Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 12 (1990)

Heft: 3

Artikel: La géographie à l'école: entre objets de savoir, pratiques scolaires et démarches géographiques

Autor: Davaud, Clairette / Varcher, Pierre

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786264

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

La géographie à l'école: entre objets de savoir, pratiques scolaires et démarches géographiques

Clairette Davaud/Pierre Varcher

Dans cet article, les auteurs tentent d'illustrer la réflexion didactique en géographie à l'aide du modèle didactique le plus courant actuellement et à l'aide d'une visualisation de la démarche en deux versants: un versant choix d'un savoir validé et un versant transmission et appropriation du savoir. Le modèle est utilisé pour repérer les causes des blocages institutionnels et pour expliquer les divergences importantes qu'on observe dans les pratiques de classe. Une insistance particulière est donnée aux multiples relations et interactions entre toutes les composantes du système. Le modèle permet aussi de situer et de lier les principales sources de référence en langue française, géographiques et didactiques.

La géographie peut-elle s'enseigner à l'école ou, autrement dit, la démarche didactique peut-elle contribuer à rendre plus motivantes, donc plus efficaces, les pratiques de géographie dans les classes?

Notre complémentarité dans un travail de recherche théorique et d'expérience pédagogique en classe nous conduit aujourd'hui à une complicité d'auteurs d'un article qui s'inscrit dans un lieu précis (quelle coïncidence de terme pour parler de géographie!), mais se nourrit à différentes sources avec l'ambition d'aller à contre-courant parfois et si possible de les alimenter en retour.

Quel lieu d'abord? Notre insertion professionnelle au Cycle d'orientation de Genève (CO) fait que notre réflexion s'élabore à partir de l'enseignement secondaire inférieur, c'est-à-dire l'enseignement qui comme l'enseignement primaire s'adresse encore à toute une cohorte d'élèves (même si des regroupements en sections ou niveaux sont opérés). Mais, par opposition à l'enseignement primaire, enseignement secondaire néanmoins, c'est-à-dire dispensé par

des enseignants *spécialistes* d'une discipline (scolaire?), à des élèves adolescents dont les attentes sont souvent précises ou ambitieuses, mais pas toujours explicitées.

Nous ne discuterons pas ici de la légitimité de l'enseignement au secondaire inférieur par des enseignants spécialistes par opposition à des généralistes, ou du bien-fondé du découpage du temps scolaire en heures d'enseignement. Nous les prenons en compte dans ce qu'ils peuvent avoir de positif, de stimulant, et en sachant qu'on peut sortir de ces carcans quand nécessité pédagogique l'exige. Notre lieu est ainsi défini dans l'école comme lieu de transmission de savoir, par opposition à l'université où se construirait le savoir (au moins le *savoir savant*) et à la vie sociale (où se définissent, se créent, se légitiment les pratiques sociales de référence).

Notre appartenance à un groupe de recherche[1] nous donne par ailleurs le temps et le recul nécessaires à la réflexion théorique et nous confie en retour le mandat de donner cohérence à la démarche didactique. Notre rôle est, entre autres, d'articuler, de confronter les pratiques dans les classes aux données plus générales, plus éclectiques, des disciplines de référence.

Nous avons déjà présenté dans un article (Davaud, 1988) les différentes dimensions de la didactique de la géographie en nous référant alors essentiellement à Maréchal (1986). Nous verrons plus loin en quoi nous nous accordons encore avec cet auteur et comment nous le relisons aujourd'hui.

Si nous éprouvons le besoin d'élargir et de préciser nos concepts, c'est à partir du constat actuel de la situation de la géographie dans l'enseignement secondaire à Genève: très grande diversité des pratiques dans les classes, difficulté de réaliser un consensus sur le plan d'études et sur l'évaluation, difficulté de lier théorie et pratique. C'est aussi en fonction d'une double nécessité: nécessité d'abord de faire le lien, pour nous et pour nos collègues, entre plusieurs sources de référence, donnant chacune un éclairage différent, parfois complémentaire, souvent contradictoire sur l'objet de la géographie et sur l'ambition de la didactique. Nécessité ensuite de mieux cerner, de mieux comprendre les causes des blocages qui font que rien, ou si peu, ne change dans l'enseignement: pourquoi les pratiques enseignantes utilisent-elles si mal les ouvertures de la recherche savante et celles de la recherche didactique, comment expliquer les très grandes divergences de pratiques à partir d'un même plan d'études, lui-même relevant d'une même loi sur l'Instruction Publique?

Si notre appartenance *enseignant* nous pousserait à privilégier l'illustration du versant[2] *transmission du savoir,* notre responsabilité en tant que représentants d'un groupe de maîtres, d'une discipline, de la recherche nous oblige à clarifier aussi le versant *choix d'un savoir validé,* le rapport au *savoir.*

Nos sources sont essentiellement francophones. Au départ, notre démarche a été articulée sur les travaux des équipes ou chercheurs (André, 1987, 1989, David, 1986) qui s'appuient sur l'étude des représentations des élèves pour organiser la transmission du savoir. Sans vouloir limiter l'intérêt de leurs recherches, nous avons besoin de situer cet apport dans un cadre didactique plus large, de nous interroger sur la validité des savoirs véhiculés à l'école, de nous référer à un projet éducatif.

Nous rappellerons encore que notre souci (lié à notre mandat dans l'institution) a été dès le départ d'intégrer l'évaluation dans notre réflexion et dans notre pratique didactique, évaluation formative sans doute, mais aussi et surtout évaluation bilan et évaluation certificative. Cette précision n'est pas anodine, ni de complaisance opportune. L'évaluation est pour nous un des nœuds, un des lieux de blocage important, en ce que les pratiques évaluatives, individuelles ou institutionnelles, conditionnent, qui cadrent et limitent les pratiques didactiques.

Pour tenter de déterminer les causes des blocages et d'expliquer les divergences énormes qu'on peut observer dans les pratiques de classe, il nous a semblé indispensable d'articuler les différents emprunts dans un modèle didactique complexe qui prenne en compte, pour la géographie, les différentes sources, et surtout leurs interactions dans un système ouvert et dynamique.

Statut de la didactique

Avant d'entrer dans le débat, il importe d'abord de nous pencher sur le statut que l'on veut accorder à la didactique de la géographie. Pour cela, nous nous référerons à Bronckart (1989), en retenant d'abord la description qu'il donne des différents types d'emprunt possible aux disciplines de référence. Bronckart distingue trois formes de didactiques à l'œuvre dans le champ éducatif: une première forme qualifiée de traditionnelle, dont la logique est essentiellement celle de «l'application des sciences constituées au champ pédagogique». Une deuxième forme qualifiée de didactique cognitiviste où l'emprunt aux disciplines scientifiques de référence présente «un caractère plus spécifique» et où le statut des notions à enseigner est analysé en termes cognitivistes, mais où la didactique n'en reste pas moins une technologie d'application. Bronckart définit la troisième forme de didactiques des matières scolaires comme «des technologies spécifiques et culturelles, articulées à la science de l'éducation. Elles visent à l'action et à la décision sur le plan des objectifs, des programmes, des stratégies d'enseignement et des techniques d'évaluation».

L'emprunt aux disciplines scientifiques s'effectue «en un mouvement ascendant et non descendant; il s'agit de solliciter et d'utiliser les données de ces disciplines qui sont pertinentes par rapport aux problèmes posés – et elles ne le sont pas toutes nécessairement – plutôt que d'appliquer au champ éducatif des données élaborées et légitimées dans un autre cadre» (ibid.).

C'est dans l'optique de cette troisième forme que notre groupe cherche à orienter ses travaux. Il nous semble important que toute réflexion didactique clarifie le type d'emprunt qu'elle consent aux disciplines de référence; en ce qui concerne la didactique de la géographie, nous pensons qu'elle doit se dégager clairement de la démarche traditionnelle pour laquelle «dans une société qui se conçoit comme stable, les finalités de l'enseignement sont elles aussi stabilisées et, en conséquence, naturalisées (modèle normatif à transmettre)» (Bronckart, 1989). Pour les didacticiens de la géographie qui ont vu leur discipline univer-

sitaire «passer de la certitude au doute, de l'accumulation tranquille des faits à la confrontation fiévreuse des théories explicatives» (AFDG, 1984), une telle approche ne peut plus trouver de légitimité.

De Bronckart, nous retiendrons ensuite que les formes modernes de didactiques requièrent trois ordres de connaissances; outre les connaissances élaborées par les disciplines scientifiques ayant trait aux contenus à enseigner, il s'agit des connaissances élaborées par la science de l'éducation et celles élaborées par les disciplines ayant trait aux processus d'enseignement/apprentissage. Elles nécessitent en plus des recherches conduites dans le cadre de la classe.

Préciser le statut de la didactique de la géographie est ainsi pour nous l'occasion d'affirmer qu'elle se réfère à plusieurs domaines avec lesquels elle est en interaction mais dont elle est conceptuellement autonome.

Le modèle que nous allons tenter d'illustrer (figure 1) devrait nous permettre de *visualiser* ces différents domaines et leurs relations. Il n'a pas la prétention d'être original ni de présenter un intérêt en soi, définitoire et définitif. Mais en prenant en compte la complexité des dimensions, leur évolution et leurs multiples interrelations, il nous permettra d'une part de lire et de situer les unes par rapport aux autres les différentes références géographiques et didactiques, et d'autre part, comme nous l'avons déjà dit, de pouvoir identifier les principaux lieux de blocage des pratiques enseignantes ou institutionnelles. Cette démarche nous semble importante dans la perspective d'un débat le plus ouvert possible.

Pour élaborer ce modèle, quatre idées force nous ont guidés:

a) La didactique de la géographie est conceptuellement autonome, elle se réfère à plusieurs domaines avec lesquels elle interagit, domaines qui sont par ailleurs en interaction. Nous avons donc fait figurer ces différents domaines autour d'une construction centrale représentant la démarche didactique.
b) Rejoignant Clary et Retaillé (1986), nous avons représenté une démarche didactique sous la forme de deux versants: l'un d'eux est «le cheminement du savoir disciplinaire vers les contenus d'enseignement» que nous avons appelés *savoirs validés,* «l'autre versant est la réflexion sur l'appropriation des connaissances», et nous y ajouterons l'évaluation.
c) Pour nous, tout le système est ouvert, ce que nous avons montré par des flèches doubles. L'ouverture la plus marquante est, à notre avis, celle qui met en relation la réflexion didactique avec les élèves par l'intermédiaire du groupe classe: en fin de démarche, la réflexion didactique est censée apporter des connaissances validées et appropriées aux élèves, mais ceux-ci, par leurs réactions, leur acceptation ou leur refus, leur facilité de compréhension ou leurs difficultés, vont réalimenter la réflexion didactique en amont. On pourra remettre ainsi en cause non seulement une technique de transmission du savoir mais plus fondamentalement, si cela découle de l'observation en classe, la pertinence d'une notion ou d'un concept qui avait été validé par la réflexion théorique.
d) Apparaît ainsi la quatrième idée force: rien n'est figé en didactique, tout évolue et tout interagit. Les flèches à double sens à l'intérieur du schéma cherchent à le montrer. La présentation en deux versants n'a pour but qu'une

meilleure visualisation; cela ne veut pas dire que ces deux versants sont indépendants l'un de l'autre, au contraire. Nous aurions pu tracer des flèches rejoignant les éléments des deux versants mais nous y avons renoncé pour des questions de lisibilité graphique. Il est bien clair aussi que cette présentation ne signifie pas que nous ayons une vision déterministe et linéaire, un élément n'agissant que sur l'élément suivant: c'est bien le modèle d'un système que nous proposons. Nous insisterons plus loin sur la nécessaire interaction de ces deux versants.

Nous ne chercherons pas dans cet article à développer également les différents domaines. Nous nous arrêterons plus spécialement sur les domaines et les lieux d'interactions qui sont sources de blocages dans le champ de la didactique de la géographie.

Interaction avec le projet éducatif général

Nombreux sont les auteurs qui ne font pas référence à un projet éducatif général. Même Bourdieu et Gros (1989) n'explicitent pas suffisamment, selon nous, le projet éducatif général auquel ils se réfèrent, et leurs principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement ressemblent à des axiomes basés sur le bon sens et un souci de rentabilité, de rendement.

Pourtant, il ne semble pas possible de définir les buts spécifiques des disciplines scolaires, et donc les savoirs que leur enseignement est chargé de transmettre, sans, comme le dit Perrenoud (1990a), «reconstruire une image de la culture et des finalités de l'école obligatoire».

A Genève, on imagine sans peine que la géographie scolaire a pu être très différente lorsque la loi donnait pour but à l'enseignement public «de préparer la jeunesse (...) à servir le pays et de développer chez elle l'amour de la patrie et le respect de ses institutions, et de lui donner les connaissances intellectuelles et professionnelles nécessaires» (LIP, 1940, art. 4), alors que maintenant elle demande de «rendre chaque élève progressivement conscient du monde qui l'entoure en développant en lui le respect d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération» (nouvelle teneur dès 1977). S'il est vrai que la refonte totale du plan d'étude de géographie du CO qui a démarré en 1976 a trouvé son origine dans une réflexion épistémologique, on peut néanmoins être frappé par la coïncidence des dates qui montre que, dans ces années-là, les finalités de l'école étaient en discussion. On ne peut pas dissocier totalement les deux démarches et il est évident que les maîtres de géographie se sont aussi appuyés sur le nouveau texte de loi pour justifier tel ou tel autre aspect de leur nouveau plan d'étude.

Mais les textes légaux ne font pas tout et le projet éducatif général reste trop souvent au niveau du non-dit. Il détermine pourtant, par les représentations que chacun s'en fait, les pratiques des maîtres et les choix des autres acteurs. Quel rôle accorde-t-on en priorité à l'école tout en restant dans le cadre légal? La considère-t-on avant tout comme un «lieu d'épanouissement» où l'on cherche à donner la possibilité aux élèves de développer à leur rythme leurs qualités individuelles («Principe de plaisir», Finkielkraut, 1989)? Ou comme

un «lieu d'insertion» où l'on prépare surtout les élèves à être efficaces et performants sur le marché du travail («Principe de rendement»)? Ou alors doit-on, comme le suggère plutôt Finkielkraut, dépasser ce dilemme et fonder l'école sur ce qu'il appelle le «principe de culture»? Selon lui, il y a actuellement un oubli des finalités de l'école et il faut les retrouver pour pouvoir interpréter les textes légaux dans un sens opérationnel, c'est-à-dire dans un sens qui permette ensuite à la didactique (de la géographie comme des autres disciplines) de définir un projet éducatif spécifique et d'y inclure les savoirs qu'elle veut transmettre.

Ce débat de fond semble nécessaire et préalable à toute autre démarche pour que chacun des acteurs puisse se situer. Le fait de se référer explicitement ou implicitement à un type de projet éducatif général plutôt qu'à un autre détermine les choix sur le projet éducatif spécifique de la discipline et sur le type de savoir à enseigner, mais aussi sur les modes de transmission du savoir ou la forme d'évaluation des apprentissages des élèves. Il nous semble indispensable de situer par exemple tout débat sur l'évaluation par rapport au projet éducatif dans lequel elle doit s'inscrire.

Si le consensus total est impossible, si les positions extrêmes sont inconciliables, si l'adhésion de chacun au même projet est utopique (dans le cadre de l'école publique et obligatoire, par opposition à des écoles créées autour d'un projet éducatif), un consensus le plus large possible doit être recherché et il doit impliquer le plus grand nombre de partenaires. Un compromis est sans doute nécessaire, mais il doit être clairement explicité, car s'il est illusoire de croire que l'on peut tout faire, penser qu'on peut tout concilier relève de la pure fiction. A notre avis, des malentendus, des débats stériles sur des points de plan d'études ou d'évaluation pédagogique masquent en fait des formes de non-dit ou de compromis simulés sur le type de projet éducatif général dont on se réclame.

Interaction avec l'épistémologie

Il est difficile de nier, dans un discours didactique, la nécessité d'une réflexion épistémologique, devenue d'autant plus absolue que «la géographie telle qu'elle se pratique dans la recherche comme dans ses applications sociales est bien différente de celle qui servait de référence à l'école de 1880 ou même de 1950. Il s'agissait alors d'abord d'une matière scolaire, descriptive et encyclopédique, plutôt que d'une pratique scientifique» (AFDG, 1984).

Ce qui nous intéresse ici, c'est de spécifier le type de relation que la didactique entretient avec l'épistémologie. Il semble qu'en géographie, la didactique n'ait pas encore acquis son autonomie complète et que l'emprunt à la discipline scientifique de référence s'effectue encore le plus souvent en un mouvement descendant et non ascendant (Bronckart, 1989).

Maréchal (1986) par exemple donne une place centrale, un rôle primordial à l'épistémologie, mais il semble illustrer le mouvement descendant en disant

que «la fonction de l'épistémologie dans un processus de réflexion didactique, c'est de proposer des savoirs validés à l'enseignant», même s'il relativise en admettant que les autres domaines interviennent aussi: «Si la réflexion épistémologique est une condition nécessaire à la constitution de la didactique de la discipline, elle n'est pas une condition suffisante».

Clary et Retaillé (1986) parlent eux du «cheminement du savoir disciplinaire aux contenus d'enseignement, sachant que ce savoir subit une transformation extrêmement importante sous l'influence de la société et de l'institution». Clary (1988) insiste sur le fait qu'«un contenu d'enseignement n'est pas un contenu scientifique appliqué mais un contenu transposé (...)» et qu'il doit se situer «de façon critique par rapport aux disciplines», mais le sens de l'emprunt nous semble encore le plus souvent de type descendant, même s'il est généralement admis que «les logiques épistémologiques de la géographie scolaire d'une part, et de la science géographique d'autre part, ne sont pas les mêmes, sont parfois antagonistes (...)» et qu'«on ne construit pas une didactique sur le décalque d'une axiomatique scientifique» (Grataloup, 1986).

A l'opposé, on peut trouver des auteurs qui prônent un rapport beaucoup plus indirect, «voire quasiment symbolique» (Bronckart, 1989) avec la géographie universitaire. «La question dissonante» est de savoir s'il est même nécessaire de s'occuper de la façon de transférer le savoir savant des géographes en savoir enseigné, «et si, menant ce type de recherche didactique (...), nous ne tombons pas dans le contresens, perdant de vue les finalités de notre enseignement: donner une culture à nos élèves, les ouvrir à un ‹humanisme pratique› (...)» (Roumegous, 1987).

Pour nous, si nous partons des élèves, de leur questionnement et de leurs représentations, si nous articulons notre démarche au projet éducatif général, la didactique sera partiellement indépendante de l'épistémologie, non par ignorance délibérée, mais dans le sens qu'elle n'en découlera pas ipso facto.

L'emprunt à la discipline scientifique de référence pose aux didacticiens de la géographie un autre problème: c'est celui de l'éclatement ou de l'unité supposée de la discipline, sa légitimité conceptuelle. Maréchal (1986), qui suggère un rapport direct à l'épistémologie, ne semble pas remettre en question l'objet, ni émettre de doute sur la définition du savoir, savoir sur lequel existerait un consensus et à partir duquel on définirait l'objet d'enseignement. Pourtant, une définition à la fois complexe et spécifique du savoir savant ne semble pas encore faire l'unanimité parmi les spécialistes, comme l'indique Roumegous (1987) qui souligne que le savoir savant «tâtonne ou/et s'éclate entre le systémisme, le quantitativisme, le social, l'écologie humaine, le politique ... Et chacune de ces branches devient un savoir, un questionnement de plus en plus ‹pointu› (...)». Si l'on privilégie pour des raisons personnelles ou historiques, comme objet de la géographie savante, un des nombreux domaines de recherche universitaire, ou si l'on en ignore délibérément ou non un autre, on peut être amené à privilégier ou à ignorer un objet d'enseignement, quel que soit d'ailleurs le rapport que l'on entretient avec l'épistémologie. On serait tenté cependant d'avancer l'hypothèse que le risque est d'autant plus grand que l'emprunt à la discipline de référence se fait selon un rapport direct et dans un mouvement descendant (du savoir savant au champ éducatif).

Mais ce qui nous intéresse ici n'est pas de construire l'unité de la géographie, ni de repérer son objet. Des géographes savants sont autrement qualifiés que nous pour le faire. Si nous évoquons la multiplicité des sources de référence, c'est pour montrer que, si on voulait se réclamer de didactiques traditionnelles se référant à un savoir savant, encore faudrait-il se mettre préalablement d'accord sur le savoir savant à partir duquel on chercherait à construire un objet à enseigner. Mais si on remet en cause le rapport direct et linéaire descendant de l'épistémologie au champ éducatif, un consensus sur l'unité n'est pas essentiel. Ce qui est par contre indispensable, c'est d'être d'accord sur le type de rapport que l'on entretient à l'épistémologie, afin de pouvoir, dans un mouvement alors ascendant, emprunter de façon éclectique et explicite, à ces différents domaines de la géographie.

Interaction avec les représentations sociales de la discipline

La prise en compte des représentations sociales a, depuis quelques années, ouvert des champs très féconds en didactique. En particulier, la représentation que chaque acteur du système a de la discipline scolaire peut constituer dans les pratiques une cause fréquente de dérive autant qu'un des nœuds de blocage. Si les représentations sociales ont une incidence sur toutes les disciplines dites scolaires, le risque est plus grand encore en géographie, discipline qui présente un aspect de science *populaire,* au sens où chacun est amené dans sa vie quotidienne à manipuler une carte routière, à rêver sur des noms lointains évoqués dans les prospectus d'agences de voyages, ou à répondre (pour lui, chez lui) à des questions ponctuelles du type «Quelle est la capitale de ...» qui, de jeux de société, sont devenus jeux vedettes de la société par la grâce télévisuelle. Si ces quelques exemples de ce qu'on pourrait appeler des pratiques sociales de type géographique peuvent faire croire à chacun qu'il est un peu géographe, ils ont pourtant bien peu à voir avec ce que des géographes et des enseignants de géographie appelleraient une *démarche géographique.* En effet, la pratique sociale reste à un niveau purement intuitif et descriptif, et elle manque cruellement de concepts explicatifs. Elle repère des faits mais ignore les concepts géographiques qui permettraient de les interpréter. Par exemple, la pratique sociale aura tendance à traiter du problème des réfugiés sans prendre en compte tout ce qui sous-tend les migrations.

Si ses représentations de la discipline scolaire se limitent ou collent à ce type de pratiques sociales sans les relativiser, le maître peut être tenté de faire l'impasse sur un recours à l'épistémologie pour définir, à partir d'exemples qu'il veut concrets, les concepts géographiques sous-jacents. Ou si un passage trop rapide d'une pratique sociale à une démarche d'enseignement lui fait traduire *comprendre le monde qui nous entoure* par *ce dont les élèves ont besoin, c'est de comprendre le Téléjournal,* il fera aussi l'impasse sur le projet spécifique de la discipline pour déterminer les contenus et démarches géographiques à construire avec les élèves.

Son enseignement se réclamera certes d'un type de projet éducatif général global et généreux; il se justifiera par la bonne intention pédagogique de raccrocher l'enseignement à quelque chose de concret pour les élèves, de «coller aux curiosités légitimes (forcément légitimes) des enfants ... (mais) il ne suffit pas de parler du Monde pour parler d'espace – et inversement. Ce sont là des attitudes immédiates, naïves» (Brunet, 1989). Ce type de choix didactique peut s'appuyer en plus sur le discours qui veut qu'à l'école obligatoire on ne prépare pas des géographes savants, ni de futurs universitaires, et conduire ainsi à faire oublier que tous les élèves ont droit à un savoir *savant,* même et peut-être surtout les élèves qui ne suivront pas un cursus d'études longues.

A l'inverse, d'autres maîtres peuvent être marqués par une représentation de la discipline directement articulée sur le savoir académique, savoir parfois vieilli et souvent éclaté. Cette représentation très réductrice est tout autant pernicieuse; elle réduit le projet éducatif spécifique à la transmission d'un savoir savant soi-disant établi et elle occulte aussi bien le projet éducatif général que la place de la géographie dans la société.

Il y a les représentations de la discipline chez le maître, qui vont influencer le choix de situations proposées en classe et le type de savoirs véhiculés, mais il y a celles de l'élève, de ses parents et celles des représentants de l'institution qui, par leur interaction avec les pratiques enseignantes, peuvent contribuer à orienter ou déterminer d'autres choix (supports et manuels pédagogiques, plans d'études, programmes, formes des évaluations) et influencer le maître ou les groupes de maîtres qui ne sont pas en mesure d'expliciter les non-dits et de dégager, de décrypter les sources de référence de chacun.

Interaction avec les sciences de l'éducation

A notre connaissance, il existe peu (ou pas) de recherches contextualisées dans le domaine de l'enseignement de la géographie, c'est-à-dire de recherches menées dans la classe comme lieu privilégié des apprentissages et portant sur l'objet spécifique d'enseignement. Ce type de recherches nous paraît pourtant indispensable à mener pour valider les progressions proposées dans les plans d'étude, pour légitimer les contenus des programmes d'enseignement, pour comprendre les erreurs des élèves ou pour expliquer leurs difficultés d'apprentissage.

En géographie, entre autres, il nous semble que certains emprunts à des théories élaborées dans un cadre général relèvent parfois de séductions momentanées ou d'a priori communément partagés (proche/lointain, concret/abstrait). Ces emprunts sont sans doute intéressants mais leur validité rarement démontrée. Nous distinguerons très schématiquement trois sources d'emprunts possibles.

Emprunts aux théories du développement

Pour la géographie, la référence, obligée, à Piaget a été stigmatisée par Grataloup (1986) qui montre bien comment une mauvaise compréhension de la théorie piagétienne et en particulier la «fétichisation» des stades cognitifs ont conduit à se limiter au concret, au proche, à la description avec les jeunes élèves, et à réserver l'abstrait, l'explication et l'interprétation aux plus âgés.

Mais dans de nombreuses publications actuelles, on peut être frappé par la référence, également obligée, à Bruner. Grataloup lui-même pose comme un postulat incontournable que la didactique de la géographie doit tenter «de construire des progressions spiralaires poursuivant les mêmes objectifs conceptuels avec de plus en plus d'ambition dans les capacités à construire des modèles d'explication d'une dimension particulière du réel (pour nous l'espace des sociétés)» (ibid.). Il affirme aussi, après d'autres, que les apprentissages s'effectuent par bonds successifs, par «révolution épistémologique» sur le même modèle que se construit le savoir scientifique.

Il n'est pas question de remettre en doute une conception spiralaire de l'apprentissage ou de nier l'évidence de bonds dans l'acquisition du savoir, ce qui permet de se distancier du modèle par entassement progressif. Mais, dans un premier temps, nous formulerions ce postulat sous forme d'hypothèses que nous souhaiterions voir confirmer à partir de recherches conduites dans les classes et prenant en compte l'impact de stratégies didactiques géographiques spécifiquement menées.

Un autre type d'emprunt, celui aux taxonomies et aux théories des objectifs, a fortement marqué les plans d'étude actuels, et il est difficile de ne pas y faire allusion. Nous ne reviendrons pas ici sur les aspects grotesques pris par des listes de comportements atomisés correspondant à des objectifs qui se voulaient toujours plus spécifiques: nous espérons que c'est une bataille d'arrière-garde. Les références actuelles à la théorie des objectifs sont beaucoup plus subtiles et mériteraient une mise en perspective bien argumentée. Ce n'est pas le but de cet article, sinon pour souligner le caractère arbitraire qui nous semble caractériser les différentes tentatives. Le découpage de la tâche proposée aux élèves en objectifs relève certes d'une analyse rationnelle a priori du contenu, mais il n'échappe pas pour autant à une forme de déterminisme cognitif, arbitraire dans le choix des objectifs généraux et leur décomposition en objectifs intermédiaires. De plus, les contenus sont souvent détachés de leur contexte d'utilisation. D'autre part l'analyse par objectifs repose ipso facto sur une conception de l'apprentissage par appropriation progressive, ce qui semble peu correspondre à l'observation des élèves en classe et ce qui s'oppose par définition à une conception systémique de l'apprentissage et à une approche du complexe au simple (par résolution de problème). Enfin, l'analyse par objectifs se limite trop souvent à des objectifs de savoir-faire qui se prêtent relativement bien à une formulation en termes de comportements observables, mais tend à relever de la poésie pédagogique quand elle cherche à traduire des tâches plus complexes. Certains auteurs élargissent certes considérablement le concept d'objectif mais le glissement de termes permet à chacun d'y glisser sa propre représentation et contribue à maintenir le flou. Nous préférons pour l'instant

nous distancier radicalement de la terminologie et du modèle implicite, quitte à y revenir quand une validation contextuelle lui aura été apportée en relation avec un projet mobilisateur en géographie.

Emprunt aux théories que nous qualifierons de «pédagogiques»

Meirieu est l'auteur le plus souvent cité actuellement [3]. Pour la plupart des acteurs de l'école, son discours est rassurant. Voilà quelqu'un qui affirme avec netteté que «L'Ecole est donc faite pour apprendre», qu'«il y a un Savoir que l'enseignant doit transmettre et que l'élève doit s'approprier», quelqu'un qui prend ses distances par rapport à certains discours militants tout en proposant «la reconnaissance de l'existence et de la spécificité de la relation pédagogique» (Meirieu, 1985). Nous adhérons en partie à sa conception de l'apprentissage et de la séquence didactique dans la mesure où il intègre dans ses analyses des dimensions qui nous semblent essentielles. Pour voir où réside le risque de dérive par rapport à ses propositions, il nous faut rappeler les trois composantes du modèle d'apprentissage que Meirieu (1989) propose. Très brièvement, il y a d'abord l'élément *projet pédagogique* qui est l'élément porteur de l'enseignement, qui donne du sens à l'apprentissage. Il y a ensuite l'élément *invariants structurels* qui constitue le versant savoirs, non seulement en termes de contenus de programmes mais plutôt en termes d'opérations mentales à effectuer par l'élève pour s'approprier le savoir. Il y a enfin la *variable-sujet* qui considère l'élève avec sa stratégie d'apprentissage personnelle, sa relation au savoir, son histoire personnelle.

Un emprunt tronqué à Meirieu, qui laisserait de côté l'un des éléments du modèle proposé, peut faire croire qu'il y a consensus entre des partenaires en fait très opposés. Et, à notre avis, c'est l'élément *invariants structurels* qui risque d'être oublié, car il est plus complexe. Si Meirieu en reste dans son ouvrage à des propositions assez générales ou à des exemples très indicatifs, il insiste néanmoins sur la nécessité «d'une réflexion sur les contenus traités en termes d'opérations mentales requises et de dispositifs méthodologiques susceptibles de les incarner», réflexion à laquelle il convie d'ailleurs l'élève. Pour dépasser la conception généreuse de certains contrats pédagogiques, pour comprendre réellement les difficultés des élèves en situation d'apprentissage, la réflexion sur les *invariants structurels* est essentielle et nous la considérons comme un élément clé de la démarche didactique. On ne peut pas se passer de l'élément *savoir* et la difficulté réside donc dans la définition, disciplinaire, de ce *savoir.*

Emprunt aux théories de l'affectivité et psychanalytiques

Aucun enseignant n'ignore l'importance des composantes affectives dans le succès des apprentissages des élèves et la difficulté d'en tenir compte dans la gestion collective de la classe. Là encore, peu d'études ont été menées dans le cadre de l'école, en relation directe avec l'apprentissage scolaire et encore

moins à l'âge de l'adolescence. Nous citerons Piquilloud et son groupe (à paraître) dont les données sur l'investissement intellectuel des adolescents nous semblent extrêmement fécondes. Nous retiendrons en particulier la confirmation que l'accent mis par l'école sur la répétition, sur l'acquisition de connaissances, sur l'entraînement systématique de certaines techniques, qui peuvent répondre à un besoin chez le jeune enfant, doit être déplacé dès l'adolescence sur des situations d'apprentissage où l'élève est en mesure de mobiliser son intelligence, non seulement son intelligence déductive mais aussi sa capacité à émettre des hypothèses, à établir des liens, à dégager du sens: valeurs émotionnelles, symboliques, culturelles.

Le projet éducatif spécifique

En quoi l'enseignement d'une discipline contribue-t-il au projet éducatif général? Cette discipline apporte-t-elle des compétences ou des savoirs spécifiques? Etape nécessaire de la réflexion didactique, la définition d'un projet éducatif spécifique de la discipline s'impose aussi en géographie, ainsi que le relève Grataloup (1986): «Il y a un défi qu'il faut relever: passer d'une situation confortable, où aucun problème de spécificité, de justification de son existence n'était à l'ordre du jour, à la légitimation didactique, c'est-à-dire scientifique, de sa propre démarche face à celles des autres sciences sociales (...). Aux géographes donc de définir leur apport conceptuel propre, leur architecture intellectuelle particulière (...). Aux géographes didacticiens la mission de bâtir des progressions dans la maîtrise de ces concepts sur l'espace des sociétés et de les articuler sur celles de l'ensemble des sciences des sociétés. Tout ce travail de clarification nous est indispensable avant d'élaborer des démarches pédagogiques précises».

Si Grataloup fait bien ressortir la nécessité de spécifier le projet éducatif de la géographie, nous aimerions insister toutefois sur le fait que la définition de l'apport conceptuel de la géographie à l'école obligatoire n'est pas du ressort des géographes seuls, mais bien plutôt des enseignants secondaires de géographie à qui une tâche est confiée dans le cadre d'un projet éducatif général. L'apport conceptuel de la géographie ne peut pas être décontextualisé et, pour nous enseignants, ce n'est que dans le cadre de l'école qu'il prendra un sens particulier et qu'il sera défini par référence au projet éducatif général. Celui-ci en effet peut poser des objectifs prioritaires comme le développement de l'*autonomie des élèves* ou *d'une attitude de tolérance,* objectifs prioritaires qui peuvent valoriser certains apports spécifiques de la géographie et en rendre très annexes d'autres, même si les spécialistes de la discipline les jugent importants.

Dans la littérature francophone, un relatif consensus semble se dégager quant à la définition du projet éducatif spécifique de la géographie. Mérenne-Schoumaker en Belgique, l'AFDG, Clary, Ferras et Maréchal en France, le nouveau préambule du plan d'étude du CO à Genève se rejoignent.

Pour Mérenne-Schoumaker par exemple (1985), «il s'agit moins d'apprendre la géographie que de donner à tous une éducation géographique (...) (qui doit) amener les adolescents à ‹savoir penser l'espace›, c'est-à-dire à comprendre et à agir au sein de leur espace quotidien ainsi qu'à prendre en compte les espaces des autres».

Comprendre l'espace et *agir* sont les mots qui reviennent le plus souvent pour définir les finalités de la géographie scolaire. Il faut rappeler que *comprendre l'espace* comporte en réalité deux aspects:

- l'acquisition d'un savoir géographique: «La connaissance de quelques termes précis et de repères spatiaux est nécessaire pour analyser les espaces terrestres» (Hugonie, 1989);
- l'acquisition d'un raisonnement scientifique spécifique à la géographie.

Reste à savoir si le consensus est le fait de quelques équipes de recherche ou s'il a vraiment déjà reçu l'adhésion active de tous; la grande diversité des pratiques dans les classes nous ferait plutôt pencher pour la première hypothèse, de même que l'enquête auprès d'enseignants effectuée par le groupe de recherche en didactique de la géographie (David, 1988) dont le compte rendu a un titre évocateur: «Une discipline sans concept: la géographie au collège».

Nous regrettons que généralement on ne relève pas assez explicitement la nécessité de clarifier le rôle spécifique que l'on assigne à l'enseignement de la géographie. Pourtant il nous semble nécessaire que la réflexion ait lieu aussi à ce niveau, qu'elle donne la possibilité à tous les acteurs de se prononcer sur le rôle de la géographie à l'école, la possibilité aussi de mesurer l'influence, sur le projet spécifique, des autres domaines (projet éducatif général, réflexion épistémologique, observations faites dans les classes). Ce n'est qu'à cette condition qu'une large adhésion à un projet spécifique bien défini de la géographie pourra être acquise, ce qui ne manquera pas de clarifier les prises de position lorsqu'il s'agira de définir plus précisément les savoirs validés.

Pour l'instant, on distingue souvent mal les points d'ancrage des projets éducatifs spécifiques formulés d'une manière assez générale pour faciliter l'adhésion. A Genève, par exemple, un nouveau texte introductif au plan d'étude intitulé «Buts et idées directrices de la discipline» a été proposé au groupe des maîtres; ce texte a été accepté, mais il est loin d'être prouvé que ses enjeux et implications aient été clairement perçus, et acceptés, par tous. Il ne suffit pas que le projet soit mis en mots pour qu'il soit rendu transparent. Ce manque d'ancrage aura des conséquences non négligeables au moment de la définition des savoirs à enseigner, car à ce moment-là reviennent en force d'autres influences (reproduction scolaire, savoir savant, théories des sciences de l'éducation comme les taxonomies, etc.) qui peuvent sembler plus légitimes et se superposer, voire même balayer, le projet éducatif spécifique défini. On peut obtenir alors d'étranges couplages, comme dans le plan d'étude du CO, entre une première partie de plan d'étude très orientée sur le projet éducatif spécifique et une deuxième qui se veut plus opérationnelle et qui peut être en contradiction avec la première.

Les savoirs validés

L'articulation entre le projet éducatif spécifique et les savoirs validés semblent être le défi lancé actuellement aux didacticiens de la géographie. Comment traduire cette intention d'enseigner le *savoir-penser l'espace* en situations d'apprentissage? Autrement dit, de quels savoirs un élève a-t-il besoin pour *savoir penser l'espace?* Comment passer du projet éducatif spécifique de la discipline au «curriculum prescrit qui définit ce qu'il faut enseigner, ce que les maîtres doivent traiter en classe et faire étudier à leurs élèves pour remplir leur contrat?» (Perrenoud, 1985).

La plupart des didacticiens de la géographie cherchent une porte de sortie dans la définition de concepts dégagés plus ou moins du savoir savant. Maréchal (1986) en distingue schématiquement cinq, qu'il appelle concepts intégrateurs (éco-système, distance, polarisation, classes socio-spatiales et centre-périphérie); Mérenne-Schoumaker (1985) se réfère à la littérature anglo-saxonne et dégage également cinq «concepts majeurs» mais ils ne recoupent pas ceux de Maréchal: localisation, interaction, distance, échelle, changement/permanence, concepts qui ne peuvent pas être dissociés du concept de base de la géographie, l'espace. Clary et Ferras (1989), quant à eux, sélectionnent le nécessaire dans un schéma qu'ils estiment «ouvert, à compléter, à remanier, à prolonger», ce qui montre qu'ils proposent une contribution à discuter. Ce schéma garde liés des concepts, des actions et des outils. Par exemple, au concept *lieu,* ils lient deux actions *nommer, localiser,* et un outil *la carte.* Huit concepts sont dégagés (lieu, quantité, espace, territoire, dimension cachée, distance/échelles, environnement, représentation), huit concepts qui sont à appréhender de la maternelle à l'université, car «d'un niveau à l'autre, la structure du savoir est identique. Ce qu'il faut déterminer, ce sont les objectifs notionnels à atteindre à chaque niveau de la scolarité (...)».

Bien que Mérenne-Schoumaker lie ses concepts à une approche méthodologique plus précise ou que Clary montre quelques applications, il n'empêche que la géographie scolaire doit porter le débat à ce niveau: dégager un relatif consensus sur des savoirs validés, oser faire des hypothèses, tenter l'application puis, par l'observation de ce qui se passe en classe, valider les concepts que les élèves parviennent à maîtriser et qui s'avèrent utiles à tel ou tel âge pour mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent.

Et, ce défi actuel étant posé, il faut encore formuler deux remarques.

La première concerne le flou qui existe quant à la classification de ce qu'on entend par *concept* ou par *notion,* par *processus* ou par *démarche.* En effet, certains auteurs appellent *concepts* ce que d'autres nomment *notions,* ou vice-versa. Pinchemel (1989), par exemple, propose en vrac une liste de «concepts et notions de géographie» dont le titre général «Une liste de concepts» montre déjà une réduction des deux termes. De cette vaste liste, Guimault (1989) dans sa «mise en ordre didactique des concepts» a distingué des concepts, des processus et des propriétés, à appréhender à partir de notions et de champs. En procédant de cette manière, elle dégage de la liste de Pinchemel une série de concepts bien plus vaste que celle de Maréchal, de Mérenne-Schoumaker ou de

Clary & Ferras, sans que des recoupements clairs puissent être effectués. Ainsi le *lieu* est un concept chez Clary & Ferras mais une notion chez Guimault; l'*interaction* qui est un concept majeur chez Mérenne-Scoumaker est un processus chez Guimault.

La deuxième remarque porte sur ce qu'on entend faire de ces concepts. Il ne sert à rien, à notre avis, de dégager des concepts *à enseigner,* la géographie scolaire passerait alors de la description de caractéristiques régionales et de la simple accumulation de connaissances ponctuelles, à la description et à l'assimilation de concepts. Il ne s'agit pas par exemple d'*enseigner le concept d'échelle* sous la forme explication-consolidation-vérification de l'acquis des élèves, mais bien de faire intégrer ce concept d'échelle dans les démarches géographiques des élèves quand ils abordent tel ou tel thème. Il serait alors mieux de se concentrer sur les aspects opérationnels des concepts (est-ce vraiment cela que l'on appelle *processus?*) et de dégager ceux qui font la spécificité de la démarche géographique au niveau d'une scolarité chargée d'apporter une culture générale.

Les thèmes (ou champs), supports spatiaux ne devraient pas être oubliés mais ne servir que de prétextes pour faire acquérir ces processus fondamentaux. Pourquoi ne pas envisager de les laisser au choix des maîtres, la suggestion de traiter certains thèmes dans tel ou tel degré n'ayant alors pour but que d'éviter aux élèves des répétitions inutiles?

C'est peut-être la seule manière de dégager la spécificité de la géographie scolaire tout en rendant les plans d'étude praticables. Ceux-ci en effet se caractérisent trop souvent par «des pages introductives ou des pages de gauche où l'on met des idées séduisantes: apprendre à observer (...), à se situer dans son environnement; et sur les pages de droite, des listes impressionnantes de connaissances ponctuelles et de notions à assimiler. Et on fait comme si les deux choses renvoyaient évidemment l'une à l'autre, étaient parfaitement compatibles (...). Or il n'en est rien» (Perrenoud, 1990a). Il faut lever la fiction que l'on peut tout faire, «à la fois tout savoir de l'élevage du mouton en Australie ou de la géologie du Jura et apprendre à lire une carte» ou apprendre à systématiquement prendre en compte qu'à chaque échelle géographique correspondent des pratiques spatiales différentes.

Sur ce point, nous rejoignons Hugonie (1989) qui estime qu'il «est plus important scientifiquement, et plus intéressant pour les élèves, d'insister sur les mécanismes, les processus, les relations multiples à différentes échelles qui expliquent l'organisation de l'espace terrestre que de passer beaucoup de temps sur les descriptions, les typologies et l'acquisition d'un vocabulaire détaillé (...). La géographie (...) devrait être une pratique opératoire plus qu'un enseignement (...). Il s'agit encore une fois de ‹penser l'espace›, non d'apprendre des discours sur l'espace».

Reste donc à dégager et à expliciter de manière plus cohérente et plus accessible aux maîtres ces concepts, mécanismes, processus et relations qui permettent aux élèves de penser l'espace. Vaste programme! Et nous répétons que cette étape ne pourra être réalisée que si le problème antérieur du projet

spécifique de la discipline est bien posé. Le passage aux savoirs validés est en effet certainement l'une des articulations du modèle qui subit le plus le poids de la reproduction scolaire car il se heurte au noyau dur des représentations des maîtres de géographie quant à leur propre discipline. Et si l'accord n'est pas réalisé sur le projet éducatif spécifique, cela ne peut amener que des disputes stériles (car se rapportant seulement à un symptôme et non à la cause de la divergence de vues), sur l'importance à accorder à la nomenclature ou à l'accumulation de connaissances ponctuelles, ou sur le choix des concepts indispensables.

Si l'on considère par exemple l'évolution du plan d'étude du CO, on constate que, fortement influencés par Lacoste (1976) et par la «nouvelle géographie», le groupe des maîtres a pu se mettre d'accord, bien que difficilement, sur un projet spécifique de la discipline. Mais la réflexion s'est heurtée ensuite à une sorte de *vide épistémologique* quand il s'est agi de préciser les savoirs à enseigner: «Nous nous sommes aperçus que les concepts géographiques (...) nécessitaient une recherche épistémologique qui n'est pas de notre ressort» (rapport du groupe au Conseil de direction, 1981). Seul un consensus sur des *instruments* s'est alors dégagé: le groupe a défini ainsi cinq *outils géographiques* qui ne font pas appel à des connaissances mais favorisent la compréhension de mécanismes géographiques. Ceux-ci restaient à définir et on espérait pouvoir les préciser par l'expérimentation en classe. En réalité, on a pu noter que, par manque de concepts géographiques et par détachement progressif du projet éducatif spécifique, ce sont les outils qui, petit à petit, ont eu tendance à devenir finalités de la géographie, objets de savoirs. En 1990, le groupe, conscient du glissement, a décidé de rouvrir le dossier et de relancer une réflexion sur le sens de la géographie scolaire et sur son plan d'étude.

Des savoirs validés aux pratiques d'enseignement

En reprenant la visualisation proposée, il nous faut envisager maintenant le deuxième versant du modèle, la *transmission du savoir.*

Ce deuxième niveau de transposition didactique «qui conduira aux contenus effectifs de l'enseignement» (Perrenoud, 1990b) est, sans aucun doute, une entrée privilégiée dans le modèle. La classe est le lieu de reproduction scolaire par excellence, où doivent se concrétiser, se *réifier* les réflexions géographiques et didactiques, le lieu où l'enseignant, finalement seul maître à bord, doit inventer des situations motivantes, choisir des études de cas, deviner les intérêts des élèves, intégrer leurs questions à son projet éducatif, le lieu aussi de résurgence de l'expérience vécue par l'enseignant quand il était élève, le lieu qui porte le poids de la tradition scolaire et des représentations sociales de la discipline scolaire. C'est aussi en classe que l'élève apprend, qu'il mobilise ses savoirs, ses représentations, qu'il interagit avec le maître et avec ses camarades.

Dans leur pratique quotidienne, confrontés à la gestion de la classe, les enseignants ne peuvent pas se reposer continuellement les questions fondamentales de l'enseignement de la géographie. Ils se réfèrent, au mieux, au plan d'étude. Ils y adhèrent par choix, parce qu'il correspond à leurs convictions, ou par obligation sans se donner la marge d'interprétation que l'institution finalement leur laisse; ils peuvent au contraire le rejeter, plus ou moins ouvertement. Mais de toutes manières ils interprètent les directives en fonction de leurs propres représentations et de la distance qu'ils ont prise par rapport à leur propre expérience scolaire, en fonction de leur propre représentation du projet de leur discipline et de leur conception de l'apprentissage.

Ce travail de traduction est le plus souvent implicite, pour ne pas dire inconscient. Il n'y a pas, chez la plupart des enseignants, intégration du versant «cheminement du savoir disciplinaire vers les savoirs validés» et prise en compte de l'interaction des deux versants. Pourtant l'articulation entre les deux versants est indispensable.

Sur quatre éléments toutefois, on risque de trouver des facteurs de blocage.

Le premier élément est justement l'importance de ne pas dissocier la réflexion menée sur les deux versants. Le travail d'appropriation par les maîtres de tout ce qui est en amont, en arrière-plan de leur enseignement, doit être facilité. Il est indispensable qu'ils aient la possibilité de se distancier de leur pratique quotidienne, de mettre en perspective leurs choix et leurs démarches, de relativiser leurs savoirs.

S'il n'y a pas, préalablement, adhésion au projet (ou début de remise en question des pratiques antérieures), il est naïf de penser que les enseignants vont changer les contenus effectifs de leur enseignement, les formes ou les modalités de leur évaluation. Mais, par ailleurs, un consensus minimum sur le projet éducatif général, voire même spécifique, ne suffit pas pour que l'enseignant dans sa classe y contribue pratiquement, quotidiennement, quel que soit le plan d'étude proposé ou imposé par l'institution scolaire, et même si le plan d'étude traduit parfaitement le projet éducatif. La marge d'interprétation laissée à l'enseignant est telle qu'un changement de plan d'étude peut être totalement inopérant sur les pratiques effectives des enseignants. L'explicitation de l'ensemble du modèle avec les enseignants est donc un levier important, une priorité absolue pour montrer, pour démontrer qu'aucun choix n'est innocent ou banal, qu'aucune démarche n'est indépendante, que tout est lié. Une institution scolaire dans laquelle des spécialistes élaboreraient un plan d'étude de leur côté et dans laquelle les maîtres ne seraient chargés que de l'application ne peut à nos yeux que dysfonctionner. Chaque maître devrait avoir intégré la démarche entière et comprendre pourquoi tel savoir est actuellement validé s'il veut avoir une chance d'être acteur de sa pratique pédagogique. Quand le maître choisit de faire travailler ses élèves en groupes, c'est parce qu'il choisit un objectif relatif à la coopération. Et ce choix impliquera un choix de situation, d'activités différentes de celles qu'il aurait choisies pour un enseignement frontal. Ou quand le maître choisit de partir du questionnement de ses élèves, il est évident qu'il sera amené à renoncer à certains thèmes qu'il pensait aborder et au contraire à insister sur d'autres dont il pensait que les élèves avaient une

bonne maîtrise. Cette démarche implique un autre type de rapport au plan d'étude et la capacité de repérer en situation les savoirs validés.

Le deuxième élément est lié à la nécessité de préciser les contenus, les savoirs validés. L'institution, les parents et souvent les maîtres eux-mêmes qui désirent être rassurés, demandent une formulation très précise des contenus à enseigner. Mais cette seule transcription est probablement la stratégie la moins efficace, car l'exigence de précision qui lui est liée mène à une inflation de texte qui tend à rendre cette transcription non opérationnelle. En outre les listes d'objectifs, les référentiels ont le caractère figé de l'écrit, ils contribuent à donner une image atomisée du savoir savant et ne garantissent en rien une quelconque adhésion à un projet éducatif. Ne vaudrait-il pas mieux laisser les plans d'étude assez ouverts, et favoriser les rencontres, les échanges entre maîtres, la confrontation d'expériences?

Le troisième élément est l'impérieuse nécessité de mieux connaître les structures d'acquisition des notions, les opérations mentales requises pour maîtriser les démarches géographiques, nécessité aussi de mieux connaître les motivations de l'adolescent pour apprendre, les barrières psychologiques qui peuvent annuler tout travail didactique. Les sciences de l'éducation suggèrent des pistes mais un énorme travail reste à mener pour valider les processus d'acquisition dans le cadre de la classe et en relation avec le contenu disciplinaire. On ne peut certes pas demander à chaque maître de se transformer en chercheur au sens institutionnel du terme, mais si la didactique veut progresser, si on veut arriver à préciser davantage la spécificité et l'utilité de la géographie à l'école, il est indispensable que tous les maîtres, dans leur classe, avec leurs élèves, se mettent en position de recherche et participent ainsi consciemment à l'évolution d'une démarche didactique visant à une meilleure efficacité.

Le quatrième élément est l'évaluation qui peut à elle seule bloquer tout le modèle, freiner toute la réflexion didactique. C'est à travers l'évaluation que l'enseignant révèle le mieux, pour l'extérieur (collègues, institutions, parents), ses représentations de la discipline; par l'évaluation, il donne, ou croit donner, une image de son savoir, de ce qu'il attend que les élèves sachent.

C'est aussi à travers l'évaluation qu'elle impose (évaluations communes) ou qu'elle contribue à perpétuer (évaluations en classe), que l'institution révèle finalement dans les faits la représentation qu'elle a du projet éducatif, quels que soient par ailleurs les discours qu'elle peut tenir.

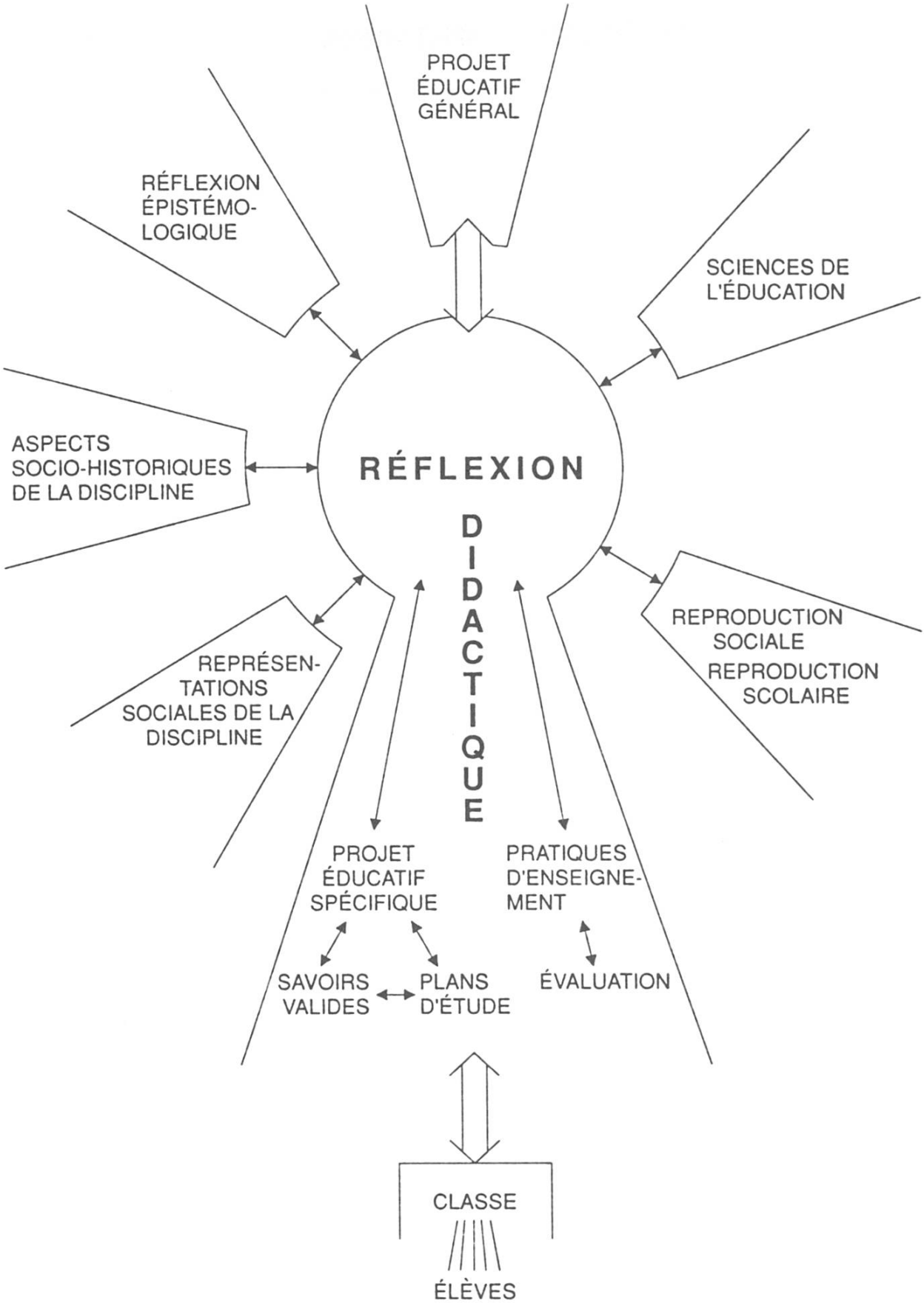
L'évaluation est donc le levier à actionner, sinon avant au moins en même temps que tous les autres, si l'on a l'ambition et la volonté de contribuer à une réflexion dynamique de la didactique.

Adresse: Centre de recherche psychopédagogique du Cycle d'orientation, Collège des Coudriers, av. Joli-Mont 15A, C.P. 218, CH-1211 Genève 28.

[1] Actuellement, ce groupe est composé de Philippe Chervet, Marco Solari, Pierre Speck, Pierre Varcher (enseignants au CO) et de Clairette Davaud (collaboratrice scientifique au CRPP).

[2] Cf. plus loin la représentation proposée du modèle didactique.

[3] Bien qu'il connaisse un succès certain auprès des enseignants, nous laisserons volontairement de côté De la Garanderie dont le modèle d'enseignement semble ignorer, à notre avis, les aspects institutionnels et sociaux et dont la référence théorique est trop exclusivement «mentaliste.»


PROJET ÉDUCATIF GÉNÉRAL
RÉFLEXION ÉPISTÉMO-LOGIQUE
SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ASPECTS SOCIO-HISTORIQUES DE LA DISCIPLINE
RÉFLEXION
DIDACTIQUE
REPRODUCTION SOCIALE
REPRODUCTION SCOLAIRE
REPRÉSEN-TATIONS SOCIALES DE LA DISCIPLINE
PROJET ÉDUCATIF SPÉCIFIQUE
PRATIQUES D'ENSEIGNE-MENT
SAVOIRS VALIDES
PLANS D'ÉTUDE
ÉVALUATION
CLASSE
ÉLÈVES

Bibliographie des articles et ouvrages cités

André, Y. (1987) L'utilisation des représentations de l'espace dans l'enseignement de la géographie dans les lycées, INRP, *Actes du colloque 1986,* Paris, 291–301.

André, Y. & alii (1989) *Représenter l'espace, L'imaginaire spatial à l'école,* Anthropos, Economica Diffusion, Paris.

Association française pour le développement de la géographie, AFDG (1984) Enseigner la géographie d'aujourd'hui, Le point de vue des géographes de l'AFDG, AFDG, *Actes des Universités d'été 1986–1987,* Enseigner la géographie 1, sans date, 3–8.

Bourdieu, P. & Gros, F. (1989) Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement, *Le Monde de l'Education 159,* 15–18.

Bronckart, J.P. (1989) Du statut des didactiques des matières scolaires, *Langue française 82,* 53–66.

Brunet, R. (1989) L'aveuglante unité de la géographie, *L'Espace Géographique 2,* Doin, Paris, 94–101.

Clary, M. (1988) Savoir savant, Savoir enseigné, Savoir approprié, *L'Information Géographique 52,* Masson, Paris, 132–134.

Clary, M. & Ferras, R. (1989) Géographie, à l'école et au-delà, *L'Espace Géographique 2,* Doin, Paris, 120–122.

Clary, M. & Retaillé, D. (1986) Didactique de la géographie, *L'Information Géographique 50,* Masson, Paris, 36.

Davaud, C. (1988) Didactique de la géographie: un état de la question, *La recherche au service de l'enseignement?,* CRPP, Genève, 95–109.

David, J. (1986) Enseignement de la géographie et représentations spatiales: première approche, *Revue de géographie de Lyon 2,* 189–194.

David, J. (1988) Une discipline sans concept: la géographie au collège, Espace-Temps et *Les Cahiers de géographie du Québec,* 10 p.

Finkielkraut, A. (1989) *L'oubli de l'école,* Texte d'un exposé présenté au Séminaire d'Interlaken, SSPES, avril 1989.

Grataloup, Chr. (1986) La géographie entre science et discipline, AFDG, *Actes des Universités d'été 1986–1987.* Enseigner la géographie I, sans date, 9–15.

Guimault, C. (1989) Une mise en ordre des concerts, L'Espace Géographique 2, Doin, Paris, 125–126.

Hugonie, G. (1989) Enseigner la géographie actuelle dans les lycées, *L'Espace Géographique 2,* Doin, Paris, 129-132.

Lacoste, Y. (1976) *La géographie, ça sert d'abord à faire la guerre,* Maspéro, Paris.

Maréchal, J. (1986) Réflexion épistémologique et didactique de la géographie, INRP, *Actes du colloque 1986,* Paris, 45–64.

Meirieu, Ph. (1985) *L'école, mode d'emploi,* ESF, Paris.

Meirieu, Ph. (1989) *Enseigner, scénario pour un métier nouveau,* ESF, Paris.

Mérenne-Schoumaker, B. (1985) Savoir penser l'espace, Pour un renouveau conceptuel et méthodologique de l'enseignement de la géographie dans le secondaire, *L'Information Géographique 49,* Masson, Paris, 151–160.

Perrenoud, Ph. (1985) *Du curriculum formel au curriculum réel,* SRS & FPSE, Genève, 7 p.

Perrenoud, Ph. (1990a) *L'indispensable et impossible allégement des programmes scolaires,* SRS & FPSE, Genève.

Perrenoud, Ph. (1990b) *La géographie scolaire entre deux modèles de transposition didactique,* SRS & FPSE, Genève, 15 p.

Pinchemel, Ph. (1989) Une liste de concepts, *L'Espace Géographique 2,* Doin, Paris, 134–135.

Piquilloud, C. sous la direction de, (à paraître), *L'investissement intellectuel des adolescents,* ouvrage écrit par un groupe de psychologues du Cycle d'orientation, Genève.
Roumegous, M. (1987) Comment renconstruire une image du monde pour son bon usage, AFDG, *Actes des Universités d'été 1986–1987,* Enseigner la géographie 1, sans date, 35–39.

Geographie in der Schule: zwischen Lernstoff, schulischer Praxis und fachspezifischem Ansatz.

Die Autoren wollen in diesem Artikel einige didaktische Überlegungen zum Fach Geographie darstellen, und zwar anhand des zur Zeit gebräuchlichsten didaktischen Modells und einer Veranschaulichung eines zweifachen didaktischen Vorgangs: Auswahl validierten Wissens zum einen, Transmission und Aneignung dieses Wissens zum anderen. Das Modell soll die Ursachen der institutionellen Blockierungen auffinden und die beträchtlichen Unterschiede erklären, die man in der Unterrichtspraxis beobachten kann. Insbesondere wird auf die zahlreichen Verbindungen und Interaktionen zwischen allen Komponenten des Systems hingewiesen. Das Modell erlaubt zudem, die wichtigsten französischsprachigen Quellen und Referenzen in der Geographie und in der Didaktik zu ermitteln und in Zusammenhang zu bringen.

Geography as a school subject: between subject matter, classroom practice and geographical approach.

The authors of this article try to illustrate the didactical ideas in geography, by a widely used model and a visualization of a twofold didactical procedure: the selection of validated knowledge, on one hand, the transmission and appropriation of the knowledge on the other. The model serves to identify the origin of the institutional obstacles and explains the important discrepancies one can observe in teaching practices. The authors particularly stress the numerous relations and interactions between all the components of the system. The model also allows to locate and to recombine the principal sources and references available in French language, as well in the geographical as in the didactical field.