

## **Faire de la Géographie une semaine "sur le terrain", c'est possible... oui, mais comment ?**

**Paul Nicolas**

Le 21 avril 1999

Professeur d'histoire-géographie

Académie d'AIX-MARSEILLE

1. **Un objectif prioritaire : faire de la géographie**
2. **Organiser le stage autour d'une ou de plusieurs problématiques**
3. **Initier les élèves à des formes de raisonnements plus complexes**
4. **Identifier les acteurs aménageant un territoire et percevoir la diversité de leurs approches**
5. **Utiliser les "outils de travail" du géographe**
6. **Faire sauter un moment les cloisons disciplinaires**
7. **Des élèves qui construisent une présentation de ce qu'ils ont appris**
8. **Multiplier les occasions de travailler de manière autonome tout en favorisant les interactions entre élèves**
9. **La possibilité d'exercer des responsabilités**
10. **Apprendre à vivre ensemble**
11. **Mettre en valeur des aptitudes pas toujours reconnues dans le cadre du lycée**
12. **De la difficulté de l'évaluation**
13. **Conclusion**

Mon goût pour la géographie s'est considérablement renforcé lors des "excursions" organisées par l'Institut de Géographie de Reims où j'ai fait mes études. J'y prenais un grand plaisir à retrouver, dans la réalité, ce que j'apprenais en théorie, à observer un paysage mais aussi à déceler les mille informations que celui-ci cachait, et à rencontrer des acteurs de la vie économique et sociale. Ce plaisir intellectuel, j'ai souhaité, dès le début de ma carrière enseignante, le partager avec mes élèves de lycée.

Ce texte présente le bilan d'une quinzaine de stages d'une semaine réalisés avec des classes entières depuis 1974. Il exprime l'idée que toute sortie hors du lycée ne doit pas ses vertus au seul fait de sortir mais constitue un acte pédagogique qui doit être longuement réfléchi. Il est vrai que les élèves, sortis du cadre du lycée, enrichis par une vie de groupe plus intense, sont vite satisfaits. Tout cela ne stimule pas toujours la réflexion pédagogique<sup>(1)</sup>. Elle est pourtant tout aussi nécessaire que dans nos pratiques quotidiennes. Voici treize thèmes autour desquels celle-ci s'est organisée.

(1) «Combien de visites d'usine où, dans le bruit des machines, un ingénieur et un enseignant finissent par discuter par-dessus la tête de 35 élèves, combien de visites de musée où seuls quelques "bons élèves" écoutent le discours stéréotypé d'un guide pendant que les autres rêvent déjà d'aller "boire un pot"».

## 1. Un objectif prioritaire : faire de la géographie

Il a toujours été clair pour mes élèves qu'il ne s'agissait pas de loisirs<sup>(2)</sup>. Je préfère que *l'objectif de connaissances soit placé clairement en position centrale*. Cela présente l'avantage de rendre l'opération plus facilement crédible aux yeux des partenaires (parents, élèves, collègues, administration). Plus profondément cela correspond davantage à l'image - idéalisée- que je me suis construit de mon rôle d'enseignant en géographie et que formulent parfaitement, à mon goût, G. et Ph. Pinchemel :

«*Cette éducation géographique est :*

*une éducation à l'intelligence du proche et du lointain, à la compréhension de l'ailleurs et de l'autre certes, mais aussi du lieu qui nous porte et de notre proche environnement, de notre proche voisin ;*

*une éducation à la sympathie, au sens fort, avec tous les lieux et territoires et avec leurs habitants, leur beauté, leur pittoresque mais aussi leurs contrastes, leurs inégalités, leurs dysfonctionnements, leurs pathologies ;*

*une intelligence de ce qui se cache sous les apparences : fonctions sous les formes, flux et dynamiques sous l'immobilité paysagère ;*

*une éducation qui évite le double écueil du particularisme et de l'universalisme mais qui constamment recherche l'un dans l'autre, l'un par l'autre ;*

*un éveil à la conscience géographique, à la responsabilité de chaque habitant de la Terre, à la solidarité entre chaque lieu, entre les choses et les êtres.»<sup>(3)</sup>*

Comment, sans quitter le lycée, travailler sur ce qui se cache sous "l'immobilité paysagère"<sup>(4)</sup> ? Comment, de même, «*éduquer à la sympathie avec les lieux et territoires et leurs habitants...*» ? Comment, sans sortir, «*se froter et limer sa cervelle contre celle d'autrui*» selon l'expression de Montaigne<sup>(5)</sup> et ainsi éduquer à «*l'intelligence du proche et du lointain*» ?

Ces stages sur le terrain ne constituent donc pas pour moi des moments facultatifs, des annexes ludiques et plus légères de mon enseignement. Ils constituent au contraire un temps fort, essentiel à la formation des élèves et sont donc revêtus du même cachet "d'obligation scolaire" que tout autre moment de scolarité. Cela implique, en contrepartie, de faire en sorte que ces stages ne reviennent pas trop chers.

Cette exigence m'a conduit à ne pas effectuer ces stages dans des structures offrant des prestations complètes où l'on consomme tout à la fois un programme pédagogique, des loisirs et des repas. La prise en charge par le groupe des repas a permis d'abaisser les coûts de manière substantielle(6). Ce choix sort aussi le groupe d'une logique de consommation et permet, nous le verrons plus loin, de multiplier les différentes formes de prises de responsabilité.

Bon marché, obligatoires, centrées sur des objectifs géographiques, ces sorties doivent encore susciter l'intérêt des élèves. Pour certains, une évasion hors du lycée est d'abord un moment de liberté ou de fête. Pour d'autres... ou les mêmes, c'est un moment angoissant de vie hors des habitudes, des confort et de plongée dans les contraintes fortes de la vie d'un grand groupe. Comment faire de ces stages des moments de réflexion enrichissants ?

(2) «Pour ma part, même si cela peut avoir quelques vertus, je n'ai jamais pratiqué la classe de neige ou, comme en annexe, il était proposé aux élèves de faire de "l'étude de milieu"».

(3) Pinchemel G. et Ph. La face de la terre, Colin, 1994.

(4) «La pratique scolaire ne consiste qu'exceptionnellement en une expérience in situ et in vivo des paysages. Le plus souvent l'observation des photographies ou la lecture de texte en tiennent lieu. Quatre sens sur cinq ne sont pas informés directement dans la photographie : la garrigue et le maquis n'ont pas de senteur, la ville est sans bruits et la jungle est sans moiteur. On change d'exercice, de l'analyse de paysages on passe à l'analyse d'image ou de texte». D'Angio R., Au secours le paysage revient ! L'Information géographique, n°3, 1997.

(5) Montaigne, Essais, 1-26.

(6) Le dernier stage, en Ardèche, a coûté par exemple, de 250 à 350 F par élève pour une semaine tout compris. Comme souvent, les élèves ont mis en oeuvre, avant le stage des actions pour réduire le coût des stages.

## 2. Organiser le stage autour d'une ou de plusieurs problématiques

Pour susciter la curiosité des élèves, ma démarche est de placer les élèves face à des problèmes géographiques complexes à propos desquels ils puissent rencontrer des personnes animées de points de vue contradictoires.

Voici quelques exemples :

- Quelle place aux éléments naturels pour expliquer les contrastes entre Causses et Cévennes ? (Causse Méjean, 1974)

- Diversité des activités économiques d'un territoire : complémentarité ou concurrence voire conflits (viticulture, tourisme, carrières de sables) ? ( Bédoin, 1977)

- Quel tourisme dans une région "écologiquement fragile" ? (La Chapelle en Vercors, 1985)

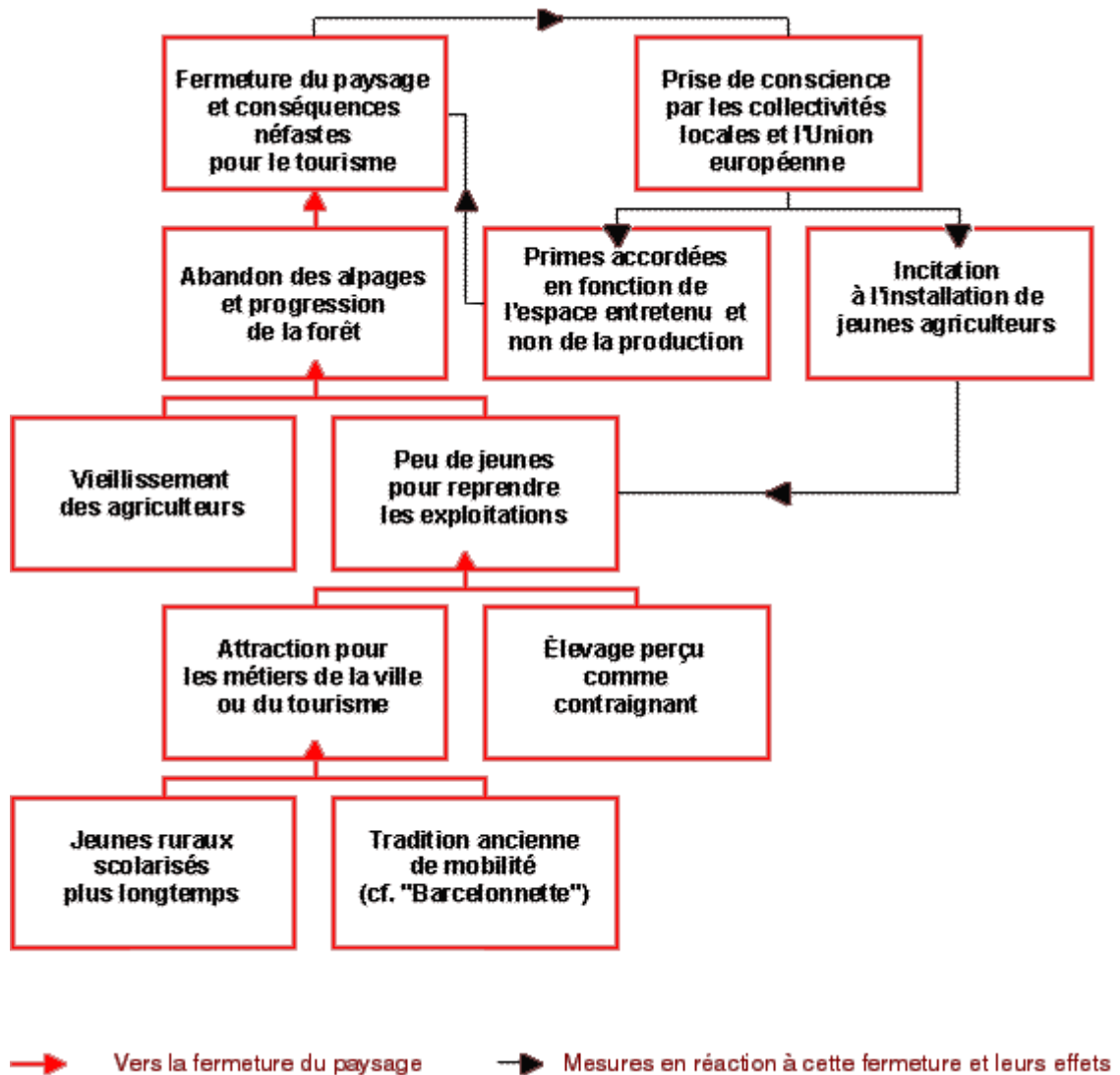
- Quel avenir pour l'agriculture : production ou entretien du paysage pour le tourisme ? L'émigration des "Barcelonnettes" quels effets sur la région ? (Barcelonnette, 1993)

- Peut-on toujours opposer espace rural et espace urbain ? (Vieil Audon, 94)

- Une vallée de montagne alpine : espace de récréation pour les urbains, espace de production, espace à protéger ? Quelle reconversion pour Largentière après le départ de Pechiney ? (Stage en préparation à Freissinières)

## 3. Initier les élèves à des formes de raisonnements plus complexes

Les élèves ont ainsi la possibilité de percevoir **la complexité des territoires et de s'initier à des formes de causalité moins linéaires**. Ainsi, travaillant dans la région de Barcelonnette, ils ont pu mettre en place et schématiser le raisonnement suivant qui est déjà une approche d'un raisonnement systémique :



#### 4. Identifier les acteurs aménageant un territoire et percevoir la diversité de leurs approches

Un des objectifs essentiels est de donner aux élèves la possibilité *d'identifier les principaux acteurs de la construction d'un territoire*. Il peut s'agir d'acteurs du passé. Dans ce cas, le paysage, les écomusées, les "érudits locaux" peuvent permettre de les découvrir. Concernant les acteurs à l'origine de transformations en cours, il est intéressant *de montrer les conflits d'intérêt* qui opposent ces acteurs, de faire apparaître *les différences de perception du territoire* qui en résultent.

Pour cela, nos élèves ont rencontré, par exemple, des partisans et des adversaires du Parc des Cévennes (Stage Causse Méjean 1974), des agriculteurs refusant de devenir "jardinier du paysage" et un responsable de la Chambre d'Agriculture soutenant cet aspect de la politique de Bruxelles (Barcelonnette 1993), un maire promoteur de "grands équipements" touristiques et des opposants écologistes à ces projets (La Chapelle en Vercors 1985) etc. Bien sûr, il ne s'agit jamais d'organiser des confrontations directes dans le style des débats télévisés, mais d'amener les élèves à entendre et à comprendre successivement

différents points de vue. Cette étape crée les conditions nécessaires à une prise de distance critique.

De plus, il est intéressant que des élèves puissent prendre conscience *qu'ils sont partie prenante de l'espace où ils vivent, qu'ils puissent aussi rencontrer des hommes et des femmes qui jettent un regard lucide ou passionné sur la société où ils vivent. Il est stimulant qu'ils puissent échanger avec des acteurs sociaux qui ouvrent des voies nouvelles, inventent leur vie ou s'efforcent de mettre en accord leurs idées et leur pratique*<sup>(7)</sup>.

(7) Ainsi à l'écovillage du Vieil Audon, les élèves ont rencontré des jeunes qui ont réussi à faire revivre un hameau en combinant des exigences écologiques de respect de l'environnement et une réelle efficacité économique.

## 5. Utiliser les "outils de travail" du géographe

Nos élèves ont utilisé, lors de ces stages, quelques outils classiques du géographe. Nous travaillons souvent sur les cartes (I.G.N ou thématiques) avant le départ en stage. Cela donne aux élèves les points de repères indispensables. Nous avons très souvent travaillé sur la confrontation entre cartes et paysages. Pour le stage de Freissinières nous réalisons un travail préalable sur le réseau urbain de la haute vallée de la Durance. Les élèves dressent une carte des fonctions et de la hiérarchie des villes à partir de l'annuaire des postes.

Il nous est aussi arrivé d'utiliser des statistiques dans la mesure où elles permettraient de répondre à des questions que nous nous posions. (Par exemple sur l'évolution de la population depuis deux siècles dans la vallée de Barcelonnette, sur la part des résidences secondaires dans les communes du Vercors).

À travers cette approche de la géographie, j'espère **offrir aux élèves une image à la fois plus humaine et plus scientifique de cette discipline**. Je souhaite qu'ils comprennent que la géographie a pour objet «*la connaissance de cette oeuvre humaine qu'est la production et l'organisation de l'espace*»<sup>(8)</sup>.

(8) Brunet R., Les mots de la géographie, Reclus, La Documentation française, 1992.

## 6. Faire sauter un moment les cloisons disciplinaires

De tels stages impliquent un encadrement par plusieurs enseignants. C'est l'occasion de mettre en place des approches pluridisciplinaires. Ce n'est pas toujours facile<sup>(9)</sup>, mais souvent fructueux.

Ainsi, lors d'un stage sur le plateau de Valensole (1979), avec un collègue de Sciences Économiques et Sociales, nous avons étudié la politique des prix agricoles de la C.E.E. et interrogé les agriculteurs sur l'application de cette politique et ses conséquences. Nous avons aussi analysé le fonctionnement d'une coopérative agricole, rencontré des agriculteurs très impliqués dans cette structure et d'autres très critiques<sup>(10)</sup>. Nous avons aussi à Banon, avec un professeur de Français, réalisé une étude du "pays de Giono". Outre le travail géographique, les élèves ont réalisé en Français, une nouvelle à la manière de Giono en s'inspirant des paysages et des personnages rencontrés. Des activités communes peuvent être organisées, aussi, avec les professeurs d'E.P.S. La pratique de sports de pleine nature (ski de fond : la Chapelle en Vercors, Escalade : Eco-village du Vieil Audon 95) convient le mieux pour conserver la cohérence du projet. N'oublions pas, pour finir, que nous sommes aussi historien. Les traces du passé peuvent se lire dans les paysages. On peut rencontrer en chaque homme des acteurs de ce passé, modestes souvent, plus en vue parfois

(exemple : rencontre qui avait profondément impressionné les élèves avec un résistant du Vercors : La Chapelle 1985)

Dans tous les cas cependant, *la place de la géographie doit être importante pour justifier notre présence*. Notre discipline, en effet, plus qu'aucune autre, éduque à l'intelligence du "proche et du lointain".

(9) «J'avoue que mes préoccupations géographiques fortes et le fait que je suis l'initiateur du projet ne favorisait pas toujours la créativité des collègues. Il faut aussi reconnaître que trouver les créneaux horaires pour travailler ensemble et élaborer un projet alourdit une préparation déjà prenante».

(10) Lors du même stage, il aurait été intéressant avec l'aide d'un collègue de Sciences de la Vie et de la Terre d'étudier les effets de la monoculture de la lavande sur l'environnement, monoculture qui favorisait la propagation des maladies, mettant en péril cette production.

## 7. Des élèves qui construisent une présentation de ce qu'ils ont appris

Reste à mettre en place une organisation pédagogique qui permette, à chaque élève de vraiment prendre part à la réflexion. Pour cela, *nous les invitons à construire une présentation de ce qu'ils ont appris*.

Lors des premiers stages, nous demandions aux élèves par groupe de rédiger un rapport en classe après le stage. Lors des stages plus récents, nous avons invité la moitié des élèves à produire un exposé oral et l'autre moitié à mettre en place une exposition présentant aux personnes qu'ils avaient eu l'occasion de rencontrer les résultats de leurs recherches. Ce travail était réalisé par de petites équipes de 3-4 élèves. Pour les exposés oraux, les règles posées étaient les suivantes. Les 3 ou 4 équipes devaient offrir au public un exposé qui ne dépasse pas 30 minutes. Chaque élève est tenu de prendre la parole. Cette "conférence", totalement prise en charge par les élèves, est précédée par la présentation de l'exposition réalisée par les autres équipes. A la fin de la séance, les invités posent des questions. Ils peuvent nuancer, rectifier les remarques faites par les élèves. Le tout se termine autour d'un apéritif où les discussions peuvent se poursuivre de manière moins formelle.

Lors des stages où cette formule a été retenue, *la motivation a été très forte* et le "stress" tout autant. Mon rôle d'enseignant n'a pas été de créer la motivation mais d'aider les élèves à présenter un "produit" qui n'était pas assez parfait à leur goût, *de maintenir les règles impliquant la participation de tous* à l'exposé oral. En effet, certains se disaient prêts à laisser leur place à d'autres, plus à l'aise, au nom de la recherche de la qualité<sup>(11)</sup>. Ma récompense d'enseignant a été de vivre *la légitime fierté collective des élèves après la soirée*.

J'ajoute, pour terminer, que la présence de cet objectif final à toujours rejailli sur le travail effectué tout au long du stage.

(11) Voir à ce propos les conseils de prudence que donne Ph. Meirieu à propos de la Pédagogie de projet. «La logique de production peut prendre le pas sur la logique d'apprentissage, le bricolage se substituer à la réflexion, les moins compétents peuvent être marginalisés au nom même de la qualité du produit à élaborer» in La Pédagogie entre le dire et le faire, ESP, p. 125.

## 8. Multiplier les occasions de travailler de manière autonome tout en favorisant les interactions entre élèves

Les rencontres avec les habitants occupent donc une place très importante dans le travail proposé. J'ai toujours voulu éviter un face à face entre 30 élèves et un habitant en présence d'un enseignant. Cela tourne souvent au dialogue entre "adultes" par-dessus la tête des élèves. Et même lorsque l'enseignant est décidé à laisser la place aux élèves, sa seule présence induit des comportements "d'attente" ou de timidité et des tentations de sollicitations de l'enseignant chez la personne enquêtée.

Aussi, nous n'avons *jamais participé aux enquêtes. En revanche, nous les avons longuement préparées avec les élèves, et nous avons minutieusement analysé les résultats avec eux.* Avant le stage, nous avons rencontré ces personnes et nous leur avons expliqué qu'un petit groupe d'élèves viendraient sans nous.

Les entretiens, en général, durent de 1 à 2 heures. Ils peuvent, dans certains cas, devenir de vrais échanges au cours desquels les jeunes sont à leur tour interrogés sur leur vie de lycéen ou sur leur perception du monde rural. Cela peut même se finir de manière très conviviale autour d'un café ou par la dégustation de produits de la ferme.

Mais ces rencontres sont "une prise de risques". Il importe d'y préparer les élèves. L'important est d'être sûr que tous - et pas seulement quelques-uns - soient intéressés. Cela implique que chacun soit placé en situation de responsabilité. Nous avons, pour cela très souvent mis en place l'organisation suivante. Elle s'appuie sur la distinction entre groupe de production et groupes d'enquête. L'unité de base ce sont les équipes de rédaction chargées de réaliser soit l'exposé oral final soit l'exposition finale. Nous proposons à ces équipes 4 lieux simultanés d'enquêtes. Chaque équipe doit alors s'arranger pour avoir un de ses membres "sur le coup". Cela veut dire que les équipes d'enquête sont formées par un élève de chaque équipe de rédaction. On a donc le schéma suivant :

Tâche	Exposition				Conférence			
Équipe de rédaction	Le Dauphin libéré	L'Écho du lycée	Cavaillon Matin	Vaucluse Midi	Radio Ventoux	Luberon F.M.	St Jacques Info	Vaucluse Inter
Élèves membres de l'équipe	Ugo David Fabrice Olivia	Sakina Julie Corinne Laure	Vanessa Émily Syel Élodie	Julien Tifenn Virginie Sandrine	Claire Inès Sonia Audrey	Audrey Laure Claire Sonia	Julie Donia Sandra Sylvain	Fabrice Myria Lucie Lise

Nous proposons à chacune de ces équipes simultanément quatre lieux d'enquêtes possibles. Lors de la journée ayant pour thème, par exemple, l'avenir de l'agriculture dans la vallée de Barcelonnette : **un éleveur âgé - un jeune agriculteur - un éleveur de mouton - un jeune éleveur ( vaches laitières) - un "néorural" pour la viande (vaches laitières)**

Ainsi, l'équipe du "Dauphin libéré" a envoyé Ugo chez l'éleveur âgé, David chez le jeune "néorural", Fabrice chez l'éleveur de mouton, et Olivia chez le jeune éleveur. De la même façon, les autres équipes ont envoyé un des leurs dans chacune des exploitations. Ainsi, notre éleveur âgé a reçu huit élèves, chacun responsable vis-à-vis de ses camarades de la qualité de l'information recueillie.

Cette organisation a aussi deux autres avantages. Elle permet, à l'intérieur des équipes de rédaction *des confrontations intéressantes autour des problématiques envisagées.* Ici, par exemple, les quatre agriculteurs n'envisageaient pas de la même façon l'avenir de l'agriculture dans la vallée ou les effets de la P.A.C. Elle permet ensuite *un brassage des élèves*, les équipes de rédaction sont constituées sur des bases affinitaires, les équipes d'enquêtes mélangent les groupes. Avec cette dernière remarque, nous abordons les effets plus largement éducatifs de ce genre de stage.

## 9. La possibilité d'exercer des responsabilités

Le stage offre *de multiples occasions d'exercer des responsabilités.* La confection des repas, le ravitaillement, l'accueil des intervenants extérieurs, la trésorerie, les

actions à mener avant le stage pour recueillir de l'argent, l'entretien du matériel et des locaux, l'organisation de la soirée finale avec les habitants, de celle organisée au lycée après le stage pour les parents sont autant d'occasion de confier des rôles<sup>(12)</sup> aux élèves. Nous faisons en sorte que chacun puisse avoir une responsabilité. Il faut cependant bien *préciser le contenu de chaque rôle* et avoir conscience que *cette prise de responsabilité peut s'accompagner de beaucoup de stress* pour des élèves pas toujours habitués à cet exercice.

(12) Voir De Perreti, Pédagogie différenciée et attribution de rôles multiples aux élèves, Éducation et Pédagogie, 1990 n°6.

## 10. Apprendre à vivre ensemble

La complexité du travail proposé, la part importante des responsabilités confiées, l'intensité de la vie de groupe imposent la nécessité quotidienne, *d'un moment de régulation*, une sorte d'assemblée générale. Il est souhaitable de confier la "présidence de ces séances" à des élèves différents chaque jour. C'est un moment essentiel pour donner des points de repères nécessaires à l'harmonie de la vie de groupe comme à la réalisation du travail attendu.

Plus profondément, c'est aussi le moment de *construire des comportements "civiques" autour de la notion de respect* à laquelle les élèves sont sensibles.

Trois règles sont posées dès le départ :

1. Je prends la parole si le président de séance me la donne.
2. Je ne coupe pas celui qui a pris la parole.
3. Je dis ce que je ressens, je ne "juge" pas autrui.

Le stage, en lui-même, offre de nombreuses occasions de travailler autour de cette notion de respect. Respect des personnes que l'on rencontre, quelles que soient leurs "différences", respect du travail d'autrui (la nourriture préparée par leur camarade), respect des lieux qui nous sont prêtés, etc. Les moments de "régulation" sont des temps forts d'éducation à cette valeur. En effet, des élèves à qui des responsabilités ont été confiées et qui ressentent des lacunes du groupe dans ce domaine font souvent, eux-mêmes, des mises au point. Celles-ci sont beaucoup plus efficaces que toute leçon de morale. Le rôle de l'enseignant est alors de situer discrètement ces interventions par rapport aux valeurs auxquelles elles se rattachent.

## 11. Mettre en valeur des aptitudes pas toujours reconnues dans le cadre du lycée

Ainsi, ces stages permettent de mettre en valeur des qualités pas toujours reconnues par l'école. Beaucoup révèlent à leurs camarades (et à leurs enseignants) *des qualités insoupçonnées : sens des "relations humaines" et de l'accueil, capacité à l'écoute d'autrui, sens de l'organisation, aptitude au travail de groupe, habileté manuelle, talents artistiques de toutes sortes, capacité à résister au stress*, etc. Mais pour être honnête, il faut aussi reconnaître qu'ils révèlent aussi leur fragilité, comme les nôtres d'ailleurs.

On ne peut pas toujours dire, cependant que ces stages sont pour chacun ou pour le groupe dans son entier une expérience forcément bénéfique. L'expérience montre qu'ils peuvent mettre en difficulté les moins intégrés, ceux qui sont psychologiquement fragiles. Il faut être très vigilant à cet égard. L'enseignant doit faire en sorte que le comportement de respect d'autrui protège ces élèves. On ne peut pas dire, non plus, que ce type de stage renforce systématiquement la cohésion du groupe classe. Il agit plutôt comme un catalyseur de ce qui est latent dans le groupe. Et il peut aussi conduire au dévoilement de tensions fortes au



sein de la classe. Il reste que la tâche proposée, les difficultés matérielles surmontées et l'aventure collective avec les mille anecdotes qui vont enrichir une mémoire commune, *donnent souvent au groupe plus de cohésion qu'il n'en avait au départ.*

## 12. De la difficulté de l'évaluation

Comment évaluer ce qui a été fait durant ce type de stage ? S'il s'agit du travail des élèves, il est possible de vérifier l'évolution des représentations des élèves. Ainsi, au Vieil-Audon nous avons demandé aux élèves, en début de stage, de nous dire ce qu'évoquait pour eux "un rural". Tous les stéréotypes ont, bien sûr, émergé. En fin de stage, nous leur avons posé la même question. Les réponses ont montré *une profonde modification des représentations.*

Le travail réalisé a fait aussi progresser les élèves en leur permettant de *développer leurs compétences dans des domaines essentiels.* Ils ont ainsi appris à présenter leurs idées de manière ordonnée, à les communiquer clairement, à démontrer ce qu'ils affirment, à classer, confronter et hiérarchiser des informations recueillies, à se situer dans un espace inconnu au départ, à inscrire dans le temps, l'évolution d'une société qu'ils découvrent. Cependant, donner une note au travail des élèves pour les exposés comme pour les rapports de stage ou pour l'exposition est quasiment impossible tant ils se sont impliqués. Les élèves le sentent bien et, d'ailleurs, ne la réclament pas. Ils se rendent compte que ce qu'ils ont appris, tant au niveau des savoirs que des savoir-faire dépasse ce qui est contenu dans la prestation finale.

L'évaluation globale de ces stages n'est pas facile non plus. Les bilans écrits ou oraux de fin de stage expriment largement la satisfaction des élèves. Si on analyse de plus près leurs réponses, quatre points doivent être soulignés :

- Les élèves soulignent qu'ils ont *beaucoup travaillé mais autrement* et avec plaisir.
- Ils ressentent une grande *fierté d'avoir assumé les responsabilités confiées* et d'avoir fait face "collectivement", malgré le trac, à la soirée finale avec les habitants.
- Ils expriment souvent la satisfaction d'avoir vraiment profité d'un *moment riche de rencontres humaines.*<sup>(13)</sup>
- Enfin, ils manifestent leur *plaisir d'avoir travaillé "côte à côte" avec les enseignants*, d'avoir cherché à répondre avec eux aux questions qui se posaient et d'être sortis du "face à face" qui prévaut au lycée.

Cela dit, le retour au lycée pose souvent problème. À cause de la fatigue des élèves, certes, mais aussi parce qu'ils ont pu entrevoir d'autres manières de travailler. Cela leur donne parfois un regard très critique lorsqu'ils se réinsèrent dans le quotidien du lycée. Aussi, nous plaçons désormais ces stages une semaine avant un départ en vacances. La semaine qui suit le stage permet d'en tirer les derniers profits et les vacances qui suivent de se reposer et d'accepter plus facilement le retour à la routine.

(13) «J'ai perçu le stage comme d'un grand contact humain aussi bien avec les personnes de la classe (professeur, élèves) que les personnes extérieures (animateurs, habitants de la région). Une balade instinctive à travers une région, son histoire, ses principes, à travers des personnes et leurs idées, leur point de vue sur le monde. Une balade extérieure qui nous conduit vers notre pur intérêt». Extrait du bilan de Lionel après le stage au Vieil-Audon.

## 13. Conclusion

Ce texte appartient à un genre particulier que Ph. Meirieu qualifierait de "discours pédagogique"<sup>(14)</sup>. Il reconstruit après coup et rend intelligible une démarche qui a souvent été intuitive et tâtonnante. Au coeur de cette démarche, résidait ma

conviction profonde de l'intérêt géographique et même plus largement éducatif du voyage, au sens propre comme au sens figuré ; du lien profond entre voyage et éducation que Michel Serres évoque de très belle façon dans le Tiers-Instruit :

*«Aucune éducation n'évite le voyage. Sous la conduite d'un guide, l'éducation pousse vers l'extérieur. Pars. Sors. Sors du ventre de ta mère, du berceau, de l'ombre portée par la maison du père et des paysages juvéniles. Au vent, à la pluie : dehors manquent les abris. Tes idées initiales ne répètent que des mots anciens. Jeune : vieux perroquets ; Le voyage des enfants, voilà le sens nu du mot grec pédagogie. Apprendre lance l'errance»<sup>(16)</sup>.*

(14) Meirieu. La pédagogie entre le dire et le faire, E.S.F.

(15) «On a trop tendance à oublier que toute méthode pédagogique, aussi rigoureuse, bien construite soit-elle, n'est véritablement intelligible qu'à l'issue de la démarche qu'elle constitue. En cours de réalisation, elle est toujours un corps à corps hasardeux entre un individu et un dispositif qu'il ne pénètre que progressivement.» Meirieu.

(16) Serres. Le tiers-instruit, Bourin, 1991