

De la géographie des professeurs à la géographie de l'action: une place nouvelle dans l'enseignement secondaire

Bernadette Mérenne-Schoumaker
Université de Liège

RÉSUMÉ

En moins de 50 ans, la géographie scolaire – et plus particulièrement la géographie enseignée dans le secondaire en Belgique francophone – a beaucoup changé. Cette évolution – au sein de laquelle nous avons identifié quatre phases principales – n'est sans doute pas étrangère à l'évolution qui a touché nos sociétés et leurs valeurs; elle est aussi liée aux bouleversements de la discipline au niveau universitaire même si la géographie scolaire est de moins en moins une «réduction» de la géographie savante. Un bilan sous forme d'une analyse AFOM permet de souligner les forces et faiblesses de cette géographie enseignée dans le secondaire et de proposer quelques pistes d'action.

MOTS-CLÉS: *enseignement, géographie scolaire, géographie savante, formation des maîtres*

ABSTRACT

FROM SCHOOL GEOGRAPHY TO ACTION GEOGRAPHY: A NEW PLACE IN THE SECONDARY SCHOOL

Within 50 years, school geography changed drastically, especially in the secondary schools of French-speaking Belgium. This evolution, made of four major phases, is related with the changes of both, societies and values. Although school geography is not any more a «reduction» of academic geography, its evolution is also related with the changes that took place within universities.

On the basis of a SWOT analysis, forces and weaknesses of this secondary school geography are underlined and some action proposals are suggested.

KEY WORDS: *teaching, school geography, academic geography, teachers' training*

INTRODUCTION

L'enseignement de la géographie dans le secondaire est sans conteste une réalité multiforme selon les pays et/ou les régions, selon les pouvoirs organisateurs et selon les époques. Cerner ses transformations est dès lors un exercice complexe qui nécessite la prise en compte des textes officiels (notamment programmes de cours et directives pédagogiques), des outils pédagogiques utilisés par les professeurs (en particulier les

manuels mais aussi les dossiers pédagogiques, les outils multimédias...) et surtout des pratiques en classe. Un vrai bilan international semble donc impossible sans une vaste recherche collective. Notre propos se limitera donc à la Belgique francophone et à quelques comparaisons avec des pays ou régions proches avec lesquels nous avons régulièrement quelques contacts.

UNE ÉVOLUTION EN QUATRE TEMPS

Durant les cinquante dernières années, l'enseignement de la géographie semble avoir connu – comme d'ailleurs celui des autres disciplines – quatre temps majeurs qui se distinguent les uns des autres selon cinq points de vue: la finalité de l'enseignement, son organisation, son contenu, les pratiques mises en oeuvre et les manuels et autres outils utilisés en classe.

L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL

C'est l'enseignement en vigueur jusque vers 1970. Sa finalité est essentiellement orientée vers l'acquisition des savoirs pour eux-mêmes. Les matières sont organisées en programmes spécifiques selon les années d'étude et aussi les types d'enseignement (humanités classiques, humanités modernes...) et correspondent à l'essentiel des savoirs «savants» (de géographie générale et de géographie régionale). Les cours sont souvent ex cathedra même si beaucoup de professeurs interrogent les élèves et si certains enseignements sont illustrés par des photographies ou des diapositives. Les manuels de l'époque (essentiellement publiés par Wesmael-Charlier et La Procure) sont des

ouvrages très complets découpés en leçons articulées par les contenus; toute la matière à enseigner (voire souvent plus que la matière réellement enseignée) est consignée dans les manuels ce qui facilite beaucoup la tâche de préparation des enseignants. L'enseignant innovant peut dès lors limiter son travail préparatoire à la recherche de documents, à l'insertion de la question à traiter dans l'actualité et à quelques exercices pratiques à proposer aux élèves.

Cet enseignement traditionnel est donc essentiellement centré sur le contenu et sur les performances du professeur à communiquer et à susciter l'intérêt de ses élèves, ceux-ci étant souvent des anonymes.

L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL «RENOUVELÉ»

Il se développe durant les années 1970 à la faveur des événements de 1968 et de l'introduction progressive du rénové (dont les premières expériences pilotes datent en Communauté française de 1969).

Son objectif est d'abord de donner du sens aux apprentissages d'où une acqui-

sition des savoirs non plus pour eux-mêmes mais pour mieux comprendre ce qui se passe dans les sociétés proches et plus lointaines. Il s'agit aussi de permettre aux élèves des cheminements multiples d'où de nombreuses options possibles, surtout dans l'Enseignement officiel. L'élève devenant de plus en plus au coeur du dispositif d'apprentissage, les programmes de géographie privilégient l'étude du milieu et l'actualité non seulement en première année du secondaire mais aussi dans les classes terminales où se développent progressivement les situations-problèmes ou mieux des problématiques susceptibles d'interpeller les élèves. En fait, le renouveau touche surtout la géographie régionale (l'étude des pays) ainsi que la géographie économique et sociale mais peu la géographie physique qui reste très traditionnelle (surtout dans l'Enseignement catholique). Des méthodes actives sont de plus en plus développées: questions-réponses, analyse de documents. Les manuels sont, par contre, en déclin malgré les tentatives menées par deux maisons d'édition (Wesmael-Charlier et Erasme) pour mettre sur le marché des ouvrages nouveaux avec documents variés, glossaires...

Cet enseignement traditionnel «renouvelé» est donc un enseignement à la recherche de sens dans son contenu et ses pratiques au sein duquel l'élève devient progressivement un interlocuteur.

L'ENSEIGNEMENT RÉNOVÉ

Avec la quasi-généralisation du renouveau à la fin des années 1970, ce type d'enseignement va régner en maître de 1980 à 2000.

La finalité est devenue «apprendre à apprendre», mais les savoirs sont souvent peu précis et très éclatés. L'accent est mis sur les objectifs (de savoirs, savoir-faire et savoir-être ou attitudes) et toutes les pratiques cherchent à accroître la motivation des élèves. Les programmes sont multiples et de moins en moins contraignants; ils sont également de plus en plus divers ce qui accroît les différences entre les réseaux, voire les

écoles et ne facilitent guère le passage d'une école à l'autre et même d'une option à une autre. Les savoir-faire ont bien sûr la préséance sur les savoirs. Les cours sont de plus en plus personnalisés ce qui contribue à accroître les différences. Des nouvelles pratiques se multiplient: travaux de groupes, jeux, travaux hors classe, projets... L'audiovisuel accroît son poids: vidéo, informatique... Les manuels ont presque disparu sauf dans l'Enseignement catholique où ils peuvent parfois prendre la forme de cahiers à compléter (De Boeck, La Procure).

L'enseignement rénové est sans doute un enseignement centré sur les élèves mais de plus en plus hétérogène ce qui ne manque pas de contribuer à la dualisation de l'enseignement.

L'ENSEIGNEMENT PAR COMPÉTENCES

Cette dernière étape a été mise en oeuvre très récemment, en 2001, dans le secondaire supérieur et ce pour les 3^e et 5^e années, les 4^e et 6^e n'étant concernées qu'à partir de la rentrée 2002. Il s'inscrit dans la réforme initiée par le Décret Missions du 24 juillet 1997 qui a réorganisé l'enseignement obligatoire en deux temps: un premier temps commun à tous les élèves et qui dure huit ans (les six années de l'enseignement fondamental et les deux premières années du secondaire) et un deuxième temps qui s'étale sur quatre années et qui divise les élèves en deux groupes: d'une part, les humanités générales et technologiques et, d'autre part, les humanités professionnelles et techniques. Le premier temps s'articule autour de socles de compétence et le deuxième de compétences terminales (B. Mérenne-Schoumaker, 1999), les premières ayant été expérimentées en classe dès 2000.

La finalité de l'enseignement est à présent d'acquérir des compétences (c'est-à-dire des aptitudes à mettre en oeuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches) pour pouvoir les utiliser concrètement aujourd'hui et surtout demain. À cette fin,

de nouveaux programmes ont été élaborés autour de concepts et de savoirs de base, de références spatiales et de méthodes et techniques. Les contenus ont été recentrés sur la lecture des territoires et une approche systémique, problématique et dynamique. Par ailleurs, il s'agit d'apprendre à accomplir des tâches et à intégrer des démarches en vue de la résolution des problèmes souvent complexes. Les manuels devraient être réintroduits: le premier est déjà disponible chez De Boeck (M. Bekaert et al., 2001) et la FEGEPRO (Fédération des Professeurs de Géographie de la Belgique francophone) a initié des dossiers ainsi qu'un référentiel de base en vue d'aider les enseignants à entrer dans la problématique des compétences (voir

liste des GEO «Compétences 2001» en bibliographie).

L'enseignement par compétences est ainsi un enseignement recentré sur des priorités à la fois en termes d'apprentissage et aussi socialement parlant. Il vise, en effet, à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale en cherchant à réduire les écarts entre écoles et sections. Mais la réforme est ambitieuse et difficile à mettre en oeuvre dans le nouveau contexte de l'enseignement (lassitude et découragement général, pénurie d'enseignants); de plus, elle a été imposée par le haut et ne bénéficie guère de moyens. En outre, elle ne pourra réellement réussir que si elle change aussi l'évaluation ce qui n'est encore qu'au stade de l'ébauche.

DES PROGRAMMES ET DES PRATIQUES TÉMOIGNANT DE CHANGEMENTS DE VALEUR

En fait, l'évolution que nous venons de décrire et que l'on rencontre aussi à des degrés divers dans les pays limitrophes traduit des changements profonds de valeurs. Pour s'en convaincre, il convient d'analyser le tableau 1 établi par la géographe anglaise F. Slater (1996) qui présente les grandes idéologies pédagogiques. Selon cet auteur, il existe quatre idéologies principales: progressiste, libérale, utilitariste et reconstructiviste, qui se distinguent les unes des autres par leur priorité, leurs moyens et leur finalité.

Si l'on applique cette grille aux quatre grandes périodes de notre enseignement, on peut dire que:

- l'enseignement traditionnel était dominé

par une idéologie libérale;

- l'enseignement traditionnel «renouvelé» semble être partagé entre plusieurs idéologies: libérale, reconstructiviste et progressiste;

- l'enseignement rénové était dominé par une idéologie progressiste;

- l'enseignement par compétences semble de nouveau partagé entre plusieurs idéologies: utilitariste, progressiste et reconstructiviste.

Deux périodes apparaissent ainsi avoir une idéologie dominante alors que les deux autres semblent être au carrefour de plusieurs courants ce qui complique singulièrement les pratiques au quotidien.

Idéologie	Priorité	Moyens	Finalité
Progressiste	l'enfant	l'expérience, la découverte, l'apprentissage actif, la pertinence, l'intégration, l'expression personnelle et la recherche de sens	la valorisation du développement de la personne dans son intégralité
Libérale	le sujet (ou la discipline)	l'étude disciplinaire, la transmission de la culture, le recueil des représentations, le développement cognitif, la pensée rationnelle, l'atteinte de l'excellence	la valorisation du développement de l'esprit
Utilitariste	la tâche	le développement des compétences, le traitement de l'information, l'apprentissage du savoir-faire	la valorisation de ce qui est rentable
Reconstructiviste	la société	la contestation du statu quo, le développement d'une conscience critique, la compréhension du fonctionnement du pouvoir et des droits acquis, la conscience de points de vue alternatifs	la valorisation du changement social

Tableau 1. Les différentes idéologies pédagogiques selon F. Slater.

Source : F. Slater, 1996, p. 218.

UNE ÉVOLUTION REFLÉTANT AUSSI LES MUTATIONS DE LA GÉOGRAPHIE

L'évolution de l'enseignement de la géographie en Belgique francophone ne reflète pas seulement les mutations qui ont touché nos sociétés et nos valeurs mais semble aussi liée aux transformations profondes de la discipline.

Quatre mutations apparaissent, en effet, avoir eu un impact majeur sur l'enseignement secondaire.

La plus importante est sans conteste le glissement progressif de la géographie du concert des sciences naturelles vers les sciences sociales. Il en résulte d'abord une modification profonde des savoirs de géographie physique enseignés dans le secondaire qui sont de moins en moins étudiés pour eux-mêmes mais intégrés dans des problématiques plus générales (risques naturels, changements clima-

tiques, développement durable, environnement...); il s'ensuit également une association de plus en plus fréquente de la géographie à l'histoire et aux sciences sociales non seulement dans les programmes du secondaire mais encore dans la nouvelle formation des Agrégés de l'Enseignement Secondaire Inférieur. Une autre évolution majeure est l'affirmation de l'utilité sociale de la géographie, manifeste notamment à travers la place croissante occupée par les géographes en «géographie appliquée»; dans l'enseignement, les programmes mettent aussi de plus en plus l'accent sur l'utilité des apprentissages et la géographie s'affirme ainsi comme une discipline permettant de se préparer à la réflexion et l'action. Par ailleurs, les concepts et les modèles

ont été beaucoup développés tout au moins via l'essor de la nouvelle géographie. Il en est de même des techniques cartographiques (télédétection, SIG...). L'évolution récente de l'enseignement

secondaire a cherché à intégrer ces tendances sans doute plus la première que la deuxième car cette dernière nécessite davantage de moyens matériels et de ressources humaines.

UN GRAND DÉFI: SON FUTUR CORPS ENSEIGNANT

Comme toutes les disciplines, la géographie souffre de la désaffectation des jeunes pour les métiers de l'enseignement. Mais sa situation semble plus difficile encore que dans d'autres domaines en raison de l'attrait et/ou des possibilités d'emploi en géographie appliquée, de l'inconfort des cours à une ou deux heures par semaine (ce qui entraîne un très grand nombre d'élèves – plus de 500 par professeur dans l'Enseignement officiel –, des horaires partiels ou répartis sur plusieurs écoles et aussi un statut peu reconnu) et du divorce croissant entre la géographie enseignée dans le secondaire et la géographie universitaire (où la discipline est restée en Faculté des Sciences et exige un bagage mathématique et scientifique de base ce qui rebute de nombreux étudiants ayant aimé la géographie dans le secondaire).

En fait, un peu comme en France (et malgré que, dans ce pays, la géographie soit en «Lettres» et associée à l'histoire), si jusque vers 1970, il y eut un large accord entre la géographie savante, conçue comme une description raisonnée de la surface de la Terre et la géographie scolaire qui en reproduisait les résultats, les démarches et les méthodes, depuis une trentaine d'années, la géographie scolaire est de moins en moins une «réduction» de la géographie savante (R. Marconis, 2001). C'est logique en raison des finalités différentes des deux enseignements: d'un côté, fournir des repères spatiaux, initier aux organisations territoriales, apprendre à vivre avec les autres, en un mot donner

à tous une «éducation géographique» (P. Pinchemel, 1982) et, de l'autre, former des spécialistes capables de s'intégrer dans le monde professionnel. Mais cela ne doit pas empêcher le monde universitaire de s'investir dans la formation des enseignants du secondaire dont dépend encore largement aujourd'hui l'avenir de la discipline (R. Marconis, 2001).

Nous plaçons donc, comme notre collègue français, pour un renouvellement d'intérêt du monde universitaire vis-à-vis de la géographie scolaire non seulement via des recherches en didactique de la géographie mais aussi via un réinvestissement dans des domaines intéressant le secondaire comme la géographie régionale, les problèmes environnementaux, le paysage... c'est-à-dire des thèmes souvent assez larges avec une forte dimension interdisciplinaire.

Par ailleurs, tout devrait aussi être mis en oeuvre par l'Université pour améliorer les conditions de travail des enseignants en les aidant à travers une formation initiale et continue adéquate, le développement de sources d'information (notamment via des sites Internet) et la constitution d'équipes enseignement secondaire – enseignement supérieur développant des projets innovants et directement utiles.

L'avenir de la géographie en dépend comme l'image de la discipline dans le grand public car les enseignants du secondaire sont les seuls représentants de la géographie à avoir initié tous les citoyens au «savoir penser l'espace» (Y. Lacoste, 1986).

Atouts	Faiblesses	Opportunités	Menaces
<ul style="list-style-type: none"> • Choix de quelques grandes problématiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Des sujets pouvant paraître «éclatés» sans réelle cohérence entre eux 	<ul style="list-style-type: none"> • Des sujets interpellant les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Une géographie réduite à quelques thèmes
<ul style="list-style-type: none"> • Thèmes d'étude en lien avec les grands enjeux de la société 	<ul style="list-style-type: none"> • Thèmes très complexes nécessitant des savoirs multiples --> des professeurs «chercheurs» --> des professeurs acceptant débat et doute 	<ul style="list-style-type: none"> • Thèmes se prêtant souvent bien à l'interdisciplinarité 	<ul style="list-style-type: none"> • Concurrence avec d'autres disciplines quand l'interdisciplinarité n'est pas organisée par les programmes
<ul style="list-style-type: none"> • Géographie = savoir utile pour chacun 	<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage nécessitant temps + outils variés + démarches multiples --> problèmes de moyens 	<ul style="list-style-type: none"> • Acquisition de savoirs que l'on pourra utiliser concrètement 	<ul style="list-style-type: none"> • Une géographie réduite à un savoir seulement utilitaire
<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage de nombreuses compétences transversales 	<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage des compétences transversales au détriment des compétences disciplinaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribution à la formation de chacun (Décret Missions) 	<ul style="list-style-type: none"> • Une géographie affirmant mal sa spécificité

Tableau 2. Tableau AFOM (ou SWOT) de l'enseignement de la géographie en Communauté Française en 2002.

CONCLUSION

Comme le montre le tableau 2 où nous avons tenté de dresser un tableau AFOM (atouts – faiblesses – opportunités – menaces) de l'enseignement de la géographie dans le secondaire en Belgique francophone au début de 2002, le bilan est tout en demi-teinte. La discipline conserve de précieux atouts: en particulier, les thèmes qu'elle est amenée à traiter et son utilité sociale; mais elle est aussi menacée par le peu de moyens et surtout le peu d'heures dont elle dispose et par la concurrence d'autres disciplines; elle implique aussi de plus en plus un corps enseignant de haute qualité, ouvert aux innovations et capable de renouveler sans

cesse ses connaissances et ses pratiques.

L'avenir reste donc ouvert mais il faut que la Communauté géographique reste vigilante, non seulement les professeurs du secondaire mais encore le monde universitaire et aussi les nombreux chercheurs «appliqués» car le devenir de la discipline reste très lié à son enseignement au niveau du secondaire.

REMERCIEMENTS

L'auteur remercie Christine Partoune, Assistante-doctorante en Didactique de la Géographie à l'Université de Liège pour ses remarques et suggestions.

BIBLIOGRAPHIE SUCCINCTE

- BEKAERT M., BOSSON L., EVRARD C., GOBERT O., JACQUES C. et LOTHER P. (2001), *Géographie. Des savoirs pour comprendre les territoires-sociétés*, De Boeck, Bruxelles.
- LACOSTE Y. (1986), «Le savoir-penser l'espace», M. GUILLAUME, *L'état des sciences sociales en France*, La Découverte, Paris, pp. 88-92.
- MARCONIS R. (2001), «La géographie dans l'enseignement», Colloque Unesco. La géographie à l'aube du XXI^e siècle, *Historiens-Géographes*, n° 376, pp. 77-83.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER B. (1999), Compétences et savoirs terminaux. Réflexions et propositions, *Cahiers de Géographie du Québec*, vol. 43, n° 120, pp. 437-449.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER B. (2001), Les manuels scolaires en Belgique francophone, *Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, n° 109-110, pp. 83-91.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (1999), *Socles de compétence*. Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire, Bruxelles.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (1999), *Compétences terminales et savoirs requis en géographie*. Humanités générales et techniques, Bruxelles.
- PINCHEMEL P. (1982), «De l'enseignement géographique à l'éducation géographique», *Historiens-Géographes*, n° 289, pp. 779-783.
- SLATER F. (1996), «Values : Towards mapping their locations in a Geographical Education», *Geography in Education*, Canterbury University Press.
- Numéros de la revue GEO (FEGEPRO) consacrés aux «Compétences 2001»:
 - n° 47, 2000-1 *Savoirs et outils pour rendre intelligibles les territoires du Monde* (B. Mérenne-Schoumaker).
 - n° 48, 2000-2 *Lire les territoires d'ici et d'ailleurs* (1): Israël (C. Nys); Côte d'Ivoire (D. Belayew).
 - n° 49, 2001-1 *Lire les territoires d'ici et d'ailleurs* (2): le port d'Anvers et l'aéroport de Zaventem (É. Mérenne); le pôle européen de développement (G. Denies).
 - n° 50, 2001-2 *Lire les territoires d'ici et d'ailleurs* (3): l'Asie des hautes densités (F. Durand-Dastès); des espaces touristiques balnéaires (M. Barbé).
 - n° 51, 2002-1 *Lire les territoires d'ici et d'ailleurs* (4): les villes du Monde (B. Mérenne-Schoumaker).

Bernadette Mérenne-Schoumaker
Professeur ordinaire
Didactique des Sciences géographiques
Département de Géographie
Université de Liège
Sart Tilman – B11
B-4000 Liège
B.Merenne@ulg.ac.be

manuscrit déposé en septembre 2002; révisé en décembre 2003