

POPULATIONS ET TERRITOIRES

GÉOGRAPHIE

CYCLE 4

PROGRAMMES
2016

Enseigner le développement durable en géographie

SOUS LA DIRECTION DE :

Gérard-François Dumont

Ancien recteur

Professeur à la Sorbonne

Président de la revue *Population & Avenir*

Éric Froment

Professeur au collège Ferdinand-Bac, Compiègne (Oise)

David Vodisek

Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional d'histoire-géographie, académie de Nancy-Metz

AVEC LA COLLABORATION DE :

Léa Asciac

Professeure au collège Gérard-Philipe, Soissons (Aisne)

Mélanie Batteux Baillon

Professeure au collège Auguste-Janvier, Amiens (Somme)

Marie Boulogne

Professeure au collège Jean-Marc-Laurent, Amiens (Somme)

Arnaud Detot

Professeur au collège du Val-de-Nièvre, Domart-en-Ponthieu (Somme)

Redwan El Anbri

Professeur au collège Clotaire-Baujoin, Thourotte (Oise)

Mohamed Feddal

Professeur au collège Jean-Rostand, Doullens (Somme)

Coralie Jacquot

Professeure au collège Jean-Fernel, Clermont-de-l'Oise (Oise)

Nicolas Prevost

Professeur au collège Louise-Michel, Manneville-sur-Risle (Eure)

Nicolas Rose

Professeur au collège Jacques-Prévert, Chambly (Oise)

Aurélien Royer

Professeur au collège Marie-de-Luxembourg, La Fère (Aisne)

Sommaire

5 Introduction

PARTIE 1

9 ÉLÉMENTS DE CADRAGE

- 11 L'élève de cycle 4 et l'histoire-géographie
- 12 L'élève de cycle 4 et le travail par compétences en histoire-géographie
- 14 Éléments de réflexion sur la progressivité des apprentissages
- 19 L'élève de cycle 4 et l'EDD au collège
- 21 Parcours citoyen, Parcours avenir et EDD
- 22 EDD et démarches pédagogiques en histoire-géographie

PARTIE 2

25 MISE EN ŒUVRE PÉDAGOGIQUE

27 CLASSE DE 5°

- 28 SÉQUENCE 1 L'alimentation en Éthiopie et au Maroc
- 39 SÉQUENCE 2 Prévenir les risques industriels et technologiques
- 48 SÉQUENCE 3 Le changement global et ses principaux effets

59 CLASSE DE 4°

- 60 SÉQUENCE 4 L'adaptation du territoire des États-Unis aux nouvelles conditions de la mondialisation
- 71 SÉQUENCE 5 L'impact du tourisme mondialisé sur les territoires
- 77 SÉQUENCE 6 Mers et océans, un monde maritimisé

85 CLASSE DE 3°

- 86 SÉQUENCE 7 Nantes, aire urbaine et mobilités
- 96 SÉQUENCE 8 Les espaces productifs et leurs évolutions
- 110 SÉQUENCE 9 Les espaces de faible densité et leurs atouts
- 122 SÉQUENCE 10 Un projet d'aménagement à Amiens Nord : Green'Som

133 Conclusion

138 Médiagraphie

136 Index géographique

Introduction

« On ne peut pas tout faire, il y a déjà les programmes à enseigner. »

Cette affirmation qui sonne comme un regret, voire une frustration pour certains enseignants, constitue la raison d'être de ce livre. En effet, ce dernier a pour objectif de contribuer à l'enseignement et à l'éducation au développement durable, en proposant aux enseignants d'histoire-géographie et d'enseignement moral et civique (EMC) de bâtir un travail ancré dans la classe, conformément aux nouveaux programmes du cycle 4 du collège. Les enseignants y trouveront à la fois des séquences pouvant être envisagées de manière indépendante et un projet de cycle qui place l'élève dans un *continuum*.

Dans ce dessein, ce livre commence par une première partie qui expose l'importance de l'éducation au développement durable et l'opportunité que représentent les parcours éducatifs pour le mettre en œuvre. Ces éléments de cadrage offrent des outils pour bâtir une progressivité tant par l'acquisition de concepts à assimiler ou à consolider que par les compétences à travailler.

Comme les programmes de géographie du cycle 4 se déclinent sur un temps pluriannuel, les dix séquences d'enseignement de ce livre se déclinent en trois séquences de 5^e, trois séquences de 4^e et quatre séquences de 3^e. Chacune propose, dans le cadre de son thème, un contenu semblable qui commence par sa place dans les programmes, les problématiques envisagées et une mise au point scientifique. Puis chaque séquence précise les compétences concernées, suivies d'un déroulement incluant des études de cas avant d'offrir des mises en perspective. Chacune comprend également des ressources documentaires enrichies par des renvois à des plateformes numériques, des démarches précises et des situations d'évaluation à différents moments. Enfin, chaque séquence s'accompagne d'annexes téléchargeables sur le site reseau-canope.fr/notice/populations-et-territoires.

Les dix thèmes principaux traités recouvrent des concepts et notions essentiels à acquérir dans la perspective du développement durable : alimentation, risques, changement global, mers et océans, tourisme, territoire et mondialisation, aires urbaines, espaces productifs, ruralité et espaces de faible densité, aménagement du territoire. En outre, chacun de ces thèmes conduit à appréhender d'autres concepts comme l'agriculture, les évolutions démographiques, la mobilité, les migrations, la ville durable, la résilience...

Comme élément de l'éducation à la citoyenneté, l'EDD ne peut ignorer le levier que représente l'EMC. Au-delà des enjeux environnementaux voire écologiques, les séquences proposent donc de mettre la rencontre et le débat au cœur de l'enseignement de la géographie, en s'appuyant notamment sur l'EMC. Géo-histoire, démarche prospective, différenciation pédagogique sont également mises en œuvre, installant ces séquences dans les nouveaux programmes du

collège, en articulation avec le nouveau socle de connaissances, de compétences et de culture. Enfin, le livre est enrichi d'une carte de localisation des études de cas développées dans les séquences, d'une médiagraphie générale et d'un index géographique.

Afin d'intégrer l'EDD aux parcours éducatifs et, plus particulièrement, aux Parcours citoyen et avenir, le livre ne cherche pas à proposer une impossible « leçon type », mais des séquences réalistes, adaptées aux élèves, et progressives dans leurs ambitions, contribuant aux grands enjeux de l'histoire-géographie-EMC et finalement de l'École : analyser un document et faire preuve du recul nécessaire, construire un propos cohérent et organisé à l'écrit, sous forme cartographique ou à l'oral, coopérer et mutualiser notamment à l'aide de l'outil numérique, faire preuve de jugement et s'engager... Plus généralement, le livre offre des pistes pour rapprocher l'acte fondamental qui consiste « à faire cours » et l'objectif d'éducation à la citoyenneté que la nation contractualise avec chaque professeur.

Pour sa réalisation, ce livre marie les compétences pédagogiques de professeurs et formateurs avec ceux de la revue *Population & Avenir*, dans le fil des exercices pédagogiques que cette revue présente dans nombre de Centres de documentation et d'information [CDI] et propose dans chacun de ses numéros. Ce livre fait également suite aux séquences pédagogiques pour le collège et le lycée, « Les hommes dans le développement durable », coéditées par Réseau Canopé et *Population & Avenir*.

Finalement, ce livre se veut un outil pédagogique pour le nouveau collège. En outre, il peut retenir l'attention des professeurs de lycée qui se doivent de bien connaître et comprendre les parcours antérieurs de leurs élèves. Enfin, ce livre est utile à tous ceux qui s'intéressent à l'évolution du système éducatif et, plus généralement, à tout citoyen, parce qu'il traite de questions essentielles pour l'avenir de l'humanité.

Gérard-François Dumont,
Éric Froment et David Vodisek

Éléments de cadrage

N

T

S

D

R

A

G

E

L'élève de cycle 4 et l'histoire-géographie

Comme pour toutes les disciplines enseignées dans le second degré, l'histoire et la géographie se conçoivent depuis la rentrée 2016 selon des logiques de cycles réorganisés. Le cycle 4, dit des approfondissements, prend en compte les compétences acquises dans le cycle précédent et fixe de nouveaux objectifs tout en projetant l'élève vers la première année du lycée (bac -3, bac +3). Dans un objectif de personnalisation plus affirmé, les élèves du cycle 4 sont identifiés comme « adolescents en pleine évolution physique et psychique, [qui] vivent un nouveau rapport à eux-mêmes, en particulier à leur corps, et de nouvelles relations avec les autres ». Cette réalité change considérablement le rapport qu'ils peuvent entretenir avec leur environnement familial, leur réseau de camarades, mais aussi, bien évidemment, la culture scolaire qui leur est transmise, incarnée par leurs enseignants. Le cycle 4 fait donc intervenir des temporalités et des espaces différents qui interrogent forcément les professeurs, encore davantage lorsqu'ils ont pour mission d'enseigner l'histoire et la géographie. C'est en effet à cet âge que la plupart des enfants, tout en continuant d'interroger leur environnement proche, deviennent aptes à transposer des situations vécues avec des réalités plus lointaines, à relativiser une situation, à prendre un certain recul.

L'enjeu est d'autant plus fort que si les disciplines histoire-géographie-EMC répondent ici à un besoin exprimé par l'élève, elles doivent également contribuer à anticiper une demande sociale :

- une conscience d'appartenir à une communauté nationale ;
- des occasions de s'initier à la participation à la vie de son établissement, de son quartier, de sa commune, tout au moins dans un premier temps ;
- un devoir de vigilance sur la vérité et la fiabilité de l'information et donc une formation aux usages numériques.

Ainsi l'élève en cycle 4 trouve dans les enseignements des clés pour mieux comprendre le monde élargi du préadolescent qu'il devient à l'entrée en classe de 5^e. En somme, si l'on souhaitait retenir un axe fort du cycle 4, l'introduction des programmes de cycle 4 livre cette feuille de route :

Tout au long du cycle 4, les élèves sont amenés à conjuguer d'une part un respect de normes qui s'inscrivent dans une culture commune, d'autre part une pensée personnelle en construction, un développement de leurs talents propres, de leurs aspirations, tout en s'ouvrant aux autres, à la diversité, à la découverte.¹

Le cycle 4 est également identifiable par des attentes spécifiques pour chacun des cinq domaines et objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. À titre d'exemple, dans le domaine 3 intitulé « La formation de la personne et du citoyen », la contribution des différents enseignements fixe des objectifs bien différents de ceux du cycle 3 sur la question du respect et du jugement. Pour le cycle 3 :

L'éducation physique et sportive permet tout particulièrement de travailler sur ce respect, sur le refus des discriminations et l'application des principes de l'égalité fille/garçon. Par la prise de parole en langue vivante et l'écoute régulière des autres dans le cadre de la classe, l'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales renforce la confiance en soi le respect des autres, le sens de l'engagement et de l'initiative et ouvre aux cultures qui lui sont associées, ce qui permet de dépasser les stéréotypes et les clichés pour favoriser le vivre-ensemble. L'enseignement moral et civique assure principalement la compréhension de la règle et du droit [...]. En sciences et en technologie, il s'agit plus particulièrement d'apprendre à respecter les règles de sécurité [...]. Les mathématiques contribuent à construire chez les élèves l'idée de preuve et d'argumentation².

¹ Programme d'enseignement du cycle des approfondissements [cycle 4], *Bulletin Officiel*, n° 11, 26 novembre 2015 [En ligne] [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr/rubriques) rubriques Le B.O. ; 2015 ; spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

² Programme d'enseignement du cycle de consolidation [cycle 3], *Bulletin Officiel*, n° 11, 26 novembre 2015 [En ligne] [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr/rubriques) rubriques Le B.O. ; 2015 ; spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

Le cycle 4 amène de nouvelles perspectives :

Développer le jugement est un des buts privilégiés du cycle 4. Chaque discipline y concourt à sa manière en enseignant l'évaluation critique de l'information et des sources d'un objet médiatique, en apprenant à élaborer des codes pour évaluer une activité physique, à analyser une information chiffrée, ou encore en formant aux critères du jugement de goût³.

Cette progressivité des compétences est jalonnée par des moments forts que sont les bilans périodiques et les bilans de fin de cycle consignés dans le livret scolaire unique (LSU). Ils matérialisent une relation de confiance réaffirmée entre l'école, les parents et les élèves, accompagnés mais aussi évalués en fin de cycle, aux portes de la classe de seconde.

L'élève de cycle 4 et le travail par compétences en histoire-géographie

S'interroger sur la place des disciplines histoire-géographie-EMC dans le cycle 4, c'est réaffirmer que le nouveau collège s'appuie d'abord sur les champs disciplinaires. Il n'y a là aucune contradiction avec l'interdisciplinarité, qui réclame une assise forte sur des disciplines bien identifiées. Enseigner autrement, c'est aussi réinterroger la manière dont on travaille les programmes d'histoire-géographie-EMC. Or les logiques du cycle 4 rappelées ci-dessus sont en parfaite adéquation avec ces disciplines, en équilibre permanent entre la transmission de la norme et l'éducation à un choix assumé en toute liberté. L'histoire et la géographie s'affirment incontestablement comme vecteurs de transmission d'une culture républicaine, d'autres diraient du principe de laïcité. Mais, d'un autre côté, elles sont une invitation à rencontrer au quotidien d'autres lieux, d'autres parcours, d'autres histoires. Le temps et l'espace sont des éléments structurants, socles d'une culture commune, mais également le cadre qui permet de s'accomplir en tant que personne.

L'histoire et la géographie s'inscrivent également dans une logique de cycle par la construction progressive de concepts à partir d'une démarche inductive. Certes, les programmes sont écrits avec des thématiques identifiées pour chacune des années du cycle :

- la classe de 5^e donne l'occasion de s'interroger en géographie sur le développement⁴, les ressources⁵ et les risques ;
- en 4^e, les élèves saisissent la mondialisation à travers des réalités telles que la ville⁶, les mobilités⁷ ou encore certains territoires régionaux plus particulièrement au cœur du phénomène et du processus de mondialisation ;

³ L'EMI et les programmes [cycle 4] [En ligne] eduscol.education.fr/rubriques/Contenus-et-pratiques-denseignement/Enseigner-avec-le-numérique/Culture-numérique/Education-aux-médias-et-l'information

⁴ Cf. par exemple la séquence : GACHET Éric, « Alimentation et santé, une question de développement durable » [classe de 5^e], *Population & Avenir*, n° 727, mars-avril 2016.

⁵ Cf. par exemple les séquences : DUMONT Gérard-François, GACHET Éric, *Les ressources alimentaires. Guadeloupe [classe de 5^e]*, *Population & Avenir* – Réseau Canopé, 2015 ; DUMONT Gérard-François, GACHET Éric, *La question de l'énergie : le pétrole au Moyen-Orient [classe de 5^e]*, *Population & Avenir* – Réseau Canopé, 2015 ; GACHET Éric, « Dynamiques de population et développement durable : Les terres rares, une ressource conflictuelle ? [classe de 5^e] », *Population & Avenir*, n° 725, novembre-décembre 2015.

⁶ Cf. par exemple la séquence : DUMONT Gérard-François, GACHET Éric, *Besançon : mondialisation et diversité culturelle [classe de 4^e]*, *Population & Avenir* – Réseau Canopé, 2015.

⁷ Cf. GACHET Éric, « Le tourisme, une mobilité humaine transnationale [classe de 4^e] », *Population & Avenir*, n° 733, mai-juin 2017.

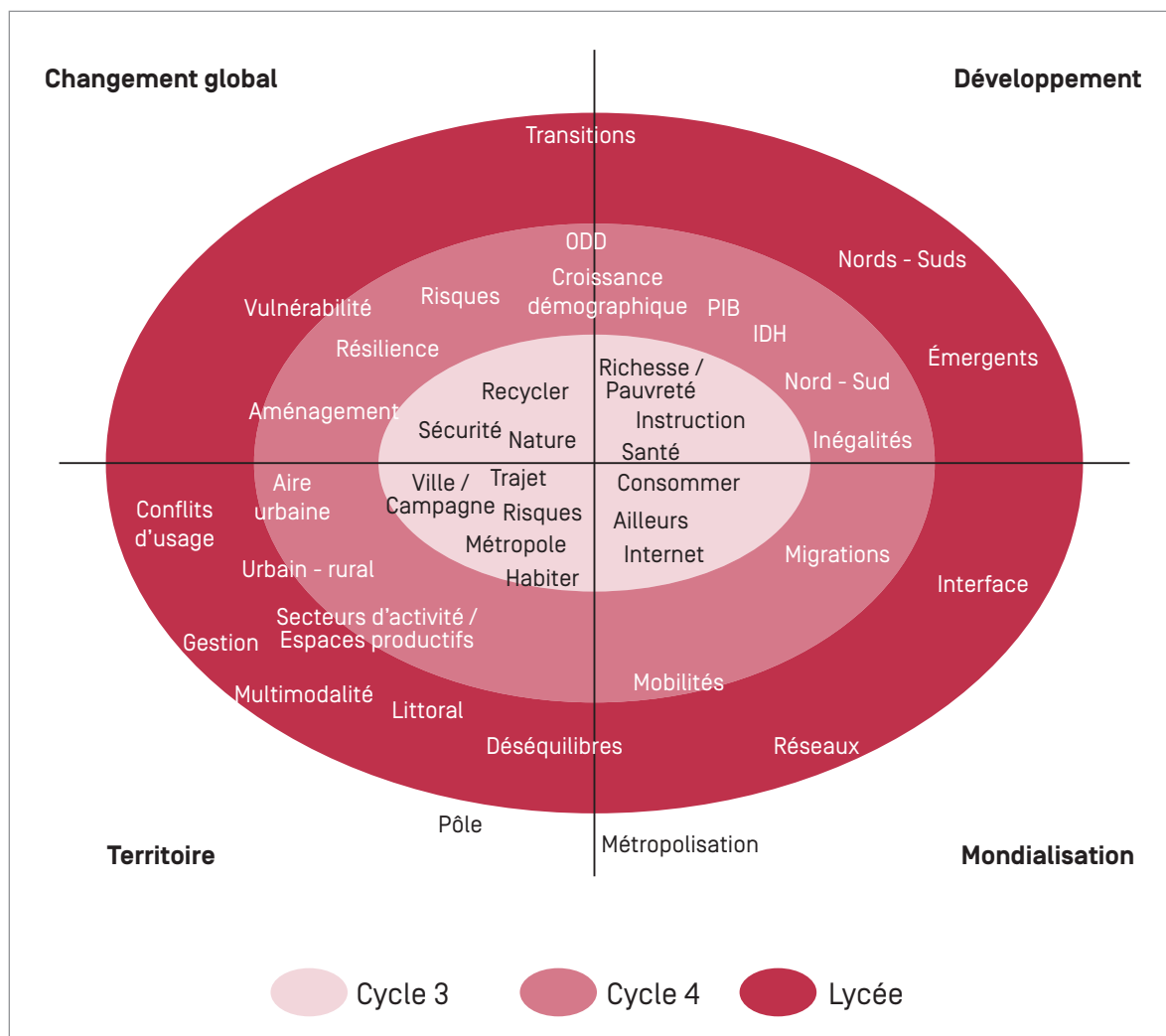


Schéma des concepts construits progressivement du cycle 3 au lycée

© Gérard-François Dumont, Éric Froment et David Vodisek. *Population & Avenir*.

– en 3^e enfin, les dynamiques et l'aménagement du territoire national⁸ sont plus particulièrement au cœur du programme, avec une projection sur la France⁹ et l'Europe¹⁰ dans le monde.

Mais les logiques de cycle n'échappent pas à cette programmation annualisée, d'abord par des thématiques qui s'appuient sur les acquis du cycle 3 chargé d'initier l'élève aux démarches de nos disciplines.

En effet, le programme de géographie de CM1 donne des repères sur le logement, le travail ou encore la consommation en France. Comment ne pas s'appuyer sur ces fondements au moment de concevoir des études de cas, notamment en 3^e ? « Se déplacer » ou « Communiquer d'un bout à l'autre du monde » au CM2 est une invitation à initier les élèves aux réalités de la mondialisation. Sur ce concept, c'est bien par des situations concrètes et proches des élèves que se place le projet du collège, là où les programmes de lycées engagent l'enseignant à interroger également la validité du concept et à lui appliquer un regard critique, autre façon de concevoir des programmes de cycles. « Habiter » en 6^e prépare également les élèves de cycle 4 à comprendre les mobilités¹¹ mais aussi le changement global dès la 5^e. « Communiquer par

⁸ Cf. par exemple les séquences : DUMONT Gérard-François, GACHET Éric, *L'aménagement du territoire français : l'accès aux services publics (classe de 3^e)*, Population & Avenir – Réseau Canopé, 2015 ; GACHET Éric, « Les espaces touristiques en France » [classe de 3^e], *Population & Avenir*, n° 722, mars-avril 2015.

⁹ Cf. par exemple les séquences : GACHET Éric, « L'étalement urbain à Toulouse (classe de 3^e) », *Population & Avenir*, n° 717, mars-avril 2014 ; GACHET Éric, « La Réunion, un relais de la présence française dans le monde (classe de 3^e) », *Population & Avenir*, n° 710, novembre-décembre 2012.

¹⁰ Cf. par exemple la séquence : GACHET Éric, « La Serbie, pays candidat à l'Union européenne (classe de 3^e) », *Population & Avenir*, n° 717, mars-avril 2014.

¹¹ Cf. par exemple la séquence : DUMONT Gérard-François, GACHET Éric, *Habiter la ville : Nouméa, Rueil-Malmaison (classe de 6^e)*, Population & Avenir – Réseau Canopé, 2015.

Mise en œuvre pédagogique



SÉQUENCE 2

Prévenir les risques industriels et technologiques



CONTENUS COMPLÉMENTAIRES EN LIGNE

Annexes pp. 7-18

À télécharger sur reseau-canope.fr/notice/populations-et-territoires
rubrique « Contenus associés »

DÉMARCHE EDD

La géohistoire pour éduquer au développement durable.

OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT DURABLE DE L'ONU

9 – Promouvoir des industries durables et des infrastructures résilientes.

11 – Développer des villes résilientes et durables.

QUELLE PLACE DANS LES PROGRAMMES ?

P	R	O	G	R	A	M	M	E	S	2	0	1	6
C	L	A	S	S	E	D	E	5	^e				

REPÈRES ANNUELS
DE PROGRAMMATION

DÉMARCHES ET CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

Thème 3

**Prévenir les risques, s'adapter
au changement global**

- Le changement global et ses principaux effets géographiques régionaux.
- **Prévenir les risques industriels et technologiques.**

Ce thème doit permettre aux élèves d'aborder la question du changement global [changement climatique, urbanisation généralisée, déforestation...] Il permet d'appréhender quelques questions élémentaires liées à la vulnérabilité et à la résilience des sociétés face aux risques, qu'ils soient industriels, technologiques ou liés à ce changement global. Ce thème est étudié en remobilisant les acquis des élèves construits durant le programme de géographie du cycle 3. Il est particulièrement adapté à la démarche prospective.

Le sous-thème 1 est traité à partir d'une étude de cas simple, au choix du professeur, des effets potentiels d'un changement climatique et d'une politique locale, régionale ou nationale pour les éviter, les modérer ou s'y adapter.

Le sous-thème 2 est abordé à partir d'une étude de cas sur un risque industriel et technologique.

Cette approche du thème, centrée sur les bouleversements géographiques prévus et sur les tentatives d'anticiper ceux-ci, permet de nouer des liens avec les programmes de sciences de la vie et de la Terre et de technologie et d'aborder de manière nouvelle la question du développement durable.

Cette séquence traite du second sous-thème « Prévenir les risques industriels et technologiques » du thème 3 « Prévenir les risques, s'adapter au changement global ». La mise en œuvre est calculée sur une base de trois à quatre heures. Le cours pourra idéalement être réalisé à proximité de la procédure d'entraînement au Plan de prévention et de mise en sécurité (PPMS) de l'établissement.

Les relations entre les risques et les territoires sont abordées ici par l'analyse croisée de l'espace et du temps, dans une démarche géohistorique. Différentes études de cas, prises à différents moments temporels et différents lieux géographiques (même dans un espace-temps imaginé pour le cas de l'enseignement moral et

civique), doivent permettre à l'élève de comprendre que les sociétés humaines ont répondu/répondent aux risques par une adaptation et par une transformation de leur territoire, donc par une résilience. La démarche proposée ici est celle de la pédagogie inversée.

QUELLE PROBLÉMATIQUE ?

La séquence est construite autour de la problématique suivante : « Comment les risques amènent-ils les territoires à se transformer et les sociétés à s'adapter ? »

L'objectif est donc de comprendre comment une société transforme, aménage son territoire pour prévenir les risques industriels et technologiques, la clé de compréhension étant la résilience. C'est par la résilience que les sociétés tirent expérience de leur passé et de leur présent pour éviter les catastrophes futures.

MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

La séquence est construite autour des concepts de risque et de résilience. La géohistoire donne des clés pour mieux appréhender ces concepts.

Comprendre la notion de risque et sa relativité en fonction de l'espace et de la société concernée est essentiel. Ce thème doit être analysé en intégrant l'idéal du développement durable. En effet, la gestion des risques participe à un développement plus pérenne des sociétés. Elle ne suppose pas la disparition des risques naturels, car ces derniers sont inhérents au fonctionnement de la Terre, mais leur prise en compte dans le fonctionnement des sociétés et dans l'aménagement des territoires. Le développement durable suppose donc la connaissance du risque, sa prise en charge efficace par des politiques de prévention, de précaution et aussi de secours. C'est un développement qui prend donc en compte l'environnement pour éviter que des populations, même les plus pauvres, ne soient exposées au danger des risques, entre autres naturels, mais aussi pour éviter que le fonctionnement économique d'un territoire ne soit touché : environnement, social, économique, les trois volets du développement durable sont donc au centre de la politique de gestion des risques.

Des définitions doivent être précisées.

RISQUE

Deux types principaux de risques sont généralement distingués :

- Le **risque naturel** est un danger auquel est soumise une société, dans un espace donné, en raison de la présence d'un aléa naturel, et en fonction de son degré de vulnérabilité. Cette définition conduit à comprendre le sens des mots « aléa » et « vulnérabilité ».
- L'aléa est un événement dont les mécanismes sont généralement bien connus, mais dont la localisation dans l'espace ou dans le temps et l'intensité ne peuvent être prévus. La liste des risques naturels comprend les avalanches, les tempêtes, les cyclones, les éruptions volcaniques, les séismes, les tsunamis, les sécheresses, les grands froids...
- La vulnérabilité recouvre les points faibles d'une organisation ou d'une société la fragilisant face à un risque. Le degré de vulnérabilité aux aléas potentiels localisés dépend des aménagements et des mesures de sécurité qui réduisent la sensibilité locale à l'aléa, comme l'endiguement d'un cours d'eau au débit très irrégulier et aux crues potentiellement ravageuses. Toutefois, l'expérience montre que les mesures de prévention ne donnent pas l'assurance d'éliminer complètement le risque (la crue « millénaire »).
- Les **risques technologiques** majeurs trouvent généralement leur origine dans de mauvaises manipulations, transports ou stockages de substances dangereuses pour la santé et/ou l'environnement.

Parmi les autres risques, il faut citer les risques miniers, soit l'ensemble des dangers majeurs liés à l'exploitation d'une mine (explosions, éboulements, effondrements, inondations souterraines...). S'ajoutent les risques sanitaires désignant un risque, immédiat ou à long terme, plus ou moins probable auquel la santé

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

Dans le cadre d'une pédagogie inversée, la séquence s'organise comme suit (durée totale de trois à quatre heures).

PRÉVENIR LES RISQUES INDUSTRIELS ET TECHNOLOGIQUES		
LIEU	DURÉE	DÉROULÉ
À la maison [mémorisation]	En fonction de l'élève	1^{er} temps : apport de connaissances Cours sous forme d'une trace écrite à apprendre : – vocabulaire de base du chapitre : prévention, vulnérabilité, risque, résilience ; – connaissances à mémoriser du chapitre.
À la maison ou en classe [consolidation]	20 min	Contrôle de connaissances (quizz ou QCM) pour vérifier la mémorisation de la leçon.
En classe [apprentissage]	Travail de groupe : 1 h 30 min	2^e temps : travail de groupe Par groupes de quatre élèves : analyse des dossiers documentaires.
	Synthèse collective : 1 h	3^e temps : synthèse collective Chaque porte-parole vient exposer au reste de la classe le travail de son groupe. Le professeur corrige et apporte des éléments supplémentaires. Chaque élève remplit le tableau de synthèse afin de conserver une trace écrite des travaux de groupe. 4^e temps : mise en perspective à l'échelle mondiale Le professeur met en perspective l'étude de cas à l'échelle mondiale en présentant d'autres cas de résilience sur d'autres territoires. C'est aussi l'occasion de faire de la géohistoire en combinant spatial et temporel.
Évaluation [retour sur mémorisation et apprentissage]	30 min – 1 h	5^e temps : évaluation - Analyser et comprendre des documents pour raisonner Individuellement ou par groupe, les élèves disposent d'un dossier documentaire leur présentant une catastrophe industrielle ou technologique à analyser. – <i>Connaître les notions géographiques :</i> Les élèves définissent les notions suivantes : risque naturel ; risque technologique ; prévention. – <i>Pratiquer différents langages en géographie :</i> Les élèves, à partir de mots-clés, complètent un schéma portant sur les risques naturels et technologiques. – <i>Analyser et comprendre un document :</i> Les élèves répondent à des questions sur un texte. Ce dernier porte sur les risques dans un établissement scolaire.

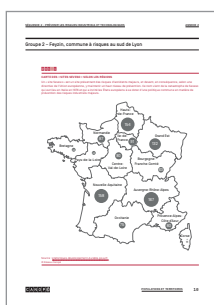
L'intérêt de cette séquence est de faire comprendre aux élèves la naissance et l'évolution d'une culture du risque technologique et industriel. Cette histoire a ses temporalités, mais aussi ses localisations, les unes n'excluant pas les autres, mais au contraire les expliquant. La catastrophe de Courrières (1906) se lit à travers la diffusion de l'industrialisation de l'Angleterre au XVIII^e siècle vers l'Europe au siècle suivant, et dans les lieux de ces premières industries liées aux mines de charbon. Cet évènement donne naissance aux premières politiques de prévention des risques. Avec le phénomène d'urbanisation au XX^e siècle, les risques technologiques et industriels touchent désormais les espaces urbains. Le jeune citoyen qu'est l'élève appréhende cette culture du risque à l'échelle de son espace proche (celui de l'établissement scolaire). L'EMC est un autre cadre privilégié pour cette étude.

FICHE DU GROUPE 1 LA CATASTROPHE DE COURRIÈRES



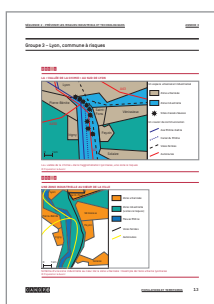
Cf. Annexe 1 de la séquence 2
page 8 du volume Annexes

FICHE DU GROUPE 2 FEYZIN, COMMUNE À RISQUES



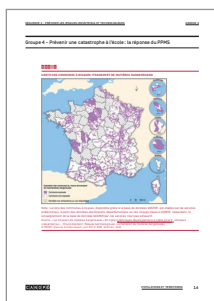
Cf. Annexe 2 de la séquence 2
page 10 du volume Annexes

FICHE DU GROUPE 3 LYON, COMMUNE À RISQUES



Cf. Annexe 3 de la séquence 2
page 13 du volume Annexes

FICHE DU GROUPE 4 PRÉVENIR UNE CATASTROPHE À L'ÉCOLE



Cf. Annexe 4 de la séquence 2
page 16 du volume Annexes

SÉQUENCE 7

Nantes, aire urbaine et mobilités



CONTENUS COMPLÉMENTAIRES EN LIGNE

Annexes pp. 51-60

À télécharger sur reseau-canope.fr/notice/populations-et-territoires
rubrique « Contenus associés »

DÉMARCHE EDD

Aborder l'éducation au développement durable par le jeu de rôle et une réflexion sur la citoyenneté.

OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT DURABLE DE L'ONU

11 – Développer des villes et des communautés durables.

12 – Promouvoir des institutions justes et efficaces.

QUELLE PLACE DANS LES PROGRAMMES ?

PROGRAMMES	2016
CLASSE DE	3 ^e

REPÈRES ANNUELS
DE PROGRAMMATION

Thème 1

Dynamiques territoriales
de la France contemporaine

- Les aires urbaines, une nouvelle géographie d'une France mondialisée.
- Les espaces productifs et leurs évolutions.
- Les espaces de faible densité (espaces ruraux, montagnes, secteurs touristiques peu urbanisés) et leurs atouts.

DÉMARCHES ET CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

L'orientation de la classe de 3^e consiste à proposer aux élèves des bases pour la connaissance de la géographie de la France et de l'Union européenne. Il s'agit d'un moment étape particulièrement important dans le cadre de la scolarité obligatoire. Cette approche peut être utilement articulée avec l'étude du dernier thème du programme d'histoire de l'année de 3^e.

Le territoire français a profondément changé depuis cinquante ans, en raison de l'urbanisation qui a modifié les genres de vie et a redistribué les populations et les activités économiques. Il s'agit de présenter aux élèves ces principaux bouleversements. La géographie des aires urbaines permet de sensibiliser les élèves à la diversité des espaces (centraux, péricentraux, périurbains, suburbains) concernés par l'urbanisation et aux relations entre les aires d'influences urbaines.

Les mutations des espaces productifs, à dominante industrielle, agricole, touristique ou d'affaires, sont abordées en lien avec l'urbanisation et la mondialisation qui en redessinent la géographie.

Les espaces de faible densité (espaces ruraux, montagnes, secteurs touristiques peu urbanisés) sont abordés sous l'angle de la diversité de leurs dynamiques et de leurs atouts. Ce ne sont pas seulement des marges délaissées et des espaces sans ressources productives via notamment les activités agricoles, touristiques ou liées à l'accueil de nouveaux types d'habitants.

Les trois sous-thèmes peuvent être abordés à travers des études de cas, des exemples concrets, au choix du professeur, et des cartes à différentes échelles. Ce thème se prête à la réalisation de croquis ou de schémas.

Le sous-thème « Les aires urbaines, une nouvelle géographie de la France mondialisée » est mis en œuvre au tout début de la programmation de la classe de 3^e en géographie. Il peut donc être traité avec les élèves en ouverture de l'année en histoire-géographie et EMC.

La séquence présentée prévoit une étude de cas sur l'aire urbaine de Nantes et une mise en perspective dont une partie est orientée vers l'EMC. Cette séquence est envisagée sur une durée totale de 7 heures : 3 heures consacrées à l'étude de cas, 1 h 30 min pour la mise en perspective en géographie, 1 h 30 min pour un jeu de rôle en EMC et 1 heure pour l'évaluation et sa correction.

PRÉSENTATION DE LA SÉQUENCE

L'ÉTUDE DE CAS

Nantes est une aire urbaine dont la population s'est rapidement accrue depuis les années 1960. Aujourd'hui, 108 communes composent cette aire urbaine qui est peuplée de 934 165 habitants (selon le recensement de 2014¹) contre 562 346 dans les années 1960. Désormais, Nantes fait partie des six grandes aires métropolitaines régionales, avec Lyon, Marseille, Lille, Toulouse et Bordeaux. Cette aire urbaine est confrontée à de multiples enjeux, dont ceux liés à l'étalement urbain.



Vue aérienne de l'Île de Nantes
Source : Wikimedia.org. Photo : Jibi44

La séquence présentée permet ici de lier les objectifs du programme à ceux du développement durable, tout particulièrement à travers les mobilités, les transports et les aménagements qui leur sont associés. En effet, si Nantes développe des infrastructures favorisant des modes de transport doux, elle aménage également ses territoires pour faire face aux conséquences de l'étalement urbain. Ainsi, des quartiers sont redynamisés avec la conversion de friches en écoquartiers (sur l'île de Nantes) ou en pôles d'affaires (Euronantes). Les exemples de communes de l'aire urbaine qui contribuent à une gestion durable de leur territoire ne manquent pas, que ce soit dans l'agglomération nantaise (Rezé) ou dans la couronne dite périurbaine (Chapelle-Launay). Des expériences en matière de transports ont cherché à étendre l'influence de l'agglomération au niveau européen tout en incorporant des objectifs écologiques, comme l'autoroute de la mer reliant Montoir-Saint-Nazaire à Gijón en Espagne. Un projet (abandonné en 2018) d'établissement d'un second aéroport au nord du territoire (à Notre-Dame-des-Landes), touchant davantage les volets économiques et sociaux, a cristallisé des oppositions malgré la promesse de stimulation des emplois régionaux et une meilleure ouverture internationale de l'aire urbaine de Nantes et de l'ouest breton. En dépit d'une consultation largement favorable des citoyens de Loire-Atlantique en juin 2016, le gouvernement a décidé début 2018 de renoncer à la réalisation de cet aéroport qui suscitait des réticences. Toutefois, chaque habitant est invité à essayer de penser son quotidien en fonction du territoire de l'aire urbaine dans lequel il réside ou se rend pour ses activités diverses. Des témoignages permettent d'illustrer les causes de leurs mobilités.

Les objectifs de cette étude de cas sont variés :

- repérer les différents espaces qui composent une aire urbaine ;
- faire comprendre aux élèves les dynamiques qui sont observables dans une aire urbaine (mobilités, étalement urbain) ;
- faire appréhender aux élèves les enjeux de ces dynamiques (développement, résilience), les faire réfléchir aux perspectives du développement durable.

¹ Ce chiffre résulte des cinq enquêtes annuelles de recensement de 2012 à 2016.

RESSOURCES ET OUTILS NUMÉRIQUES UTILISÉS

Ressources :

- Un mur virtuel peut regrouper sur une même page les documents sélectionnés par l'enseignant. Les élèves peuvent agrandir les documents et se référer à des titres choisis par l'enseignant.
Lien vers le mur virtuel proposé pour cette séquence : padlet.com/canope_geo_c4/sequence7
- Quelques sites Internet permettent aux élèves d'étudier les espaces à différentes échelles (par exemple geoportail.gouv.fr).

Outils :

- La salle multimédia dans laquelle les élèves utilisent les ressources mises à leur disposition par le professeur.
- Vidéoprojecteur interactif pour la mise en commun et pour guider les tâches cartographiques.

Les annexes de cette séquence sont téléchargeables sur reseau-canope.fr/notice/populations-et-territoires dans la rubrique « Contenus associés ».

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

L'ÉTUDE DE CAS

Proposition d'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique est proposée au début de l'année pour faire un bilan des acquis des élèves. Elle permet en outre de composer des groupes fonctionnels pour les heures d'accompagnement personnalisé (AP) et de cibler les élèves qui auraient davantage de difficultés à réaliser certaines activités de la séquence sur les aires urbaines. L'enseignant vérifie l'acquisition de quelques notions abordées les années précédentes (métropole, mondialisation, développement durable, urbanisation, mobilités) dans un QCM. Ensuite, une photographie de paysage est proposée et doit être décrite par les élèves avec une méthodologie adaptée. Enfin, une carte leur demande de situer les grands repères terrestres sur un planisphère.

Séance 1 : se repérer dans l'espace

La première heure est consacrée à la présentation du travail et du matériel mis à disposition des élèves. Une fiche d'activité contenant des hyperliens est fournie à chaque élève. Tout d'abord, le professeur mobilise les capacités « Nommer et localiser un lieu dans un espace géographique » et « Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question ». Les élèves doivent s'appuyer sur les ressources préparées par l'enseignant pour compléter leur document de travail (en modifiant le fichier ou sur un photocopié). Ils localisent ainsi l'espace étudié sur le territoire métropolitain et définissent le phénomène de l'étalement urbain.

Séance 2 : analyser des documents et raisonner

Le travail est poursuivi avec la notion de mobilité au sein de l'aire urbaine. Les élèves appréhendent donc des limites et des différences au sein de l'aire urbaine de Nantes. Ils observent les liens entre étalement urbain et usage de l'automobile. Ils doivent vérifier la pertinence de l'usage des différents modes de transport en confrontant leurs avantages pour les usagers et leurs conséquences pour l'environnement. Enfin, la capacité « Construire des hypothèses d'interprétation de phénomènes géographiques » est mobilisée. Les élèves doivent relever des transformations dans l'aire urbaine. Ils envisagent ensuite des hypothèses autour des trois volets du développement durable pour répondre à la problématique : « Comment les transformations de l'aire urbaine nantaise répondent-elles à un modèle de durabilité ? » Les élèves sont amenés à identifier l'usage de transports doux et d'aménagements urbains favorisant la conversion de friches en écoquartiers (sur l'île de Nantes) ou en pôles d'affaires (Euronantes). Pendant toute l'activité, les thématiques liées à la ségrégation et à la rationalisation de l'espace – la rationalité même des usages qu'en font les citoyens – sont développées.

Séance 3: pratiquer différents langages

La phase suivante peut alors démarrer: il s'agit de réaliser des productions graphiques et cartographiques. L'enseignant fournit un support de travail qui permet de synthétiser les éléments employés dans une légende en géographie.

Le point de départ est une série de documents dont des photographies de paysages sur un mur virtuel (padlet.com/canope_geo_c4/sequence7) à partir du Géoportail. Ils représentent des territoires clairement identifiables de l'aire urbaine. Les élèves doivent à la fois définir l'habitat, les densités et les modes de transport visibles. Ils doivent associer ces documents à une partie de l'aire urbaine. Puis ils recherchent les figurés qui seraient les plus appropriés dans une légende en justifiant à chaque fois leur choix. Une légende est ensuite mise à l'écrit sur un document de travail.

Ensuite, les élèves doivent identifier des figurés: un figuré ponctuel pour localiser une aire urbaine et un figuré linéaire pour les axes de transport. Pour cela, ils observent une carte de la France métropolitaine, sur laquelle Nantes est mise en évidence entre Rennes, Bordeaux et Paris. Un changement d'échelle permet de schématiser l'aire urbaine nantaise. Puis ils doivent représenter schématiquement l'étalement urbain autour des axes principaux.

Pour finir, ils doivent schématiser sur le document de travail l'aire urbaine autour des axes principaux, en différenciant ville-centre, banlieues et espaces périurbains. Ils associent alors le travail sur légende à une schématisation d'une aire urbaine. Une ou deux autres aires urbaines pourraient être associées sur le schéma afin de montrer leurs périmètres d'influence tout en abordant la question des concurrences entre métropoles. Des espaces à dominante rurale peuvent également y être représentés. À partir de ce travail de cartographie, les élèves écrivent une définition de l'expression «aire urbaine». Ils développent également la notion de «mobilités pendulaires». Ces notions ou concepts sont donc exprimés et mémorisés à partir d'une situation concrète. Le travail présenté en séance 3 peut idéalement être mené en accompagnement personnalisé (AP).

FICHE LANGAGE CARTOGRAPHIQUE



Cf. Annexe 1 de la séquence 7
page 52 du volume Annexes

L'étude de cas est ainsi largement approfondie pour faire participer les élèves à la mise en perspective avec le plus de données possibles. Le schéma final sert de support de base. Il est réemployé pour démontrer que le phénomène de l'étalement urbain et ses conséquences ne sont pas une particularité nantaise.

Proposition d'évaluation formative

- *Se repérer dans l'espace :*
Les élèves localisent Nantes et sa région sur une carte de la France.
- *Analyser et comprendre un document :*
Les élèves répondent à des questions portant sur un texte. Ce dernier pose la question du développement au sein de l'agglomération de Nantes.
- *Pratiquer différents langages en géographie :*
Les élèves réalisent le schéma de l'aire urbaine de Nantes.

Pour les élèves présentant des difficultés, l'évaluation se concentre sur les compétences 1 et 3. Les élèves s'appuient sur une fiche méthodologique pour réaliser le schéma.