

LE DÉTOURNEMENT DU MODÈLE CONSTRUCTIVISTE DANS LES APPRENTISSAGES GÉOGRAPHIQUES EN SECONDE

GERARD HUGONIE¹

Résumé :

La classe de seconde est considérée par les professeurs de géographie comme l'année essentielle pour faire acquérir aux élèves les démarches de base de la discipline. Une analyse systématique des activités proposées aux élèves dans les programmes, les instructions officielles, les manuels et quelques cours et devoirs de géographie montre la prégnance d'un modèle inspiré plus ou moins explicitement par les théories constructivistes de l'élaboration du savoir (démarches par investigation/restructuration de J.P. Astolfi et M. Develay, 1989) et par les traditions scientifiques disciplinaires : collecte des données ; mise en relation de ces données ; position de questions ou d'hypothèses ; tentatives d'explications partielles ; synthèse permettant de généraliser les explications, d'envisager les conséquences de la situation étudiée. Mais ce modèle présumé fonctionne mal ou pas du tout dans la réalité des classes ou des exercices des manuels. Ses cinq moments ne sont pas articulés rigoureusement ; il est remplacé subrepticement dès le deuxième temps par un modèle impositif, où la synthèse est « plaquée » et ne peut résulter de la seule activité des élèves moyens ; ou bien un « saut culturel » exige des élèves dès le deuxième ou le troisième temps de faire appel à une large culture géographique qu'ils n'ont pas, et les met en difficulté, sauf les quelques uns intéressés par la géographie, en pleine « connivence » avec le professeur.

Mots-clés : *Géographie, seconde, modèles d'apprentissage, inductif, constructivisme, connivence, compagnonnage*

Introduction

Les recherches didactiques et épistémologiques des vingt dernières années ont montré que les disciplines scolaires reposent en particulier sur des apprentissages canoniques, acceptés par la plupart des professeurs et proposés à la plupart des élèves à un moment donné, qui se traduisent par des exercices codifiés, très fortement orientés par des examens terminaux (Chervel, 1988 ; Audigier, 1993 ; Hugonie, 2003). Le choix de ces apprentissages canoniques est souvent justifié par

¹ Professeur des universités à l'IUFM de Paris, CRESC, Paris 13, gerard.hugonie@paris.iufm.fr

les concepteurs de programmes, les formateurs et les manuels par la référence implicite ou explicite à des modèles de construction du savoir scientifique dans une discipline, ou plus généralement de construction du savoir des élèves, notamment depuis une quarantaine d'années le modèle constructiviste, issu des travaux de Jean Piaget et d'autres psycho-pédagogues. C'est le cas en géographie, où les deux modèles, psycho-pédagogique et scientifique, semblent se rejoindre dans une démarche-type en trois ou cinq temps, présentée aux élèves dès le collège, mais formalisée surtout en seconde, l'année des apprentissages méthodologiques.

Or une enquête systématique dans des classes de seconde montre que ces deux modèles, s'ils sont invoqués fréquemment par les professeurs, ne sont pas vraiment appliqués, et qu'un autre modèle se dégage, fondé dès le deuxième ou troisième temps de la démarche sur un guidage par l'enseignant, qui sélectionne ce qui lui paraît correspondre à la vulgate attendue, sollicite une culture géographique très large, antérieure ou extérieure à l'apprentissage lui-même, et met ainsi en difficulté sans le vouloir les élèves qui ne disposent pas au préalable de cette culture ; ce qu'on pourrait appeler un modèle de la « connivence » attendue.

La démarche-type des apprentissages géographiques en seconde (fig.1)

Pour essayer de préciser le ou les modèles sous-jacents aux apprentissages géographiques en seconde, ont été dépouillés les programmes, instructions officielles et textes d'accompagnement depuis 1981, des publications proposées par les formateurs aux enseignants (brochures des CRDP, articles et notes dans *l'Information géographique, Historiens et Géographes*, ouvrages de didactique [Le Roux, 1997 ; Mérenne-Schoumaker, 1994 ; Hugonie, 1992, A. Le Roux, 2004]) ; des avant-propos et des exercices de la série la plus récente des manuels de seconde (programmes de 2000) ; des fiches d'observation de leçons dans des classes de seconde de lycées des arrondissements périphériques de Paris ; des cahiers de texte reproduisant les exercices donnés à la maison ou en contrôle terminal.

La démarche-type qui ressort de ces observations se fait en trois ou cinq temps :

- Tout d'abord ou essentiellement une collecte brute d'informations dans des documents jugés spécifiques de la géographie : cartes, photographies, textes, graphiques, etc ; ou la description de ces documents, la caractérisation d'un fait inscrit dans l'espace. Quelquefois (quatre cas sur 100), on demande à l'élève d'effectuer un calcul simple à partir des données ou de les cartographier, ce qui revient souvent à colorier des surfaces par des teintes plus ou moins soutenues.

- Dans un deuxième et un troisième temps éventuel, qui ne sont présents que dans un gros tiers des leçons et manuels observés, l'élève est invité soit à « se poser des questions » (sans plus de guidage, cinq cas sur 100), soit à établir une comparaison entre deux séries de faits visibles sur les documents (onze cas sur 100), ou à rechercher des relations logiques entre deux séries de données visibles sur les documents (douze cas sur 100) ou entre une série de données collectées et des faits extérieurs aux documents, supposés connus antérieurement (11 % des observations).

Figure 1

- Dans 10 % des cas, l'élève est incité à tirer des comparaisons ou des corrélations effectuées dans le troisième temps des explications partielles ou à « justifier » une corrélation suggérée, sans plus de précision. On peut remarquer que dans la plupart des leçons et exercices de manuels, les phases de vérification des corrélations suggérées dans le troisième temps, de discussion des arguments et des explications partielles sont très réduites ou absentes (cf aussi Hugonie, 1999).

- Dans un cinquième et dernier temps, souvent absent ou pris en charge par le professeur, l'élève doit généraliser, « rédiger une synthèse » de ses observations, mises en relation et explications partielles (5 % des situations pédagogiques), envisager les conséquences ou la gravité d'une situation (6 % des cas), montrer qu'elle peut prendre d'autres formes dans d'autres espaces, c'est-à-dire nuancer (2 % des situations).

Ce dernier temps est le prélude au retour au cours dispensé par le professeur, qui généralise et abstrait les faits et idées tirés de l'exercice

Deux modèles d'apprentissage sous-jacents

Nous faisons l'hypothèse que cette démarche-type des apprentissages géographiques en seconde renvoie implicitement ou explicitement à deux modèles d'apprentissage pédagogique et scientifique.

Le modèle disciplinaire de la géographie classique (fig. 2)

Le premier modèle et le plus ancien est celui de la construction du savoir spécifique de la géographie scientifique classique, fondé sur une démarche inductive (Beaujeu-Garnier, 1971 ; Mérenne-Schoumaker, 1994 ; Marconis, 1996 ; Claval, 2001 ; Bavoux, 2002). L'observation du réel ou de ses substituts (cartes, photographies, textes, graphiques ; temps 1) fait émerger des indices significatifs d'une situation géographique particulière ou d'un « problème géographique », c'est-à-dire qui concerne les rapports entre les sociétés et leurs territoires (temps 2). La mise en relation de ces indices avec d'autres faits proches ou lointains, visibles ou abstraits suggère des liaisons logiques entre eux, des explications partielles, des hypothèses (temps 3) qui peuvent servir de base à l'élaboration d'un modèle théorique dont les résultats sont confrontés à d'autres cas (temps 4). Si ces résultats se révèlent cohérents avec les caractères de plusieurs situations réelles, ils sont généralisés et donnent lieu à une synthèse (temps 5), et sont éventuellement nuancés dans le cadre d'une typologie.

Le modèle constructiviste (fig. 3)

Le modèle de la construction scientifique du savoir géographique, formalisé dès les années 1930 ou 1950, a été d'autant plus conforté dans l'esprit des formateurs et professeurs de géographie de l'enseignement secondaire qu'il se rapproche d'un modèle constructiviste des apprentissages des élèves, inspiré plus ou moins des travaux de Jean Piaget et des psycho-pédagogues du milieu du XX^es. et, au-delà, de la tradition rousseauiste des leçons de chose et apprentissages par l'expérience. Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay (1989) décrivent ainsi dans leur ouvrage sur la didactique des sciences un modèle d'apprentissage par investigation-restructuration, qui repose sur la conviction que l'élève construit son savoir en observant, en distinguant lui-même des faits et des phénomènes (temps 1), en se posant des questions à leur égard (temps 2) ; puis en mettant en relation ces faits nouveaux avec des connaissances antérieures ou d'autres faits (temps 3), en découvrant des relations logiques, des relations causales partielles entre les faits (temps 4). Mais ces investigations autonomes ne suffisent pas à créer un savoir cohérent, stabilisé et opératoire, contrairement à ce que les pédagogues avaient cru ou semblé croire dans les années 1970-80. Pour stabiliser les relations établies, il faut un travail de restructuration, de validation, de reformulation des propositions des élèves (temps 4), qui permet de les généraliser et de synthétiser (temps 5). Ce travail n'est efficace, empiriquement, qu'avec l'intervention d'un tiers expert, l'enseignant, qui aide les élèves à trier, relier, argumenter, valider, formuler.

Des modèles détournés

L'un ou l'autre des deux modèles d'apprentissage précédents sont souvent invoqués clairement ou plus confusément par les enseignants, lors d'entretiens individuels ou collectifs, pour justifier la démarche-type qu'ils utilisent dans leurs cours de géographie de seconde. Mais leurs intentions affirmées ou réelles ne correspondent pas vraiment aux pratiques constatées dans les classes ou suggérées par les auteurs de manuels. Deux cas principaux se dégagent :

- Souvent (61 % des situations), la première phase d'observation ou de collecte de données éparses (temps 1) se suffit à elle-même, puis le professeur reprend la parole pour élargir l'analyse de la situation observée, proposer des explications rapides, donner sa propre vision des faits et ses conclusions, avant de poursuivre son cours en intégrant ou pas les données recueillies par les élèves (fig. 4). C'est à dire qu'on est revenu dès le deuxième temps à un modèle pédagogique par transmission-réception, un modèle impositif (Astolfi, Develay, 1989).

- Ou bien le travail autonome se poursuit et les élèves sont invités à comparer et mettre en relation eux-mêmes les données recueillies (un cas sur trois), puis dans un cas sur dix seulement à en tirer eux-mêmes des explications générales, à rédiger une synthèse, à envisager les conséquences de la situation à une échelle plus large que le cas étudié (fig. 5). Mais il y a alors un saut brutal dans la démarche, à la fois quantitativement, pratiquement et conceptuellement. Par les premières questions, les élèves avaient été invités à collecter des informations brutes, élémentaires et éparses : un chiffre, des mots, une phrase, une localisation, une couleur, généralement sans indications plus précises sur le sens de l'exercice, la problématique de la question. La demande de comparaison ou

de mise en relation des deuxième et troisième temps est au départ peu guidée et laisse bien des élèves perplexes. Surtout, la phase de généralisation et de synthèse exige brusquement de ces derniers qu'ils passent de quelques données éparses, non problématisées, à une réflexion globale et structurée, impliquant nécessairement d'autres faits que ceux des documents étudiés, d'un autre ordre, ou relevant d'autres espaces, explicitement (« en faisant appel aux documents 1, 2, 3 et à vos connaissances, vous montrerez... ») ou implicitement, ce qui est bien plus difficile encore pour les élèves. A l'écrit, ils se retrouvent seuls devant ce saut brutal d'étendue de connaissances et de niveau de réflexion et d'abstraction. A l'oral, le professeur est souvent obligé de guider étroitement ce temps de synthèse, en laissant de côté ce qui ne lui convient pas, en suggérant lui-même des comparaisons et des conséquences, voire en les imposant lui-même pour gagner du temps et « revenir au cours ».

Bref, il est très rare que les propositions finales issues d'un travail sur des documents, les phrases qui vont être copiées sur le cahier, résultent d'un enchaînement réellement autonome d'opérations mentales et d'activités de confrontation et de validation des faits et des corrélations établies par les élèves eux-mêmes. La meilleure preuve est apportée par les quelques situations pédagogiques où tel ou tel élève joue le jeu des consignes et propose des liaisons originales entre des faits observés sur les documents, mais qui ne correspondent pas à ce qu'a prévu le professeur. Les idées de l'élève sont généralement écartées, minorées ou même rejetées sèchement, car le but final de la suite d'activités proposées par l'enseignant à la classe est bien de parvenir coûte que coûte au savoir attendu, à la vulgate consensuelle, dont il est le vecteur et qu'il a soigneusement préparée.

Un modèle de la connivence attendue ou du compagnonnage

En fait, chacun des temps de la démarche-type d'apprentissage en géographie à partir de l'analyse de documents ne peut fonctionner correctement que si les élèves savent déjà *a priori* ce qu'est la géographie, ce qu'il faut observer, distinguer dans le réel, mettre en relation, et qu'ils ont une bonne culture géographique antérieure ou parallèle.

Dès le premier temps de collecte des données, ils ne peuvent relever des informations pertinentes (et le faire avec motivation) que s'ils savent d'avance ce qui est significatif pour les géographes ou pour le cours de géographie ; sinon, ils relèvent un peu n'importe quoi, une collection de faits sans significations et donc sans intérêt pour ces adolescents.

De même, dans les deuxième et troisième temps, quelle utilité y a-t-il à comparer et mettre en relation des faits si l'on ne voit pas pourquoi faire ? Et comment comparer à des données extérieures aux documents si on les ignore ? Un clivage sépare alors les bons élèves, ou ceux qui aiment la géographie (il y en a !), ceux qui ont pu voyager, qui voient où le professeur veut en venir, peuvent dialoguer avec lui « en connivence », et les autres, qui n'ont pas les moyens ou le goût pour répondre aux questions, jouer le jeu, et s'en désintéressent très vite.

Les mêmes difficultés apparaissent pour les quatrième et cinquième temps de validation des corrélations entre les données et de généralisation. La synthèse demandée suppose des connaissances étendues et cohérentes, bien au-delà des documents de départ. Seuls les élèves disposant d'une bonne culture géographique peuvent y parvenir. D'autant plus qu'on ne peut pas ne

pas remarquer que, fréquemment, la synthèse demandée ou apportée oralement par le professeur ou par le manuel n'a qu'un rapport partiel ou indirect avec les données recueillies par les élèves dans le premier temps, et on ne peut y parvenir à partir des seules données de base...Car il s'agit pour l'enseignant de revenir au cours qu'il a préparé, à la vulgate géographique du moment, qu'il se sent tenu de faire acquérir aux élèves pour assurer leur réussite.

Cela n'étonne pas les bons élèves dits « scolaires », ceux qui s'intéressent à la géographie et savent ce qu'on veut leur faire dire, qui ont le bagage suffisant pour répondre, sont « en connivence » avec le professeur et la discipline, comprennent les allusions à demi-mot. Cela dérouté la majorité des élèves, qui n'ont pas ces liens privilégiés avec la géographie et comprennent très vite qu'il suffit d'attendre la reprise professorale.

On pourrait aussi penser à un autre mode d'apprentissage, plus ancien encore, celui du compagnonnage, de l'initiation. Le professeur montre à l'élève par son questionnement comment procèdent, comment raisonnent les géographes, à quels résultats ils parviennent, et l'élève se doit de l'imiter. Au fond, il n'a pas à se poser des questions originales, à réfléchir vraiment aux liaisons entre les faits : il doit retrouver les corrélations retenues habituellement en géographie, selon des procédures canoniques et en faisant usage de son savoir géographique antérieur ; il doit retrouver le savoir dont est porteur le professeur, qui est son « entraîneur », son initiateur.

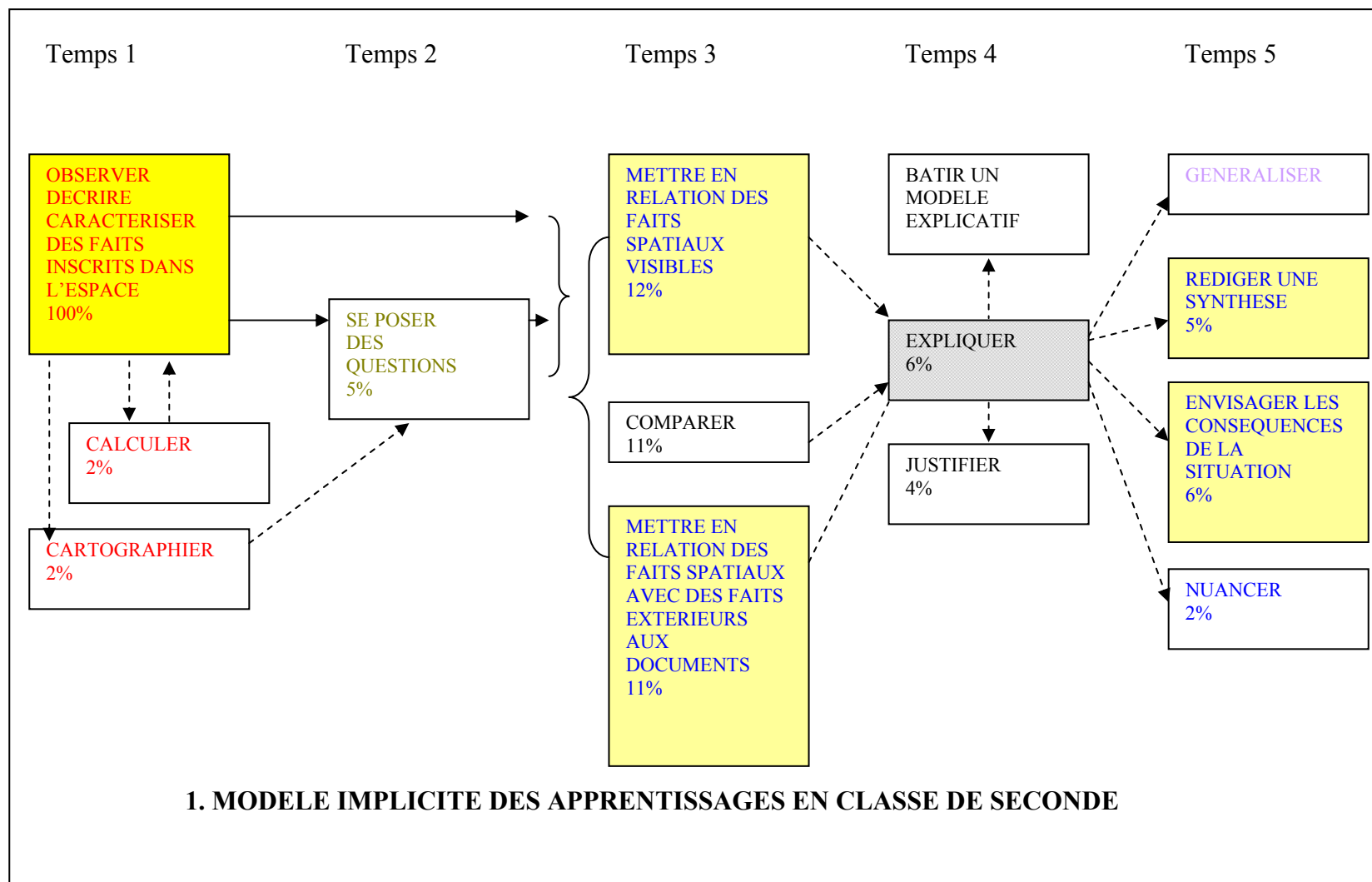
Conclusion

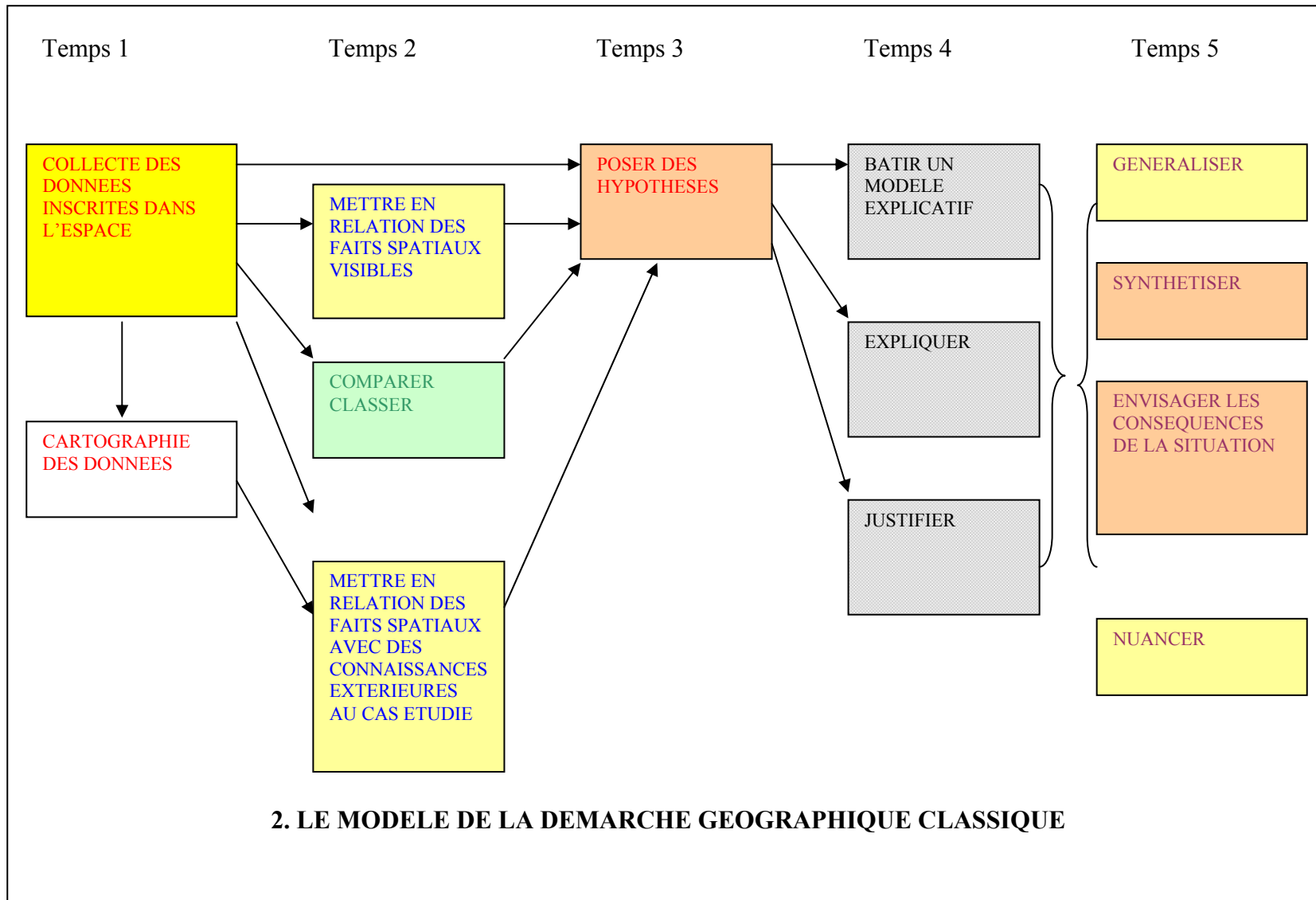
Même dans les séances de travaux pratiques et de « modules », la part d'un travail autonome des élèves dans la construction de leur savoir géographique reste le plus souvent limitée. Si les premières tâches qui leur sont proposées semblent inspirées par un modèle d'apprentissage constructiviste propre à la géographie scientifique classique ou par un modèle de construction du savoir plus général, les tâches suivantes correspondent plutôt à un modèle de guidage ou d'imposition du savoir par un expert au service d'une vulgate disciplinaire, jugée nécessaire au futur citoyen.

Ce modèle d'apprentissage, qui mêle une première phase de collecte de données autonome et non problématisée et des phases plus guidées, ne paraît efficace que s'il y a une connivence entre les élèves, le professeur et le savoir disciplinaire, une sorte de pré-savoir ou d'attentes partagés. Cela fonctionnait assez bien dans les lycées bourgeois d'autrefois. Cela fonctionne beaucoup moins bien dans les lycées des périphéries urbaines d'aujourd'hui. Il faudrait alors expliciter beaucoup plus les attentes correspondant aux exercices, les problématiques qui peuvent donner sens à la collecte et à la comparaison des faits, donner aux élèves les moyens de trouver ou retrouver facilement les connaissances extérieures qui leur permettraient de généraliser et de synthétiser à partir des données recueillies dans la première phase. Il faudrait leur apprendre à discuter pas à pas et sérieusement les corrélations établies ; admettre des résultats originaux tirés de l'analyse et de la confrontation des données, même si le professeur revient *in fine* à la vulgate nécessaire pour réussir aux examens.

Références bibliographiques

- Astolfi Jean-Pierre, Develay Michel, *La didactique des sciences*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?, 1989
- Audigier François, *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie ; à la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, Thèse pour le Doctorat d'Etat, Paris VII, 1993
- Bavoux Jean Jacques, *La géographie, objets, méthodes, débats*, A. Colin, coll. U, 2002.
- Beaujeu-Garnier Jacqueline, *La géographie, méthodes et perspectives*, Masson, 1971.
- Charlot Bernard, *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris, Anthropos, 1999
- Chervel André, L'histoire des disciplines scolaires, *Histoire de l'Education*, Paris, INRP, 1988, n° 38
- Claval Paul, *Epistémologie de la géographie*, Nathan, 2001
- Hugonie Gérard, *Pratiquer la géographie en collège*, A. Colin, coll. IUFM, 1992
- Hugonie Gérard, Des explications dans la géographie enseignée, première approche, *L'Information géographique*, 3, 132-138, 1999.
- Hugonie Gérard, Développer les activités géographiques en collège, *Historiens et géographes*, 382, p. 69-78, 2003.
- Le Moigne Jean-Louis, *Les épistémologies constructivistes*, Paris, PUF, coll. Que Sais-je ,, 1995
- Le Roux Anne, *Didactique de la Géographie*, Presses universitaires de Caen, 1997.
- Le Roux Anne, coord., *Enseigner l'Histoire-Géographie par le problème ?*, L'Harmattan, coll. Recherches et Innovations/Formation pour l'enseignement, 2004.
- Marconis Robert, *Introduction à la Géographie*, Paris, A. Colin, coll. U, 1996
- Mérenne-Schoumaker Bernadette, *Didactique de la géographie, 1- Organiser les apprentissages*, Paris, Nathan, coll . perspectives didactiques, 1994.
- Richard Jean-François, *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris, A. Colin, coll. U, 1990





2. LE MODELE DE LA DEMARCHE GEOGRAPHIQUE CLASSIQUE

