Encyclopédie)	X		X
Un objet/produit commercial qui devient mondial en étant commercialisé partout (ex: Ipod, Coca)	X		
La culture d'un pays qui se propage à l'échelle mondiale	X		
Des SDF qui mendient dans le monde entier		X	
Ce sont des échanges de marchandises entre certains grands continents			X SB
La mondialisation montre le niveau élevé de vie: tout le monde ne peut pas se payer des produits mondialisés	X		
C'est quand un pays s'unit avec un autre pays pour faire des échanges			X
C'est quand le monde s'agrandit et que beaucoup de choses se développent			X
C'est quand une personne est célèbre dans le monde			X
C'est lorsque des personnes se mobilisent dans le monde pour des personnes en difficulté: pour se loger, se nourrir etc.		X	
La mondialisation révèle les inégalités dans le monde (ex: le salaire des ouvriers des usines Foxconn)	X		
C'est quelque chose qui a un rapport avec plusieurs continents: ils communiquent entre eux, ils échangent	X		

A présent, je peux dire que la mondialisation c'est:

Des échanges de marchandises à l'échelle du monde.
 C'est aussi une culture qui s'étend = les Etats-Unis par exemple.
 Ça concerne l'accélération des échanges humains en outre (matériel + immatériel)
 Elle a un impact sur le terrain et peut servir de négatives.