



HAL
open science

Teaching geography in English : let's do it ? Portée heuristique d'un échec pédagogique

Olivier Milhaud

► **To cite this version:**

Olivier Milhaud. Teaching geography in English : let's do it ? Portée heuristique d'un échec pédagogique. Carnets de géographes, 2017, 10, 10.4000/cdg.1173 . halshs-01633189

HAL Id: halshs-01633189

<https://shs.hal.science/halshs-01633189>

Submitted on 28 May 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Teaching geography in English : let's do it ? Portée heuristique d'un échec pédagogique

Olivier Milhaud



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cdg/1173>

DOI : 10.4000/cdg.1173

ISSN : 2107-7266

Éditeur

UMR 245 - CESSMA

Référence électronique

Olivier Milhaud, « Teaching geography in English : let's do it ?

Portée heuristique d'un échec pédagogique », *Carnets de géographes* [En ligne], 10 | 2017, mis en ligne le 30 septembre 2017, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/cdg/1173> ; DOI : 10.4000/cdg.1173

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.



La revue *Carnets de géographes* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Teaching geography in English : let's do it ? Portée heuristique d'un échec pédagogique

Olivier Milhaud

Introduction

- 1 L'université repose de plus en plus sur la schizophrénie des enseignants-chercheurs. Officiellement, ces derniers partagent avec les étudiants les ultimes avancées de la recherche, que leur statut de chercheurs leur permet de défricher. Selon l'idée humboldtienne, les enseignants-chercheurs initient les étudiants à la recherche par la recherche : ils ou elles enseignent le questionnement, le doute, l'esprit critique, le voici-ce-qui-est-démontré-*jusqu'à-preuve-du-contraire*. Dans les faits, la secondarisation croissante du cycle de Licence, comprise comme une remise à niveau digne du collège ou du lycée quant aux attendus des étudiants et aux connaissances fondamentales, pousse plus à enseigner des certitudes (il faut assister aux cours pour réussir les partiels ; il faut écouter l'enseignant plutôt que de vérifier ses emails en TD ; les noms comme les adjectifs prennent un -s au pluriel...) qu'à cultiver le doute et l'esprit critique (pratiquer l'école buissonnière permettrait peut-être de progresser plus rapidement en biogéographie que dans un amphithéâtre ; la co-spatialité de l'étudiant à la fois en cours *et* sur la toile n'est-elle pas plus riche géographiquement, et donc plus heuristique, qu'une mono-localisation sur sa chaise ? la survalorisation des règles de la langue écrite, jusque dans les -s finaux des mots pluriels qui ne s'entendent pas forcément à l'oral, n'est-elle pas appelée à disparaître avec les nouvelles technologies de reconnaissance vocale ?...)
- 2 Nourri de ce paradoxe de l'universitaire devenant plus enseignant et moins chercheur¹, transmetteur de certitudes plus que de doutes, cet article porte sur l'injonction et les difficultés à enseigner la géographie en anglais, en Licence 1 : l'universitaire enseignant

retrouve alors les doutes qui le guident en recherche. Même si les échecs et les doutes quant à la pratique professionnelle sont rarement partagés sous forme d'articles parmi les enseignants-chercheurs, ils permettent de dégager quelques questionnements utiles à tous.

- 3 Enseigner la géographie en anglais, dès la première année, semble pleinement en ligne avec la mission de professionnalisation des étudiants à l'université, mission inscrite dans la Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités (dite loi LRU). La maîtrise de l'anglais apparaît comme un *must* sur un CV et ce, pour quantité de métiers, de serveur à expert international. Les étudiants en ont parfaitement conscience. Comment expliquer alors que les étudiants ayant suivi cet enseignement sur un semestre avouent, après 13 semaines de cours dont la pédagogie cherchait presque exclusivement à les « décoincer », que leur sentiment d'être faibles en anglais n'a pas bougé ou presque, et qu'ils ne se sont pas investis dans la matière ?
- 4 L'article présente une expérience située de cours d'anglais pour géographes, assurés en L1 depuis 2011 à Paris-Sorbonne (Paris IV). Il détaille très concrètement le bricolage pédagogique et les matériaux utilisés pour décomplexer les étudiants vis-à-vis de la langue anglaise et les introduire brièvement aux courants anglophones de la géographie. Il revient aussi sur les échecs du cours et s'interroge sur la pédagogie mise en œuvre autant que sur les difficultés de l'enseignant à motiver un public hétérogène de première année. L'article questionne donc plus largement l'idée d'enseigner la géographie en anglais dès la Licence et il met en perspective les difficultés que les enseignants rencontrent avec des étudiants de première année d'université.

Enseigner l'anglais à des géographes en enseignant la géographie en anglais

- 5 L'apparente nécessité dans un monde globalisé de connaître la *lingua franca* de la planète, c'est-à-dire le globish plus que la langue de Shakespeare, s'impose aujourd'hui, tout particulièrement pour des géographes qui seraient appelés à voyager. Cela se vérifie dans la recherche académique en géographie, avec une domination écrasante des revues anglophones, tenues par des chercheurs anglo-américains (Harris, 2001 ; Aalbers, 2004 ; Milhaud, 2005 ; CNFG, 2015). Cela se vérifie plus largement dans le monde d'aujourd'hui avec une sociologie des échanges linguistiques qui a bien montré l'asymétrie linguistique dont bénéficie l'anglais – source de pouvoir pour celles et ceux qui le maîtrisent au niveau individuel mais vecteur de domination des autres langues à un niveau collectif (Casanova, 2015).
- 6 Une Unité d'Enseignement « Langue » apparaît clairement dans la maquette de Licence de géographie de Paris-Sorbonne qui a cours jusqu'en 2019. Les étudiants peuvent tout à fait s'inscrire dans les cours assurés par les diverses UFR de langue (anglais, espagnol, allemand, italien, suédois, etc.), mais la plupart optent pour l'anglais, jugé indispensable. Faute de places suffisantes dans les cours d'anglais pour non spécialistes, ou faute de chercher à s'inscrire suffisamment tôt pour les retardataires, nos étudiants géographes pouvaient se retrouver dans des TD de littérature anglaise pointus ou en TD d'anglais pour non spécialistes avec d'excellents étudiants comme les historiens, plus habitués aux séjours linguistiques à l'étranger et à une bonne maîtrise de la langue anglaise dès le lycée – les historiens venant de classes sociales plus aisées que les géographes (Frouillou, 2015,

p. 133). L'ouverture du SIAL (Service Interuniversitaire d'Apprentissage des Langues) de Sorbonne-Universités au printemps 2014, tout spécialement destiné à l'apprentissage des langues aux non spécialistes, fut très progressive, et le SIAL peine à absorber la totalité des demandes de l'UFR de Géographie et Aménagement. L'UFR a donc choisi d'ouvrir des cours d'anglais pour géographes, assurés par des géographes. Faute d'enseignants en langue formés à la géographie, le cours est de fait devenu un cours de géographie en anglais. Le cours vise à améliorer la connaissance et la pratique de la langue, en abordant le plus possible des thématiques liées à la géographie, notamment anglophone.

- 7 Si le recrutement d'étudiants à Paris IV se fait dans des milieux très favorisés pour une université francilienne (Frouillou, 2015), rappelons que la géographie n'est pas la discipline la plus bourgeoise, loin de là. Comme le montre Leïla Frouillou dans sa thèse (2015, annexe cartographique, p. 48), le recrutement de Paris IV en géographie est certes surtout concentré à Paris même et en première couronne, mais la localisation du campus des L1 et L2 Porte de Clignancourt, dans le nord populaire de la capitale, explique sûrement que Saint-Denis fasse partie des communes les plus importantes de l'aire de recrutement de Paris IV tout comme le Nord et l'Est parisien (socialement moins favorisés que le Sud et l'Ouest). De fait, les étudiants géographes que l'on accueille en cours d'anglais en L1 sont loin d'être des héritiers au sens de Bourdieu. Les étudiants peuvent être issus de bacs généraux, mais presque jamais avec une mention autre que passable. Leurs parents n'ont pas forcément les moyens ou l'envie de les envoyer en séjours linguistiques. On peut même penser que les héritiers ont justement opté soit pour des langues rares, soit pour des cours de langue de niveau avancé, assurés dans l'UFR d'anglais ou d'espagnol. Trop souvent les « meilleurs » étudiants en anglais qui viennent dans les cours assurés par l'UFR de géographie sont ceux qui apprécient les exercices écrits de grammaire, mécaniques et répétitifs, qui permettent de ne surtout pas s'exposer à l'oral.
- 8 Le cours a donc été pensé en fonction d'objectifs simples (que les étudiants osent parler anglais, en plus de le lire et l'écrire un peu ; qu'ils se mettent au maximum à apprendre par eux-mêmes) visant essentiellement à « décoincer » les étudiants, à leur rappeler les bases de la géographie en anglais (afin de revoir, dans une autre langue, ce qu'ils apprennent par ailleurs en L1 de géographie), et à les introduire modestement à des approches géographiques anglophones.

Enseigner avec pour seul objectif de surmonter les échecs

- 9 Précisons l'objectif que j'ai fini par donner à ce cours – redonner confiance en anglais – en détaillant le bricolage pédagogique mis en place, à partir de divers matériaux. Ces derniers seront présentés rapidement car ils pourraient être utiles à d'autres collègues. La première séance du semestre se résume presque exclusivement à une séance de motivation ! On part de loin, avec des étudiants qui n'osent pas parler, craignant et le regard des autres, et de commettre des fautes, et de faire entendre leur accent qu'ils jugent déplorable. Afin de les rassurer sur leur accent, la parade consiste à leur présenter une vidéo de Yasser Arafat parlant anglais avec un accent pire que le leur (n'empêche qu'il négociait pour son pays en anglais...) ou une vidéo de Yann Arthus-Bertrand, présentant un travail géo-photographique avec un très fort accent français (n'empêche qu'il assure des conférences aux Etats-Unis...). En somme, l'accent ne doit pas être

considéré comme un obstacle rédhibitoire, du moment que les étudiants font des efforts pour le corriger et être compris par autrui.

- 10 Pour la crainte du regard des autres et la peur de l'ex-élève du secondaire à qui on a appris à se taire plutôt que de s'exprimer en commettant des fautes de grammaire, j'ai préféré appliquer les conseils d'une collègue en Français Langue Étrangère (FLE) de l'Université de Stockholm : les faire tous parler deux par deux un minimum de cinq minutes par cours et passer d'un binôme à l'autre (ou parler avec l'étudiant restant en cas de nombre impair). Cela a l'avantage de les faire tous parler au moins cinq minutes à chaque cours, et de les faire parler entre pairs sans avoir à s'exprimer devant tout le monde. La seule consigne est de parler en anglais, de ce qu'ils veulent s'ils ont des difficultés fortes, d'un thème vaguement géographique qui les intéresse s'ils maîtrisent mieux la langue, du cours de la semaine dernière s'ils la maîtrisent suffisamment. Là encore, surmonter les blocages demeure l'objectif premier. Ce n'est qu'en milieu voire à la fin du semestre, que je demande aux étudiants qui repèreraient des fautes de grammaire chez leur binôme de les lui signaler délicatement. Quand je fonctionne en binôme avec un étudiant ou une étudiante, je préfère l'encourager en reformulant sa phrase sans la faute de grammaire que j'aurais pu déceler. La compréhension générale du discours au risque de la faute de grammaire me semble préférable à l'inhibition langagière.
- 11 Dire explicitement que l'on n'est pas « prof d'anglais », mais « prof de géo enseignant en anglais » place aussi les étudiants dans une vision instrumentale de la langue plus que dans un rapport hiérarchique avec une langue résolument étrangère dont il faudrait maîtriser tous les codes avant d'articuler la moindre phrase. Le premier cours sert aussi à leur rappeler l'avancée de la mondialisation linguistique avec une hiérarchisation accélérée des langues au profit des plus fortes et l'élimination des plus faibles, comme le rappelle l'UNESCO à propos des langues en danger. Quand je demande aux étudiants s'il leur serait facile de trouver du travail s'ils parlaient provençal et rien d'autre, ils me rient au nez. Quand je leur demande s'il leur sera facile de travailler à Paris, comme serveur, boulanger, commercial, agent de tourisme, ou expert à l'OCDE ou à l'UNESCO, sans parler anglais, le rire tarde à venir. Voyons cela comme une chance ! Ils vivent dans une ville très internationale, où les anglophones sont nombreux. Ils peuvent facilement pratiquer leur anglais en renseignant des touristes, ou par l'écoute des annonces en anglais dans le métro ou les gares, ou dans les rencontres et concerts du centre culturel irlandais, ou dans les pubs britanniques ou australiens que ce soit un soir de match ou pas, en prenant les brochures touristiques en anglais des divers monuments parisiens, etc. L'immersion linguistique tant vantée pour apprendre une langue est possible dans leur ville d'étude sans payer un billet Eurostar. Cette démarche proactive risquant de s'émousser avec le temps, et pour prolonger au maximum l'immersion linguistique, je leur conseille de basculer la langue de leur messagerie électronique en anglais, tout comme celle de leur téléphone portable (ce qui leur rappellera le verbe *to send* ou *to delete* à chaque sms, que paramètres se dit *settings*, brouillon se dit *draft* et chronomètre *stopwatch*). Je les invite aussi à regarder leurs séries TV préférées en anglais et à opter pour l'anglais dans les distributeurs de billets ou de tickets de métro. Cette exposition constante à l'anglais, qui leur fera profiter du côté international de Paris et prendre conscience du nombre de fois où l'anglais leur est utile leur permet surtout de travailler l'anglais et de les exposer à la langue en quittant leur zone de confort.
- 12 Je commence aussi le semestre en leur rappelant le chèque de 680 euros qui leur est remis, à chacun et chacune, pour apprendre l'anglais aux frais de la République. Si un

étudiant d'université coûte 10850 euros par an à l'Etat (14850 euros pour un étudiant en classes préparatoires)², cela fait grosso modo 5425 euros par semestre, soit presque 680 euros pour chacune des 8 UE. En bons acteurs rationnels, ils peuvent soit profiter de ces 680 euros pour progresser en anglais, soit les gaspiller et attendre d'être sur le marché du travail pour se payer – à leurs frais cette fois-ci – de coûteux cours privés. Adopter ce raisonnement strictement financier pourrait paraître déplacé mais il me semble au contraire fonctionner comme une invitation à travailler cette UE de langue qui sera autant une belle économie qu'un bon investissement pour tout étudiant qui intègre la logique néo-libérale d'être entrepreneur de son propre succès en travaillant son employabilité.

- 13 Afin de rendre le cours intéressant et ancrer l'idée qu'on acquiert par l'ouverture linguistique des ouvertures culturelles, j'utilise très fréquemment les vidéos de TED.com, ressources pour l'enseignant, sources de motivation ou d'inspiration pour les étudiants. Ces vidéos offrent l'avantage d'être courtes (moins d'un quart d'heure), sous-titrables en anglais pour les premières séances (voire en français), particulièrement percutantes (la conférence Religions and Babies de Hans Rosling constitue pour moi le modèle de l'exposé parfait, en traitant de manière passionnante un thème qui pourrait ne pas l'être : la géodémographie), et portant sur quantité d'interrogations géographiques sur les villes (Neuwirth, 2005), l'environnement (Rockstrom, 2010), le développement (Rosling, 2009), la cartographie (Venitakis, 2012), etc. Distribuer un QCM de compréhension à compléter en écoutant la vidéo permet d'éviter une attitude passive de la part des étudiants. D'autres vidéos s'avèrent aussi très utiles, à la fois pour leur faire écouter des accents différents (tout géographe doit se saisir du monde dans sa diversité et ne pas se limiter à la *upper class* britannique éduquée à l'accent de la BBC), pour les inciter à apprendre l'anglais de manière progressive, efficace et pertinente pour eux, et aussi pour les confronter à des façons différentes de présenter la géographie, à partir d'exemples australiens, britanniques, ou encore américains et délirants (fondés sur les cinq thèmes de la géographie adoptés en 1984 par l'AAG : *location, place, region, movement, human-environment interaction*). Un dessin animé avec David Harvey sur la crise contemporaine du capitalisme ou une interview lumineuse de Doreen Massey pour penser spatialement sont aussi au programme. Cela permet de dépasser une approche purement instrumentale de la langue, pour faire aller de pair maîtrise linguistique et connaissance culturelle, pratique de l'anglais et ouverture aux géographies anglophones.
- 14 La pédagogie repose donc sur un usage intensif de ressources en ligne, consultables en cours comme à la maison. Mentionnons que la toile regorge de textes simples, qui enseignent le vocabulaire de base de la discipline en anglais, tout en aidant les étudiants à réviser les bases de leur première année de géographie – de quoi accroître l'intérêt du cours. On retrouve ici la fonction instrumentale de la langue et la position du cours entre langue anglaise et géographie pure, ce qui peut leur être utile pour tous les partiels de l'année en cours et des suivantes. En cela, le Geocube constitue une ressource formidable, puisque le site www.geo-cube.eu fonctionne comme un Rubicube pour explorer toutes les facettes de la discipline. Une progression est bien sûr établie pour l'acquérir en deux ou trois phases jusqu'au partiel final. Là encore, il est facile d'établir des textes à trous ou à choix multiples (à travailler en classe, à la maison ou au partiel) pour réviser la grammaire comme le vocabulaire de la discipline ou les connaissances géographiques, à l'image de cet extrait du Geocube concernant la biodiversité :

« We [consumed/are consuming] [less/more] of nature's resources through over-harvesting, deforestation and urbanisation. _____ is the variety of plants and animals on the planet; these are nature's products. Nature provides us with products for agriculture, horticulture, construction, cosmetics, pharmaceuticals and [much/many] other things. Therefore, protecting _____ is to our own benefit; its loss threatens our food supplies, sources of medicines and the way we live. Geographers are constantly studying the distribution of different forms of plants and animals and research the conditions which [favour/favours] their development ».

- 15 La correction du texte à trou permet de passer de la révision de la géographie à la révision de la grammaire et vice-versa.
- 16 Ultime détail : plutôt que de les placer dans une attitude encyclopédique face au vocabulaire, avec listes de mots à apprendre (les étudiants m'ont confirmé que les listes de verbes irréguliers les avaient particulièrement traumatisés dans le secondaire), je les incite à voir les textes comme des énigmes à déchiffrer. Ce qui compte est d'accéder au sens, et on peut surmonter les difficultés lexicales en devinant – en contexte – la signification d'une phrase. Cela est particulièrement net dans les petits textes et tests de BBC Bitesize pour réviser l'équivalent du bac en géographie (voire du brevet ailleurs sur le site). Il est relativement facile de comprendre tous les textes même avec des mots inconnus, et d'apprendre le mot en classe par la même occasion.
- 17 On mesure au final l'optique (se remettre à l'anglais est indispensable, faisable, parfois ludique, et on peut le travailler par soi-même) et tout le bricolage pédagogique qui a mené à l'élaboration de ce cours : mimétisme de mes collègues de Français langue étrangère ; transfert des méthodes qui marchent pour moi (visionner des conférences TED ou de géographes) sur les étudiants, en postulant (à tort ?) le même intérêt et la même efficacité ; présupposé du partage des mêmes pratiques « laborieuses » entre eux et moi (travailler par soi-même pour y arriver, ne pas tout attendre de l'heure et demie de TD, conscience que l'apprentissage d'une langue est la tâche d'une vie, etc.)

Un cours en échec censé vaincre l'échec

- 18 Au vu des évaluations anonymes de mes cours³, force est de constater que ce cours-là est celui qui obtient le plus de critiques. Je me fonde pour cet article sur les réponses critiques de 31 répondants de l'année 2014-2015 à un questionnaire administré en ligne et sur les réponses critiques de 38 répondants de l'année 2015-2016 à un questionnaire non anonyme administré en cours à mi-parcours du semestre. J'élimine les remarques les plus positives qui apportent peu, et considère que les critiques sont utiles à la réflexion jusque dans leurs contradictions.
- 19 Cet enseignement qui visait principalement à sortir d'une spirale d'échec a été mis en échec. Certes, l'« échec » renvoie à plusieurs paramètres à l'université. Marc Romainville et Christophe Michaut identifient toute une série de facteurs à la conclusion de leur ouvrage *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (2012) : les caractéristiques sociodémographiques de l'étudiant, son passé scolaire, ses caractéristiques psychologiques, ses conditions de vie et de travail salarié en parallèle, sa posture face aux études et aux exigences intellectuelles, son initiation au métier d'étudiant en première année, l'expérience pédagogique proprement dite et les conditions d'étude, autant de facteurs qui mènent vers la réussite/persévérance ou

l'échec/abandon. Mon évaluation du cours par les étudiants ne portait, il est vrai, que sur un seul des huit facteurs – l'expérience pédagogique – mais il informe néanmoins les autres dimensions.

- 20 Les étudiants admettent souvent avoir été conquis par la méthode les premières semaines et avoir vite lâché prise ensuite, sans pour autant remettre en cause l'idée d'un nécessaire apprentissage de la langue (« On ne peut pas se permettre en tant que géographes d'abandonner l'anglais »). Selon les résultats les plus critiques du sondage, les étudiants ne se sentent toujours pas à l'aise pour parler anglais, ils n'ont pas appris assez de vocabulaire, ils ont certes découvert de nouvelles approches anglophones de la géographie mais n'ont pas l'impression d'avoir progressé à l'écrit ou à l'oral. Les raisons qu'ils avancent portent essentiellement sur une triple faiblesse : faiblesse du nombre d'heures de cours (1h30 par semaine, seulement au second semestre) ; faiblesse du temps accordé à l'expression orale ; faible investissement des étudiants dans le cours. Les trois méritent explications. En théorie, la faiblesse du temps de cours devait être compensée par les pratiques d'immersion conseillées hors du temps universitaire (changer la langue de son téléphone portable ; écouter des séries TV en anglais ; profiter de l'aspect cosmopolite de Paris...). En classe, le recours à des vidéos inspirantes de TED.com, le traitement de thèmes géographiques a priori intéressants (le commerce équitable ou les enjeux du développement), le fait de croiser connaissance de la langue et révisions des bases de la géographie, sont censés soutenir la motivation sur la durée. Les étudiants sont en outre invités à participer aux ateliers de conversation anglaise tenus chaque semaine à la bibliothèque universitaire par les lecteurs anglophones (ateliers ouverts à tous, gratuits et sans inscription).
- 21 Or les étudiants reconnaissent n'être jamais allés aux ateliers pour diverses raisons : peur d'être dépassés par le niveau des autres, peur de parler anglais en public, incompatibilité d'emploi du temps, manque d'intérêt, ne pas connaître les autres membres des ateliers... De même, certains ont changé la langue de leur téléphone puis sont revenus au français dès la première difficulté rencontrée, tandis que d'autres ont changé la langue, vérifié qu'ils connaissaient les mots *send*, *message*, *delete*, et n'ont pas vu l'intérêt de continuer. Beaucoup soulignent la difficulté pour renseigner des touristes en anglais, tant leurs accents sont variés et tant les étudiants manquent parfois de vocabulaire pour arriver à s'exprimer clairement. Si bien que peu souhaitent se mettre volontairement en difficulté en essayant de renseigner des touristes cherchant leur chemin.
- 22 Le faible investissement dans le cours tient, d'après les étudiants, au fait que les textes du Geocube par exemple portent sur la géographie en général et non pas très exactement sur les cours qu'ils suivent en parallèle. Plutôt que d'avoir des choses à dire sur les volcans, l'urbanisation, le tourisme, le développement, les risques et les SIG, mieux vaudrait avoir des cours d'anglais portant exclusivement sur la géographie rurale, la géographie urbaine ou la géographie de la biosphère (autant d'UE de première année à Paris-Sorbonne). De même, l'idée de travailler à partir des conférences TED leur paraît très agréable mais en même temps la diversité d'accents (anglais, américain, africain, asiatique) gêne leur compréhension. Tous plébiscitent le fait de regarder chez soi des séries en anglais (encore qu'un étudiant rappelait « je n'ai pas attendu ma première année de Licence de Géographie à Paris IV pour regarder des séries en streaming en anglais ») mais reconnaissent que le vocabulaire utilisé dans les séries, parfois argotique, est difficilement remobilisable en classe.

- 23 Beaucoup souhaitent un cours plus interactif, avec plus de participation orale, et souhaitent selon leurs dires passer en public sur des exposés portant sur une thématique de leur choix. Le système d'exposés avait été essayé les années antérieures (et sur plusieurs semaines puisque tous les groupes ne pouvaient pas passer en même temps) et il donna des résultats que je considère comme catastrophiques : copié collé de textes anglais tirés d'internet ; trop souvent simple lecture en public devant la classe ; aucune écoute de la part des autres étudiants ; blocage pour certains à l'idée de parler anglais devant une salle entière... Un étudiant proposant « une présentation orale d'un thème géographique au choix, seul ou en groupe », avouait d'ailleurs « même si c'est vrai que personnellement je n'aurais pas eu le temps de le faire si on en avait eu une ce semestre »...
- 24 Les systèmes de discussion deux par deux étaient censés remplacer ces échecs rencontrés avec le système d'exposés. Or, eux non plus n'emportent pas l'adhésion :
- « Les discussions deux par deux ne sont pas productives. A moins d'une motivation exemplaire, je ne vois pas comment deux personnes avec un niveau moyen peuvent s'entraider efficacement. La supervision de quelqu'un maîtrisant la langue qui puisse les corriger et les inciter à parler me semble indispensable ».
- 25 Comment faire quand l'enseignant n'a pas le don d'ubiquité pour être face à tous les binômes et pointer leurs erreurs ? Rappelons que l'idée de ce fonctionnement en binôme ne visait pas à améliorer la grammaire mais à forcer à s'exprimer, à chaque cours, pour redonner confiance. Manifestement, cela n'a pas pris. Les étudiants les plus faibles passent rapidement au français au lieu de s'efforcer de continuer en anglais. Dans les binômes aux niveaux trop différents, l'étudiant le plus faible est inhibé et laisse parler le plus loquace. La majorité des étudiants s'installent du reste toujours à côté du même voisin en dépit des consignes explicites rappelant qu'ils ont tout intérêt à varier les accents, varier les niveaux de langue, et ne surtout pas recréer une zone de confort avec un interlocuteur que l'on connaît déjà, dont on connaît la prononciation, et avec qui on a déjà échangé en anglais sur des thèmes que l'on maîtrise et qui passionnent l'un et l'autre. Faut-il se satisfaire d'une explication par la paresse comme l'écrivent certains dans le sondage ?
- « Ce n'est pas le problème du cours en lui-même mais le manque de participation des autres étudiants. Certains avaient (excusez-moi pour ce terme) la flemme. »
- « Le problème avec nous les étudiants, c'est qu'on veut souvent en faire le moins possible... Les étudiants n'aiment pas en général se voir obliger de faire quelque chose, il faut que la motivation viennent d'eux-mêmes, bref qu'ils aient le déclic tout seul ! ».
- 26 Notons que l'enseignant partage avec les étudiants cette croyance assez magique dans la motivation comme clé de l'apprentissage, de la persévérance, donc du succès. Or la thèse de Marielle Lambert-Le Mener en sciences de l'éducation et portant sur l'influence de la motivation sur la performance académique des étudiants en première année universitaire, aboutit à des conclusions plus nuancées. La motivation apparaît certes comme un atout pour les bons étudiants, mais elle ne joue qu'un rôle plus modéré pour les étudiants moyens et même aucun rôle pour les plus faibles. Marielle Lambert-Le Mener pointe plutôt l'effet positif du sentiment de compétence sur la réussite, ainsi que les stratégies d'apprentissage développées par les étudiants. Or force est de constater d'une part l'hétérogénéité des niveaux en anglais, qui aboutissent à démotiver les plus faibles (le sentiment de compétence étant très inégalement partagé), et la variété des stratégies d'apprentissage développées par les étudiants d'autre part : certains ne font

rien et comptent se reposer exclusivement sur le contenu du cours, d'autres regardent plus ou moins passivement des séries en anglais, d'autres changent la langue de leur boîte email ou lisent des textes anglais en ligne, d'autres jouent à des jeux vidéo avec des anglophones, d'autres s'entraînent à parler anglais dans leur famille...

Travail à la maison et sentiment d'efficacité personnelle

- 27 Le plus instructif porte sur la demande des étudiants en travail à la maison. Alain Coulon (2005) a remarquablement bien documenté le difficile apprentissage en L1 du métier d'étudiant, où les enseignants ne donnent pas des consignes claires, explicites, avec échéancier progressif, sur le travail personnel demandé. Il est vrai que je donnais comme « devoir » à faire à la maison la pratique immersive mentionnée plus haut et l'apprentissage du Géocube par parties. Peut-être aurait-il fallu donner des consignes plus détaillées, semaine par semaine, apprendre de telle page à telle page avec test à la clé pour comprendre ce que veut dire « apprendre » (non pas réciter un texte par cœur mais reconnaître que telle phrase renvoie à la biodiversité et non pas à la Terre ni à l'environnement par exemple). Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron concluaient d'ailleurs *Les Héritiers* (1964) par un appel à la « pédagogie rationnelle », afin de « livrer à tous cet ensemble de "dons" sociaux qui constitue la réalité du privilège culturel ». Plusieurs étudiants réclament explicitement des devoirs à la maison :

« Mettre en place des petites "rédactions" (pas forcément notées, mais juste à faire en cours) puis les corriger par la suite »

« Donner du travail obligatoire à faire à la maison chaque semaine, et ramasser de temps en temps des copies au hasard pour les noter sur 5 par exemple. »

« Davantage obliger les étudiants à travailler quelques textes chez eux, les préparer pour la séance suivante. A partir de là, et ce à chaque séance, organiser un petit débat de 5 à 10 min entre deux étudiants différents à chaque fois »

« Si vous voulez que les élèves travaillent plus il suffit de plus les accompagner... par exemple leur donner des devoirs à la maison, leur demander de raconter en anglais le dernière épisode de leur série (ou une réflexion géographique qu'ils trouvent pertinente et veulent partager), une ou deux personnes pourraient passer au début de chaque cours. Ensuite si les élèves ne veulent pas travailler il ne faut pas les forcer non plus. Évidemment que certains ne sont pas allés sur geocube. Et je pense que ceux ayant nié savoir ce que c'était sont de mauvaise foi »

- 28 Les études comme celles de Valérie Montfort (2000) corroborent cette idée qu'il faut rendre à la fois plus explicite et plus guidé le travail des étudiants de première année à faire à la maison, préciser en détail comment l'effectuer et jusqu'à quel point il doit être accompli. Manquent souvent chez les étudiants la capacité à gérer leur temps et la capacité à l'autocontrainte, comme l'avait déjà repéré Stéphane Beaud (2002). Cela permet de mesurer les limites des pratiques immersives conseillées : certes elles évitent une fine gestion du temps, étant plutôt indolores, mais elles ne reposent sur aucune contrainte. Pire, elles laissent croire qu'il n'y a pas besoin de travailler à la différence des listes de vocabulaire tant décriées. Pour reprendre la phrase de Valérie Montfort « là où les enseignants voient une marge d'autonomie dans le travail, eux (les étudiants) pensent qu'on leur laisse la possibilité de réduire leurs efforts » (2000, p. 74).
- 29 Le système de travailler chez soi des textes sur la thématique du cours suivant permet, de fait, d'acquérir le vocabulaire du thème tout autant que les idées principales en jeu. Cela

devrait logiquement augmenter le sentiment d'efficacité personnelle, puisqu'il sera plus facile de savoir que dire et comment le dire la semaine d'après. Cela a été tenté au printemps 2016, à partir d'une étude sur les stratégies de développement, opposant schématiquement l'aide au développement (tels qu'ils sont présentés sur les Bitesize de la BBC), l'approche libérale (défendue par Andrew Mwenda dans une conférence TED : Aid for Africa ? No thanks !) et le commerce équitable (présenté avec ses avantages et ses ambiguïtés par la géographe Ann Le Maire). Les textes et vidéos étaient étudiés en classe, puis le débat devait être préparé à la maison par les étudiants qui endossaient pour ce jeu de rôle l'opinion dont ils se sentaient la plus proche. Le débat se tenait la semaine d'après. Les résultats furent très décevants : la plupart n'avaient pas préparé, ni appris le vocabulaire, ni réellement réfléchi au sujet, ce qui aboutissait à des débats extrêmement pauvres.

- 30 Le manque d'investissement pourrait s'expliquer par des raisons plus profondes, notamment un faible sentiment d'efficacité personnelle. Comme l'a montré le psychologue Albert Bandura (2007), le sentiment d'efficacité personnelle est décisif pour faciliter l'investissement dans une tâche, qu'elle soit académique ou autre. Or si l'expérience active de maîtrise (de la langue dans le cas qui nous intéresse) n'est pas là, si l'étudiant voit ses pairs eux aussi en échec (lors des discussions deux par deux ou des QCM de compréhension), si la persuasion verbale de l'enseignant n'est pas suffisamment fréquente aux yeux de l'étudiant, et si l'émotion négative issue des échecs passés refait surface, le sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant a toutes les chances de plonger. Dans de telles conditions, à quoi bon s'investir dans l'apprentissage d'une langue, où tout rappelle la distance entre l'état actuel de maîtrise par l'étudiant et le rêve inaccessible de bilinguisme (qui hante l'imaginaire de ce que signifie maîtriser une langue) ?
- 31 Pour développer chez les étudiants le sentiment d'efficacité personnelle, la plupart des cours contenaient des activités différentes : dialogue deux par deux, visionnage d'une vidéo avec QCM de compréhension, lecture et traduction d'un petit texte, petite expression écrite. Au cas où un étudiant était en situation d'échec sur une tâche, il pouvait être en situation de réussite dans une autre. De même, afin de montrer que le travail « paye », les devoirs notés portaient sur des exercices faits en classe : photographie de paysage vue en classe et décrite en classe à l'oral avec son binôme à décrire par écrit lors du test ; texte déjà traduit ensemble en classe à traduire par écrit lors du devoir sur table ; QCM sur une vidéo TED sur une thématique pas trop éloignée de leurs connaissances de géographe en première année ; etc. Or si les bons étudiants réussissaient aisément les devoirs sur table, les autres s'enfonçaient dans l'échec, mesurant lors du devoir leur inaptitude à résoudre des choses déjà faites en classe. De même, le fait de refaire à chaque séance le même type d'exercice peut lasser ou confronter les plus faibles de semaine en semaine à leurs difficultés à comprendre ou à s'exprimer.
- 32 Il est intéressant de noter que les étudiants regrettaient les trop nombreux passages du cours en français. Le fait d'avoir un cours de géographie en anglais aboutit pour l'enseignant à une volonté que tous comprennent l'essentiel, à savoir la géographie, et donc à rebasculer vers le français aussi souvent que nécessaire. Or les étudiants, forts comme faibles, préfèrent d'après leurs dires dans le sondage, une immersion en anglais durant 1h30, quitte à ne rien comprendre, afin d'être exposés à une autre langue. Cela supposerait une toute autre pédagogie, reposant sur une forme de passivité des étudiants,

au risque aussi que certains retiennent des contre-sens en termes de géographie faute d'une bonne compréhension de la langue. C'est là où l'approche instrumentale du langage (faire de l'anglais pour faire de la géographie) rencontre toutes ses limites... L'hétérogénéité des publics devient un non-problème dans une telle approche, puisque chacun est censé suivre. A l'inverse, ma pédagogie adoptée cherchait à motiver tout le monde et ne perdre personne. Est-ce ma pédagogie ou mes (in)capacités personnelles dans cette matière-là qui m'ont empêché de devenir digne d'un aède de la Grèce antique, capable de « tenir plusieurs niveaux de discours simultanément afin de satisfaire aux différents types d'écoutes possibles » (Soulié, 2002, p. 11), pour reprendre l'expression de Charles Soulié à propos des enseignants de cours magistraux ?

Questionnements conclusifs

- 33 Cette expérience pose plus de questions qu'elle n'en résout. Le sentiment qu'il est nécessaire de connaître l'anglais semble bien partagé par les étudiants, la profusion d'outils gratuitement disponibles sur Internet est indiscutable pour progresser dans les apprentissages de la langue et mieux connaître la géographie, et pourtant le sentiment d'échec de cet enseignement prédomine chez la plupart des répondants comme chez l'enseignant – ce qui, au passage, permet de partager une expérience symétrique de l'échec dans l'apprentissage et réduit la distance entre enseignant et enseignés (au risque de fournir par cet article aux spécialistes des sciences de l'éducation ou de l'enseignement des langues un vade-mecum de ce qu'il ne fallait pas faire...).
- 34 Est-ce que le sentiment d'échec serait finalement lié aux spécificités de l'apprentissage d'une langue – ce dernier supposant une pédagogie spécifique, à laquelle je n'ai pas été suffisamment formé ? Est-ce lié à l'hétérogénéité des niveaux de langue, où la progression de tous est imperceptible par les intéressés qui voient les écarts entre eux se maintenir et nullement se résorber ? Est-ce lié à une ambition non mesurable – progresser dans une langue est un travail de longue haleine et rien ne prouve que les habitudes de travail ou le changement d'attitude vis-à-vis de la langue ne produiront pas leurs effets plus tard ? Faut-il chercher à enseigner la géographie en anglais dès la première année d'université ou attendre que les bases géographiques soient bien consolidées pour se tourner vers la langue anglaise ?
- 35 A titre personnel, je tire trois conclusions de cette expérience. Premièrement, on ne peut pas se contenter de chercher une cause extérieure à cet échec, comme les caractéristiques sociodémographiques, qui dissuaderaient d'emblée de chercher à rivaliser avec des étudiants qui font de l'anglais à haute dose en classes préparatoires, en séjours linguistiques ou dans des cours privés. Une telle interprétation fait des écarts sociaux la seule clé explicative. Bernard Lahire a bien montré dès *Culture écrite et inégalités scolaires* (1993) combien cette interprétation pouvait être pertinente, le rapport oral-pratique au monde des classes populaires entrant en contradiction avec les attentes de l'institution scolaire (rapport scriptural au langage). Elle n'est néanmoins pas la seule. Deuxièmement, il faut tirer les conclusions de la lecture des travaux de Sandrine Garcia (2010) qui montrent que l'université peine à lutter contre le sous-investissement scolaire des étudiants et même tend à les déscolariser (faible nombre d'heures de cours, méthodes de travail supposées acquises, consignes des enseignants jamais suffisamment explicites quant au travail personnel à accomplir, etc.). Cela invite à ne pas survaloriser le recours aux supports audiovisuels et aux pratiques immersives hors de la classe, qui rappellent

trop ces pédagogies nouvelles du secondaire où « l'apparence de déscolarisation masque une hyperscolarisation implicite » (Bonnéry, 2007, p. 71). Troisièmement, d'un point de vue pédagogique comme heuristique, l'échec est plus intéressant que la réussite : comment transformer la confrontation à l'échec des étudiants pour en faire un outil pour progresser ? Comment utiliser l'échec apparent d'un cours pour repenser sa pédagogie autant que sa vision de l'enseignement, des étudiants et du fonctionnement d'un apprentissage ? Répondons concrètement à ces questions. S'il faut sûrement augmenter le travail à la maison, il faut aussi s'interroger sur la part de la motivation qui n'est pas forcément la clé unique du succès (mais souvent la projection de l'enseignant quant à l'attitude que devraient forcément adopter les étudiants face à la matière), mais aussi sur la place pédagogique à accorder au sentiment d'efficacité personnelle, à la confrontation à l'échec et à l'expérience de la réussite.

- 36 Si l'on considère la géographie elle-même comme une langue étrangère pour bon nombre de nos étudiants de première année, les questionnements que l'on peut tirer de l'échec relatif de ces cours d'anglais pourraient utilement éclairer nos propres pratiques de géographes enseignant la géographie. Et faire devenir l'universitaire qui enseigne un enseignant-chercheur aiguillonné par ses doutes.

BIBLIOGRAPHIE

Références utilisées en cours

ARTHUS-BERTRAND Yann, 2009, A Wide-Angle View of Fragile Earth, TED Conference,

https://www.ted.com/talks/yann_arthus_bertrand_captures_fragile_earth_in_wide_angle?

Consulté le 13 août 2016

Australian Curriculum Geography, 2013, Geography: What is it for?, Teaching and Learning in South Australia,

<https://www.youtube.com/watch?v=sgGb8BM2TBk> Consulté le 13 août 2016

BBC Bitesize : plus particulièrement le portail de la géographie dans l'enseignement supérieur

<http://www.bbc.co.uk/education/subjects/zmhs34j> et l'exemple du développement inégal, du commerce et de l'aide au développement <http://www.bbc.co.uk/schools/gcsebitesize/geography/development/> Consulté le 13 août 2016

GEOCUBE : outil multimedia du réseau HERODOT présentant six facettes de la discipline et une présentation des 54 principaux thèmes en moins d'une page. Disponible en anglais, allemand, espagnol et italien.

www.geo-cube.eu Consulté le 13 août 2016

HARVEY David, 2010, Crises of capitalism, RSA Animate, https://www.youtube.com/watch?v=qOP2V_np2c0 Consulté le 13 août 2016

- LE MAIRE Ann, 2010, Fair Trade, Royal Geographical Society, <http://www.rgs.org/OurWork/Schools/School+Members+Area/Ask+the+experts/Fair+Trade.htm> Consulté le 13 août 2016
- MASSEY Doreen, 2013, On Space, Social Science Bites
<http://www.socialsciencespace.com/2013/02/podcastdoreen-massey-on-space/> Consulté le 13 août 2016
- MWENDA Andrew, 2007, Aid for Africa? No thanks!, TED Conference,
https://www.ted.com/talks/andrew_mwenda_takes_a_new_look_at_africa?language=en
Consulté le 13 août 2016
- NEUWIRTH Robert, 2005, Our Shadow Cities, TED Conference,
http://www.ted.com/talks/robert_neuwirth_on_our_shadow_cities Consulté le 13 août 2016
- ROCKSTROM Johan, 2010, Let the environment guide our development, TED Conference,
http://www.ted.com/talks/johan_rockstrom_let_the_environment_guide_our_development
Consulté le 13 août 2016
- ROSSLING Hans, 2009, Let my dataset change your mindset, TED Conference,
http://www.ted.com/talks/hans_rosling_at_state. Consulté le 13 août 2016
- ROSSLING Hans, 2012, Religions and Babies, TED Conference,
https://www.ted.com/talks/hans_rosling_religions_and_babies. Consulté le 13 août 2016
- Royal Geographical Society, 2008, Going Places With Geography,
<https://www.youtube.com/watch?v=27p2k1oot80>. Consulté le 13 août 2016
- VENETIKIDIS Aris, 2012, Making sense of maps, TED Conference,
http://www.ted.com/talks/aris_venetikidis_making_sense_of_maps Consulté le 13 août 2016
- WHITE James B., 2008, Five Themes of Geography
<https://www.youtube.com/watch?v=AIqC79WrpKg> Consulté le 13 août 2016
- AALBERS M. (2004), « Creative destruction through the Anglo-American hegemony: a non-Anglo-American view on publications, referees and language », *Area*, n° 36/3, pp. 319-322
- BANDURA A. (2007), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck, 859 p.
- BEAUD S. (2002), *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 329 p.
- BONNERY S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, 214 p.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit, 183 p.
- CASANOVA P. (2015), *La Langue mondiale. Traduction et domination*, Paris, Seuil, 144 p.
- CNFG (2015), *Langue, production et diffusion scientifiques dans la mondialisation : une question pour les géographes et les géographes*, Forum francophone tenu les 3 et 4 juillet 2014 à Paris, Paris, CNFG, 25 p. http://cnfg.fr/images/stories/docs_CNFG/2015/Rapport-CNFG-langues-de-la-diffusion-scientifique_geographie.pdf consulté le 30/03/2016

COULON A. (2005), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Economica, 2e édition, 240 p.

FROUILLOU L. (2015), *Les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne. Carte universitaire et sens du placement étudiant*, Thèse de géographie, Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 524 p.

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01274983> consulté le 30/03/2016

GARCIA S. (2010), « Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183, p. 48-57

HARRIS C. (2001), « English as an International Language in Geography: Development and Limitations », *Geographical Review*, n° 91/4, pp. 675-689.

LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, PUL, 310 p.

LAMBERT – LE MENER M. (2012), *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation*, Thèse en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne, 374 p.

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00780578> consulté le 30/03/2016

MILHAUD O. (2005), « Les géographes parlent-ils tous du même monde ? Les réseaux intellectuels : hégémonie anglo-américaine et vision du monde », *Actes du Festival International de Géographie de Saint-Dié*

http://archives-fig-st-die.cndp.fr/actes/actes_2005/milhaud/article.htm consulté le 30/03/2016

MONTFORT V. (2000), « Normes de travail et réussite scolaire chez les étudiants en première année de sciences », *Sociétés contemporaines*, n° 40, pp. 57-76

ROMAINVILLE M., MICHAUT C. (s.d.) (2012), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Bruxelles, De Boeck, 295 p.

SOULIE C. (2002), « L'adaptation aux "nouveaux publics" de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie », *Sociétés contemporaines*, n° 48, pp. 11-39

NOTES

1. Cet article a bénéficié des échanges plus généraux menés en 2016 au sein du séminaire interne consacré à l'enseignement universitaire, et organisé par laboratoire ENeC et l'UFR de Géographie et d'Aménagement de l'Université Paris-Sorbonne.

2. Voir le très complet *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France* (n°8 - Juin 2015) éditée par le Ministère chaque année, et notamment la partie 1 intitulée « La dépense d'éducation pour l'enseignement supérieur » http://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eer/8/EESR8_ES_01-la_depense_d_education_pour_l_enseignement_superieur.php#ILL_EESR8_ES_01_03

3. Je distribue des questionnaires anonymes dans chaque cours ou TD que j'assure, non pas sur ordre de ma hiérarchie, mais parce que les réponses des étudiants sont souvent très pertinentes sur les façons d'améliorer l'enseignement (manque de documents dans tel cours ; tel thème mal relié aux autres cours ; manque d'interactivité à telle séance ; etc.)

RÉSUMÉS

Cet article cherche à montrer la portée heuristique d'un échec pédagogique. Il interroge l'échec d'un cours de géographie en anglais, alors même que la pédagogie adoptée était censée être motivante, intéressante et rassurante pour des étudiants géographes en difficulté avec cette langue. Après avoir décrit les conditions institutionnelles qui ont mené à créer un cours de géographie en anglais, l'article détaille très concrètement le bricolage pédagogique et les matériaux utilisés pour décomplexer les étudiants vis-à-vis de la langue anglaise et les introduire brièvement aux géographies anglophones. Il revient sur les échecs du cours : il s'interroge sur la pédagogie mise en œuvre et sur les difficultés de l'enseignant à motiver un public hétérogène de première année, public pourtant persuadé que son employabilité dépend en partie de sa maîtrise de l'anglais. L'article questionne donc plus largement l'idée d'enseigner la géographie en anglais dès la Licence et il souligne tout l'intérêt d'étudier de manière critique nos échecs pédagogiques. Peut-être faut-il considérer la géographie même comme une véritable langue étrangère pour bon nombre des étudiants de première année. Cela nous invite à repenser la place du travail personnel demandé aux étudiants, le rôle exact de la motivation, et la déscolarisation de fait engendrée par certaines pratiques universitaires des enseignants-chercheurs.

Teaching Geography in English: let's do it? This article focuses on the failure of a teaching experiment and underlines its heuristic value. In order to teach Geography in English, the teaching methods chosen were supposed to motivate students; they were intended to be interesting and to give confidence to Geography students struggling with English. The article refers back to the institutional reasons behind the development of a course of Geography in English. It then gives many details about the tinkering to the teaching, and it describes the didactic materials used to a) overcome the complexes French Geography students may have about English language and b) briefly introduce them to some aspects of Anglophone geographies. The article questions the failures of the course: are they due to the adopted pedagogy or to the difficulties of the lecturer to motivate mixed-ability first-year students (even though all of them are convinced that it will be easier for them to get a job if they master English)? This paper deals more broadly with the issue of teaching Geography in English to first-year students and to the value of researching our teaching failures. From a broader perspective, our experience invites us to rethink our pedagogical approach with first-year students. A great number of our first-year students consider Geography itself as a foreign language! Hence, it is key to reconsider the place of homework given to students, the exact role of motivation, and to realize how teaching practices of lecturers/researchers fail to assist students in internalizing dispositions towards hard work and autonomous acquisition of knowledge.

INDEX

Thèmes : Carnets de terrain

Mots-clés : enseignement, anglais, pédagogie

Keywords : teaching, english, pedagogy

AUTEUR

OLIVIER MILHAUD

Université Paris-Sorbonne, Institut de géographie

Géographie

milhaud.olivier[at]gmail.com