

LES APPRENTISSAGES CONCEPTUELS DES ELEVES DU SECONDAIRE EN GEOGRAPHIE

DANIEL NICLOT¹

Résumé :

Une enquête a été menée auprès d'élèves de collège et de lycée pour évaluer les apprentissages réalisés de la cinquième à la terminale sur des concepts fondamentaux des programmes de géographie (paysage, organisation de l'espace). Il apparaît que l'enseignement de la géographie favorise des apprentissages qui ne se limitent pas à la simple mémorisation de faits ou de nomenclatures. Des différences importantes sont constatées, tant dans l'expression écrite que dans le contenu des textes rédigés, les deux étant souvent étroitement liés, chez les élèves d'un même niveau de classe, entre les niveaux de classe et suivant les concepts. L'enquête souligne le caractère global des apprentissages réalisés par les élèves et, partant, les difficultés devant lesquelles on se retrouve lorsque l'on veut étudier et caractériser des apprentissages proprement disciplinaires

Mots-clés : *apprentissages conceptuels, paysage, organisation de l'espace et du territoire, maîtrise langagière, globalité des apprentissages*

Introduction

La plupart des élèves reçoivent un enseignement de géographie pendant près de dix années consécutives, du cycle 3 de l'enseignement primaire à la classe terminale. Les programmes de toutes les classes insistent sur l'idée que cette discipline a pour « projet » de donner des repères spatiaux aux élèves et de leur fournir des grilles de compréhension du monde dans lequel ils vivent, ils agissent ou ils agiront en tant que citoyens². Malgré l'ambition des finalités éducatives attribuées à cette discipline scolaire, de nombreux auteurs ont souligné que les apprentissages en géographie se limitent, le plus souvent, à la mémorisation de faits (dates, nominations, localisations) ou à l'acquisition de savoir-faire de bas niveau. Ils expliquent en outre que les activités d'apprentissages

¹ Maître de conférences HDR, IUFM de Reims, Laboratoires AEP et ERECA

² Sous des formes diverses selon la date de parution et selon les niveaux de classe, cette finalité est rappelée par les programmes de géographie depuis plus de 100 ans. Le programme de géographie de la classe de seconde (générale et technologique) paru en 2002 explique par exemple dans son introduction : « *la démarche par laquelle les connaissances sont acquises, la recherche permanente du sens, l'exercice du raisonnement et de l'esprit critique contribuent à la formation des élèves : il leur donne une vision dynamique et distanciée du monde, fondement nécessaire de la citoyenneté qui devient au lycée une réalité effective* ». Pour le programme de géographie du cycle terminal de 2001, l'enseignement de la géographie « *contribue à la formation intellectuelle et civique des élèves qui doivent comprendre le monde d'aujourd'hui afin de pouvoir s'y situer* ».

supérieures d'abstraction - généralisation ne sont pas explicitement favorisées par les programmes ni, dans la plupart des cas, par les situations d'enseignement apprentissage réalisées par les maîtres dans leurs classes (LEVY 1990 ; CLERC 1993). Au-delà de ce constat, on peut malgré tout se demander si, en raison de la continuité des enseignements en géographie auxquels les élèves sont confrontés, les apprentissages réalisés dans le cadre de cette discipline ne sont pas plus profonds qu'on ne le prétend généralement. La répétitivité des savoirs enseignés sur l'ensemble de la scolarité ne participe-t-elle pas sur le moyen et le long terme à la construction d'une pensée abstraite et à la réalisation de processus de conceptualisation, dont l'intérêt est justement de fournir des grilles de compréhension du monde aux élèves ?

C'est pour vérifier la validité de cette hypothèse qu'une enquête a été menée auprès d'élèves de collège et de lycée pour évaluer les apprentissages réalisés de la cinquième à la terminale sur deux concepts fondamentaux des programmes de géographie.

Des productions écrites d'élèves pour étudier leurs apprentissages conceptuels

L'actualité de la question des apprentissages

La nature des apprentissages construits par les élèves au cours de leur scolarité en géographie est une question qui a encore été relativement peu étudiée. La recherche en didactique de ces deux disciplines scolaires s'est surtout intéressée jusqu'à présent, à leur histoire, aux relations qu'elles entretiennent avec les sciences de référence. Elle s'est aussi interrogée sur la nature des savoirs à enseigner, notamment par l'étude de médias que sont les manuels scolaires. Quant aux travaux sur les apprentissages des élèves, bien que peu nombreux, ils ont toutefois donné lieu à plusieurs publications. On peut rappeler à ce propos les travaux concernant les apprentissages cartographiques publiés par l'INRP (par exemple FONTANABONA, 2000).

L'accroissement de l'hétérogénéité des élèves qui composent les classes, le fait qu'un nombre accru d'élèves ne perçoive pas le sens des savoirs scolaires en général et celui des disciplines en particulier, est devenu un problème de société essentiel, identifié, notamment par les travaux de CHARLOT (1997, 1999), BAUTIER et ROCHEX (1992), ROCHEX (1998). Dans cette perspective l'étude présentée ici est délibérément centrée sur les élèves et sur les processus d'apprentissages qu'ils construisent individuellement. Quant à la démarche adoptée, elle présente une double spécificité.

Le matériau étudié est constitué par des productions écrites d'élèves réalisées spécifiquement pour les besoins de l'enquête. La méthodologie d'analyse et d'interprétation est celle de l'analyse du discours.

Le cadre d'étude est celui d'une étude longitudinale de textes écrits par des élèves de différents niveaux de classe de cinquième à la classe de terminale. Il ne s'agit pas d'évaluer des apprentissages ponctuels d'élèves d'un niveau de classe à un moment donné, mais de suivre la construction de ces apprentissages en histoire et en géographie au cours de la scolarité secondaire.

Activités d'apprentissage et conceptualisation

Pour étudier les apprentissages construits par les élèves il faut se référer aux savoirs enseignés par les professeurs. Dès lors une double incertitude apparaît quant à la définition de ces savoirs de référence.

La première incertitude, est celle qui est souvent qualifiée dans la littérature pédagogique ou didactique « d'effet maître ». Les méthodes d'enseignements adoptées par le maître, ses choix didactiques, ses relations avec les savoirs géographiques et historiques, mais aussi avec les élèves constituent des variables contingentes qui conditionnent la nature des savoirs enseignés dans chaque classe et en conséquence, les apprentissages des élèves. On peut cependant estimer que si les pratiques enseignantes sont diverses et variées dans le détail, au fond, par delà ces pratiques individuelles, toutes les leçons d'histoire et de géographie présentent de fortes ressemblances :

Les enseignants produisent et reproduisent un objet social qui ne change que très lentement, même si chaque jour, il est le résultats de décisions individuelles multiples, d'efforts d'innovation, d'utilisation de produits nouveaux issus de l'édition ou de la recherche pédagogique (GRATALOUP, 1998, p.66).

La seconde incertitude quant aux savoirs de références peut être exprimée de la manière suivante : faut-il considérer que seuls les savoirs scientifiques sont légitimes, ou au contraire peut-on estimer que les savoirs scolaires mis en œuvre par les programmes constituent des référents pertinents ? Il s'agit d'une question didactique fondamentale qui touche aux interrelations entre la discipline scolaire et la science. « *L'institution, dans le cadre des divers textes officiels, se situe en permanence sous le patronage de la science géographique* » explique Pascal Clerc (2002, p 85). Il faut noter cependant que le rapport à la science, bien que réel, est souvent implicite et que les textes officiels ne détaillent pratiquement jamais les modalités d'articulations entre la science et la discipline scolaire. Mais la discipline scolaire n'est pas uniquement un produit de la science, les contenus des textes officiels

...sont à la fois un produit historique et épistémologique, dessinant dans le temps une accumulation ou une succession progressives de géographies à enseigner, celles-ci s'inspirant ou se réclamant, avec un certain temps de retard, des développements de la géographie scientifique. Car chaque nouveauté ne chasse pas automatiquement la précédente, qui subsiste dans l'enseignement (...) La géographie à enseigner aujourd'hui résulte donc d'une accumulation des différentes géographies développées au cours des cent cinquante dernières années environ, tant pour l'enseignement primaire que secondaire. » (LE ROUX, 1997, p 69).

Placés sous le « patronage » de la science, la géographie n'est pourtant pas la science. C'est pour cette raison qu'en partant du principe de l'autonomie relative des savoirs scolaires, le cheminement

adopté dans cet article est « de partir » des savoirs scolaires inscrits dans les programmes « pour aller » vers les acquisitions réalisées par les élèves, objet principal de la recherche. Dans cette perspective, les savoirs sur lesquels porte l'évaluation des apprentissages sont ceux définis par les programmes d'histoire et de géographie de l'enseignement secondaire en application dans les lycées et les collèges au moment où l'enquête a été réalisée, c'est-à-dire à la fin des années 1990.

Ces programmes sont constitués d'une liste ordonnée centrée sur des objets géographiques (continents, états, espaces...) spécifiques. Pourtant, la plupart de ces sujets d'étude peuvent être référés à des concepts. Le plus souvent, ceux-ci ne sont repérables qu'au travers des mots, sans que le contexte lexical ne permette d'affirmer clairement leur caractère de concept. Une analyse des programmes en application en 1999, complétée par une lecture des documents d'accompagnement a permis de mettre en évidence six concepts récurrents en géographie qui peuvent être considérés comme des concepts clés ou intégrateurs.

- Territoire: continent, groupe d'États, État, région, ensemble régional.
- Paysage
- Milieu
- Organisation de l'espace, du territoire.
- Aménagement
- Puissance

L'enquête

L'enquête menée pour étudier les apprentissages des élèves a consisté à leur faire rédiger un texte dans lequel ils s'expriment librement sur l'un des concepts du programme, identifié comme fondamental.

La passation a été réalisée auprès d'élèves de deux classes de cinquième, deux classes de troisième, deux classes de seconde et deux classes de terminale, soit au total huit classes dans quatre établissements scolaires du département de la Marne. Les caractères de ces établissements scolaires font que cette étude n'est pas délibérément centrée sur des établissements difficiles, sur des publics globalement en échec scolaire ou en rupture avec l'école.

L'enquête a été menée au mois de septembre dans les classes des chercheurs de l'équipe. La date de passation est importante car dans la plupart des cas, les enseignants n'avaient jamais eu ces élèves en classe : Ils ne se sont donc pas sentis responsables ou directement concernés par la qualité de leurs apprentissages (ou leur absence d'apprentissages). Par cette étude longitudinale³, c'est une

³ Il s'agit d'une étude *longitudinale* et non d'un *suivi de cohorte*, car ce ne sont pas les mêmes élèves qui sont suivis et interrogés de la sixième à la terminale. Un suivi de cohorte nécessiterait un recueil de données durant six ans...

vision dynamique et évolutive des apprentissages conceptuels qui est présentée, cette dimension étant absente de la plupart des études classiques sur la question.

La rédaction des questions qui ont été posées aux élèves a été volontairement « ouverte » afin de leur laisser le maximum d'autonomie dans leur réponse, voici leur libellé :

- à partir d'exemples de votre choix, qu'est-ce qu'un paysage ?
- à partir d'exemple de votre choix, qu'est-ce que l'organisation de l'espace ?

Le choix des concepts sur lesquels ont été interrogés les élèves s'explique de manière différente pour chacun d'entre eux.

Le choix s'est d'abord porté sur le concept de paysage. Ce mot appartient à la langue courante, mais c'est également un concept traditionnel de la science géographique, qui a été comme il le sera vu par la suite, redéfini dans le cadre d'une géographie « horizontale » qui étudie l'espace des sociétés. A partir de ce concept, c'est d'abord l'articulation entre les processus de catégorisation spontanée et scolaire que nous voudrions faire émerger. Ensuite, c'est une dimension plus épistémologique que nous voudrions mettre en évidence : le paysage est-il fondamentalement le produit d'un milieu ou d'une construction sociale ? Le concept d'organisation de l'espace et du territoire a ensuite été choisi. Contrairement au paysage, cette expression n'a guère de signification dans le langage courant. Son sens ne peut donc être acquis que par les apprentissages scolaires en géographie. Une difficulté particulière se pose dans l'acquisition de ce concept par les élèves, il n'est ni enseigné ni appris comme tel de manière théorique par les élèves. Il est vu essentiellement lors de l'étude d'États.

Chaque réponse a été identifiée par un code pour permettre un croisement avec le dossier de l'élève qui rassemble des variables dites « sociologiques » et scolaires le concernant. Les informations retenues sont l'âge, le sexe, le milieu socio - professionnel, le parcours scolaire et l'appréciation générale du travail de l'élève figurant sur le bulletin scolaire. Le but de ces informations est de tenter d'effectuer d'éventuels croisements entre ces variables « sociologiques » et la nature des apprentissages réalisés par les élèves.

A titre d'information voici le nombre de productions écrites d'élèves analysées en histoire et en géographie.

	cinquième	troisième	seconde	terminale
Paysage	11	12	15	25
Organisation de l'espace / du territoire	11	11	33	29
Total	22	23	48	54

La méthodologie de traitement

L'approche méthodologique utilisée pour analyser les textes d'élèves est inspirée des deux grandes traditions qui étudient le discours pour y trouver des informations sur les situations sociales qui ont présidé à leur production. Il s'agit d'une part de *l'analyse de discours* et d'autre part de *l'analyse de contenu*.

La méthodologie de l'analyse de discours est issue de la recherche historique. Elle s'inscrit dans une perspective méthodologique visant à constituer le « discours comme objet de l'histoire » (GUILHAUMOU *et al*, 1974). Elle a pour objet la forme du discours, son fonctionnement, notamment l'argumentation ; elle étudie aussi ses aspects linguistiques (PAQUIN, 2000). La transposition de la méthodologie de l'analyse de discours politique à des textes d'élèves attribue aux productions langagières et discursives en général, à celle des élèves en particulier, une forte dimension sociale. Cette démarche trouve sa justification dans les travaux de BRUNER et de VYGOTSKI. Ce dernier dans son ouvrage *Pensée et langage* (1934, 1969) accorde une place essentielle au langage dans le processus d'apprentissage et de conceptualisation.

L'analyse lexicale (on parle aussi d'analyse *lexicométrique*) utilisée pour étudier les textes composés par les élèves est une technique qui repose sur le calcul des occurrences de mots employés par les scripteurs. Elle se rattache aux aspects linguistiques et à la forme d'un texte, donc à l'analyse de discours. Les comptages de mots ont été effectués grâce au logiciel *Sphinx – Lexica* à l'aide du module *analyse lexicale*.

Quant à l'analyse de contenu, qui est la seconde méthodologie utilisée par cette recherche, elle s'intéresse plus précisément au sens du discours qu'elle fait émerger et qu'elle tente d'interpréter. La méthodologie retenue fait plus précisément référence à l'analyse de contenu thématique (MUCCHIELLI, 1996) « qui consiste à repérer dans les expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus ou moins concrets » (p 259). Cette méthodologie a donné lieu à la constitution de tableaux d'analyse de contenu des textes d'élèves pour chaque niveau de classe.

Cette étude se réfère à deux recherches concernant les apprentissages conceptuels en histoire.

Il s'agit d'abord d'un ouvrage collectif publié par l'INRP (GUYON *et al*, 1993) : *Des nations à la nation. Apprendre et conceptualiser*. Les auteurs soulignent que « nation, nationalité, Etat... sont (re) devenus des mots-clés de l'enseignement » (p 12). L'une des questions posée par cette étude est celle « du lien entre conceptualisation et apprentissages factuels » car, constatent les auteurs :

dans nos disciplines, c'est toujours à travers des situations précisément localisées, datées, tissées d'évènements, que s'inscrit l'usage du concept et que s'en fait l'acquisition progressive (GUYON *et al*, p 13).

Cette assertion tend à accréditer l'idée que l'acquisition de savoirs factuels par les élèves n'est pas en contradiction avec la construction de processus de conceptualisation. Bien au contraire, elle semble être un passage obligé pour parvenir aux idées abstraites. Cette question des liens entre le fait particulier et contingent et l'idée générale et abstraite nous amène à nous interroger sur la manière dont se réalise la construction de concepts chez les élèves.

Ensuite, l'ouvrage de Nicole Lautier, *A la rencontre de l'histoire* (1997) donne des éléments de réponse à cette interrogation. A partir d'entretiens menés avec des élèves sur la définition de trois concepts, *monarchie*, *dictature* et *démocratie*, l'auteur met en évidence le rôle de trois opérations mentales fondamentales dans les processus de conceptualisation. L'étude de Nicole Lautier montre que les élèves s'approprient les savoirs historiques selon des modalités propres à la pensée naturelle, dans laquelle les valeurs individuelles, familiales et collectives sont une référence essentielle.

Les analyses sur les apprentissages des élèves réalisées dans les conditions qui viennent d'être précisées permettent de présenter trois grands types de résultats :

- ce sont d'abord des apprentissages généraux qui semblent conditionner les apprentissages proprement disciplinaires qui sont mis en évidence ;
- ensuite, ce sont les apprentissages des quatre concepts sur lesquels porte l'enquête qui sont étudiés de la classe de cinquième à la classe de terminale. Ces apprentissages accompagnent (ou s'accompagnent) de profonds changements des rapports au monde et au langage des élèves ;
- si les élèves apprennent des concepts, tous les élèves n'apprennent évidemment pas de la même manière. Cette différenciation des apprentissages dépend d'une part des concepts considérés. De manière générale certains sont plus difficilement acquis par les élèves que d'autres. Mais les apprentissages sont également dépendants des élèves, comme le montre les grands écarts qui existent au sein d'un même niveau de classe.

Evolution des apprentissages de la cinquième à la terminale

L'analyse longitudinale des textes produits par les élèves de la classe de cinquième à la classe terminale montre qu'ils réalisent des constructions conceptuelles en géographie au cours de leur scolarité secondaire, Il semble que les constructions conceptuelles disciplinaires soient rendues possibles par des apprentissages plus généraux qui touchent au développement des capacités d'abstraction et de maîtrise langagière des élèves.

Du concept spontané à la catégorie scolaire

Le type d'apprentissages pour lequel on constate certainement les progrès les plus généraux et les plus significatifs concerne des apprentissages généraux, relatifs à la capacité d'abstraction des élèves. Ces progrès conditionnent étroitement les apprentissages en histoire et en géographie.

De la classe de cinquième à la classe de terminale on observe chez les élèves un développement de leur capacité d'abstraction accompagné d'une distanciation croissante dans l'énonciation et ceci, quel que soit le niveau de leurs résultats scolaires. Les élèves se dégagent de plus en plus de leur vécu et de leur affectivité et se distancient de l'objet qu'ils définissent. L'exemple des textes concernant le *paysage* est à cet égard éclairant.

En classe de cinquième, la plupart des élèves ont une approche du paysage très affective, liée à leur expérience personnelle et utilisent des termes tels que *beau, gai* ou *triste*.

Le paysage est un bel endroit par exemple comme les chute du Niagara ou même un champs de fleurs de toute les couleurs, un paysage c'est aussi un endroit qui se peint.

Les exemples donnés font surtout référence à des paysages vécus ou vus durant les vacances.

Ca parle de la montagne. La montagne c'est un paysage comme le paysage de mer, c'est la mer et tout le reste des objets autour de cette mer.

A partir de la classe de troisième, et dans les classes suivantes, la grande majorité des élèves considère que le paysage constitue un environnement extérieur à l'individu. Ce qui est remarquable dans les textes produits par les élèves de la classe de troisième, c'est que le paysage est présenté par onze textes sur douze comme un décor ou un environnement extérieur à l'observateur. Un seul texte intériorise le paysage et évoque les liens entre les paysages et ses propres sentiments. Même si la nature tient une grande place, beaucoup de textes expriment l'idée que le paysage est une construction humaine. Cette perspective s'affirme dans les niveaux de classes suivants, avec notamment des références de plus en plus nombreuses aux savoirs acquis en cours de géographie.

Une maîtrise langagière accrue

Cette distanciation par rapport au vécu et à l'expérience personnelle qui s'observe par l'analyse des textes d'élèves s'accompagne d'une maîtrise langagière accrue. L'analyse de la forme et du contenu des textes produits par les élèves montre que l'utilisation d'un vocabulaire concret et la juxtaposition de champs sémantiques différents au collège, font place au lycée, et particulièrement en terminale, à un discours plus abstrait et à une énonciation théorique. Les liens entre la construction conceptuelle progressive et l'évolution du rapport à l'écrit des élèves, et donc du rapport à l'école, semblent s'affirmer. Au fur et à mesure de leur avancée dans le cursus scolaire, ils adoptent un style d'écriture proche des attentes scolaires. On peut bien sûr voir dans cette évolution, le résultat d'un développement intellectuel général d'élèves qui manient de mieux en mieux

l'abstraction, mais au travers des termes utilisés, on peut observer également les effets des apprentissages réalisés en géographie.

En classe de cinquième, la plupart des élèves sont dans le registre du sens commun et utilisent un vocabulaire très concret. A titre d'exemple, on peut citer ce texte d'une élève de la classe de cinquième qui fait des propositions pour « améliorer » l'organisation de son village :

On pourrait y construire des boulangeries, des magasins des garderies pour les enfants dont les parents travaillent jusqu'au soir tard où une dame y garderait des enfants et elle les aiderait à faire leurs devoirs, on pourrait même y mettre des immeubles ou petits studios pour les personnes qui n'ont pas beaucoup d'argent. Et non pour y construire des choses inutiles. Il faudrait que les gens soit tous d'accord pour construire quelque chose.

En opposition avec ce premier texte, le suivant, rédigé par un élève de seconde, expose des logiques générales d'organisation des territoires. Il explique que la capitale a un rôle fondamental et que sa localisation n'est pas aléatoire, mais qu'elle obéit à des règles précises expliquées dans le texte. L'argumentation qui aborde la multicausalité s'appuie sur des idées abstraites comme celle d'*accessibilité* ou de *centralité*.

Un territoire est organisé de façon définie. La capitale d'un état est généralement vers le centre du territoire et de cette manière, elle est accessible à tous. Une ville n'est pas construite au hasard. Elle est généralement bâtie à coté d'une rivière, elle est généralement absente des hautes montagnes comme les Alpes.

Le passage du vocabulaire concret et de l'expérience personnelle aux idées générales et au vocabulaire abstrait est la condition du passage de la pensée simple à la pensée complexe. Les élèves les plus âgés montrent une connaissance de la pluralité des niveaux langagiers et des savoirs, qu'ils ont appris à distinguer et ne se contentent plus de les juxtaposer. Cependant, il faut éviter de généraliser cette observation. Car si, au lycée, la forme des textes est plus structurée, plus rationnelle et plus conforme aux attentes scolaires, derrière la forme cache parfois une vacuité du contenu dans la mesure où les termes « géographiques » sont mal maîtrisés et employés de manière incorrecte.

L'organisation du territoire est une discipline qui touche à tout ce qui est important pour la situation géographique, politique et économique du pays. En effet, cette discipline s'occupe par exemple des problèmes d'agriculture, avec au milieu du siècle l'organisation des cultures, « l'openfield », en France. Elle s'occupe aussi de la situation culturelle, en organisant des festivals, en construisant des musées. Mais toute cette discipline est tournée vers l'économie, avec l'organisation des réseaux autoroutiers, ferroviaires et maritimes.

Ce texte rédigé par un élève de terminale est conforme quant à la forme aux productions des élèves de cette classe. La réponse à la question prend la forme d'une énonciation argumentée à portée générale qui emploie des termes abstraits, techniques (réseaux autoroutiers, ferroviaires) et même des mots empruntés au vocabulaire géographique (openfield). Pourtant, sur le fond, la définition n'a pas vraiment de sens. L'organisation du territoire qualifiée de « discipline » fait peut-être référence

à l'aménagement du territoire ? On ne comprend pas ce que sont les « problèmes d'agriculture » dont il est question ou les allusions aux musées et à la « situation culturelle »

Cet exemple laisse supposer que certains élèves ont appris des techniques d'écriture et acquis une relative clairvoyance vis-à-vis des attentes scolaires, qu'ils manifestent des signes (extérieurs) de savoir-faire, sans pour autant avoir acquis la maîtrise des savoirs (ROCHEX, 1998). C'est ce qu'évoquent Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex (1998) au sujet de certains élèves, capables de s'acquitter des tâches scolaires (et d'assurer ainsi leur survie dans l'école), sans pour autant s'investir cognitivement dans l'activité ni effectuer les apprentissages souhaités.

Un processus de conceptualisation privilégié par les élèves : l'analogie par voisinage

Si de la classe de cinquième à la classe terminale l'analyse des textes des élèves nous permet d'observer une progression dans l'abstraction, une maîtrise langagière accrue, reste à savoir comment s'effectuent les opérations de conceptualisation.

Les modèles proposés par Nicole Lautier (1997) ne s'appliquent pas totalement, dans le cas des textes rédigés en géographie. Si on trouve peu de cas de conceptualisation par jugement moral et par catégorisation naturelle, beaucoup de textes, semblent se rapprocher de ce que Nicole Lautier qualifie d'analogie par voisinage comme le montre cet extrait du texte d'un élève de terminale.

La France est un Etat. Pour une meilleure organisation, elle a été divisée en régions. La Champagne Ardenne est une région et comme toute les autres, elle est divisée en départements. Chaque département a une préfecture et une sous-préfecture. Pour qu'il y ait une meilleure organisation, il a été nécessaire de faire ces découpages. Chaque parcelle du pays (régions, département, ville) a une responsabilité. Pour l'exemple des écoles par exemple, chaque autorité à un niveau d'enseignement à sa charge. La ville a les écoles maternelles et primaires ; le département a les collèges ; les lycées sont à la charge de la région et les universités à la charge de l'Etat. Sans toutes ces divisions, les informations ne circuleraient pas bien.

A partir du cas particulier de la France l'élève tente d'atteindre des idées générales ce qui se manifeste par des mentions telles que « *pour qu'il y ait une meilleure organisation, il a été nécessaire de faire ces découpages* » ou « *sans toutes ces divisions, les informations ne circuleraient pas bien* ». Le concept d'organisation du territoire renvoie donc à celui de découpage administratif, il y a donc bien catégorisation, mais qui ne renvoie pas au concept géographique.

En fait, à propos du concept d'organisation de l'espace et du territoire, quelques élèves qui ignorent totalement le sens de l'interrogation qui leur est proposée mettent en oeuvre des stratégies de contournement qui ne génèrent pas de processus de conceptualisation. Les plus âgés, semblent conscients des logiques disciplinaires mobilisent, dans le cadre d'une interrogation menée en géographie, des savoirs acquis en géographie dont ils pensent qu'ils ont un rapport avec les attentes de l'enseignant. Les élèves s'inscrivent dans une logique d'énoncé - récitation de connaissances

scolaires mémorisées et non dans une logique de réflexion. La démarche des élèves qui procèdent ainsi pourrait être reconstituée de la manière suivante : mon professeur de géographie me pose une question dont j'ignore la réponse. Comme je suis en situation de classe, son attente est que j'utilise dans ma réponse les savoirs qu'il m'a enseignés. Ainsi, l'élève reprend une partie du cours qui semble avoir une proximité avec la question posée. Par exemple, dans organisation du territoire, il y a le terme territoire ; les Etats-Unis ou la France sont des territoires qui ont été étudiés en classe. Ainsi, en expliquant quelles sont les grandes divisions du territoire des Etats-Unis, l'élève pense fournir une réponse acceptable (d'autant plus que le libellé de la question indique qu'il faut « partir d'exemples »).

Le territoire est un ensemble de pays. En effet le territoire s'étend sur plusieurs pays. C'est l'exemple des Etats-Unis qui sont souvent présentée comme une terre d'abondance, le territoire est l'une des richesses essentielles des Etats-Unis, il est maîtrisé grâce aux moyens techniques et financier et aussi un territoire qui dispose d'une multitude de ressources, les Etats-Unis sont la seule puissance à avoir maîtriser un aussi vaste territoire. Par conséquent, un territoire s'étend sur plusieurs pays, régions.

Pour ces élèves, contrairement à ce qui a pu être observé à propos du concept de paysage, aucun processus de catégorisation n'est construit au moment où ils sont interrogés. Celui-ci semble seulement s'enclencher lorsqu'ils rédigent leur texte, dans la mesure où les élèves se réfèrent à des savoirs spécifiques et contextualisés (le cas des Etats-Unis, de la France...) pour construire une catégorie générale et abstraite, celle d'organisation de l'espace et du territoire. Ne sachant pas définir le concept d'organisation de l'espace, ils déclinent de manière linéaire les contenus types d'une leçon de géographie (on étudie le climat, le relief, la répartition des hommes, les villes..) en concluant, que « c'est ça » l'organisation de l'espace.

On le voit, au cours de leur scolarité les élèves acquièrent des outils intellectuels leur permettant de développer une pensée conceptuelle qui se matérialise, notamment, par l'usage d'un vocabulaire abstrait et une énonciation théorique qui se dégage des réalités vécues par l'élève. Ces acquisitions ne se construisent pas en cours d'histoire-géographie uniquement, même si l'étude des textes montre que les apprentissages réalisés dans ces deux disciplines participent bien aux progrès intellectuels des élèves. D'abord parce que les élèves incluent des savoirs scolaires dans leur argumentation, ensuite parce qu'il sont capables de conceptualiser en histoire et en géographie, surtout par analogie, par voisinage. Mais on peut aussi noter que bien que disposant d'outils intellectuels leur permettant de conceptualiser, tous les élèves ne réussissent pas pour autant à construire des apprentissages conceptuels.

Des différences d'apprentissage selon les concepts

Au delà des évolutions générales communes concernant les apprentissages des élèves, on s'aperçoit qu'ils diffèrent selon les deux concepts étudiés. Il apparaît que les attributs du concept de *paysage* sont assez bien connus par les élèves dès la classe de troisième et se complètent dans les classes

ultérieures. On peut parler de véritable progression dans les apprentissages. En revanche la situation est assez différente pour le concept d'organisation du territoire dont la maîtrise reste insuffisante pour un grand nombre d'élèves.

Les apprentissages graduels du concept de paysage

Comme il l'a été vu, en classe de cinquième, l'analyse de contenu des textes produits par les élèves permet d'identifier deux types d'attitudes face au paysage. Certains, les plus nombreux, lui attribuent une dimension affective et personnelle très marquée, d'autres le considèrent comme extérieur et le présentent comme un décor.

En classe de troisième, des évolutions assez sensibles s'observent par rapport à la classe de cinquième. D'une part, le paysage n'est plus considéré par les élèves comme uniquement « naturel », même si cette dimension reste très présente. Une dimension esthétique se substitue à l'approche purement affective, avec des mentions concernant la peinture, la photographie. D'autre part, les termes de ville et d'urbain apparaissent. Des paysages urbains « emblématiques » sont mentionnés dans les textes de certains élèves. Un texte explique que « *dans une ville comme Paris, la Tour Eiffel, les magasins font partie du paysage* ». Un autre texte note qu'un paysage peut être laid et que « *les bidonvilles font également partie du paysage* »⁴.

Les élèves de la classe de seconde se distinguent des élèves de la classe de troisième par leur approche générale très esthétique du paysage et aussi par un retour de la dimension affective. Beaucoup d'élèves « intériorisent » le paysage et expliquent que ses caractères, son aspect agissent directement sur leur humeur et leurs sentiments. La valeur esthétique attribuée au paysage est présente dans pratiquement tous les textes. Cependant, contrairement aux élèves de cinquième, le paysage des élèves de seconde est rarement référé au vécu, mais il est souvent médiatisé. Les supports de cette médiatisation les plus fréquemment évoqués sont : la photographie (huit occurrences), la carte postale (cinq occurrences), la peinture avec des mentions concernant les tableaux (trois occurrences), les peintres ou la peinture (sept occurrences). On trouve même une référence aux peintres impressionnistes.

Quand je regarde un paysage, je me sens apaisé car un paysage est toujours calme et sans la présence de l'homme, un sentiment de tranquillité et de repos se dégage en moi. Beaucoup de personnes représentent des paysages sur des tableaux (Impressionnistes) ou sur des photos, cartes postales, car chaque région a ses propres paysages : si l'on va sur la Côte d'Azur, les cartes postales représenteront un paysage de plage déserte ou de la mer alors que si l'on va dans les Alpes, les paysages représentés sur les cartes seront des montagnes ou des glaciers.

Dans les textes des élèves de la classe de terminale, on remarque d'abord une première originalité : huit textes comportent des schémas ou des dessins destinés à illustrer le propos, ce qui ne se

⁴ On peut remarquer que certains exemples cités (les bidonvilles, le désert de sable souvent cité en exemple dans les textes) semblent tirés de l'iconographie traditionnelle des manuels scolaires.

retrouve pas dans les productions des élèves des autres classes. L'approche du paysage est plus rationnelle et surtout plus technique. Dans la plupart des cas, contrairement à ce qui a pu être observé chez les élèves de seconde, les textes se situent dans le cadre lexical et conceptuel de la géographie scolaire. En voici un exemple :

Paysage : structure d'un lieu géographique (relief, nature de la faune et flore, aménagements effectués). Il représente l'état d'un lieu, ses composantes naturelles et ses aménagements. Grâce à la représentation d'un paysage, on peut voir comment les hommes ont profité et utilisé leur espace naturel.

Contrairement aux textes produits par les élèves des niveaux de classes inférieurs, celui-ci prend la forme d'une définition à portée générale sans implication personnelle explicite. On peut remarquer le caractère abstrait (faune, flore et non plantes ou animaux) et théorique (structure, composante) du vocabulaire. La dernière phrase présente le paysage comme un outil d'intelligibilité qui permet de comprendre les relations hommes / milieu, ce qui est tout à fait conforme aux recommandations du programme.

Un paysage est en général un ensemble d'éléments qui constituent une vision. Il peut premièrement s'agir d'éléments naturels, c'est-à-dire ce qui n'a pas été créé par l'homme : les montagnes, les fleuves, les rivières, les arbres etc. On constate que le paysage est une notion qui varie énormément selon les contextes géographiques : en effet, si l'on prend pour référence géographique un milieu situé en Afrique, on trouvera majoritairement : des arbres tropicaux, des dattiers dans le désert...et plusieurs facteurs, propres à ce paysage, qui interviennent : le climat, la densité d'eau. D'autre part, on trouve les éléments structurels édifiés volontairement par l'homme : les bâtiments, les barrages...qui influent fortement sur le paysage. Le paysage est donc quelque chose de modifiable, qui peut subir des bouleversements dans le temps.

Ce qui est notable, dans ce texte comme dans le précédent c'est l'assez grande adéquation entre la définition donnée et le sens attribué par les programmes au paysage. Après avoir donné une définition très générale du paysage qui insiste sur son caractère « visible », ce texte développe l'idée qu'il est composé d'éléments « naturels » et « humains » en interrelation , pour conclure sur les dynamiques de l'évolution des paysages.

Pour autant, malgré la distanciation par rapport à l'objet défini, les élèves se partagent quant à la place respective de l'homme et de la nature dans la définition du paysage. Sur les 25 textes sept affirment le caractère uniquement naturel du paysage :

Un paysage est tout ce qui concerne le milieu naturel. C'est la partie de la nature que l'homme n'a pas encore exploitée. Par exemple, le ciel, les phénomènes météorologiques tels que la neige le brouillard etc., des champs, des montagnes, des plaines. Le mot « paysage » a pour moi une connotation positive, c'est à dire qu'il caractérise un endroit très naturel et pur.

Ainsi, la plupart des élèves, dès la classe de troisième, connaissent les techniques d'observation des paysages. En classe de cinquième, cinq textes sur neuf les mentionnent : les paysages « *c'est ce qu'on voit à l'horizon* ». Parmi ces textes, trois font allusion aux plans d'observation : « *le paysage c'est souvent le deuxième plan* » ; ou de manière plus approximative : « *le paysage c'est une*

photographie avec des plans ». Les élèves adoptent également une perspective analytique en expliquant que le paysage est composé d'éléments. Le double caractère naturel et humain également bien connu de la plupart des élèves, ainsi que les l'idée de transformation et de dynamiques des paysages.

Pourtant, si la majorité des élèves est capable de citer les principaux attributs du concept de paysage, une résistance s'observe. En effet, de manière explicite, mais le plus souvent implicite, un nombre non négligeable d'élèves considère qu'un paysage est d'abord naturel et possède une qualité visuelle et esthétique. Cette « résistance », en opposition avec les programmes qui ne citent pas la dimension esthétique comme composante du paysage semble liée au sens commun du terme, ce que confirment Philippe et Geneviève Pinchemel qui expliquent que :

Le mot paysage apparaît en français au milieu du XVI^e siècle avec le sens d'étendue d'un pays qui s'offre au regard. Avec la découverte de la nature, les nouveaux regards portés sur des milieux ignorés jusque-là comme les montagnes, avec l'apparition dans l'art de la représentation de la nature comme sujet autonome, les paysages deviennent un élément essentiel de la sensibilité et de l'imaginaire des hommes. (PINCHEMEL P et G., 1989, p 373).

Un concept mal maîtrisé par les élèves : organisation de l'espace et du territoire

Les textes produits par les élèves en réponse à la question « *à partir d'exemples de votre choix, qu'est-ce que l'organisation de l'espace ou du territoire ?* » ne manifestent pas de construction conceptuelle progressive de la cinquième à la terminale. Au contraire, des changements radicaux apparaissent dans les définitions données par les élèves des différents niveaux de classes, même si on observe quelques constantes, comme le rôle des divisions administratives ou du relief cités par de nombreux élèves de la classe de cinquième à la classe terminale.

Si l'organisation de l'espace et du territoire est définie en classe de cinquième, à partir du vécu des élèves, comme l'aménagement rationnel de l'espace public proche par les autorités locales, en classe de troisième, la perspective change radicalement. L'organisation de l'espace et du territoire est définie par les élèves comme l'emboîtement de circonscriptions administratives avec pour exemple unique, celui de la France. Les élèves citent les différentes circonscriptions, en allant généralement de la plus vaste à la plus restreinte en superficie. Les prérogatives des responsables politiques et administratifs propres à chaque niveau de circonscription sont également énoncées avec plus ou moins de détail. Le tableau lexical pour cette classe montre par exemple que maire - mairie sont cités huit fois, pays (au sens d'Etat) sept fois, ministre, cinq fois, département, trois fois. Voici un exemple représentatif de texte d'un élève de troisième :

Un territoire est une délimitation d'un lieu. L'organisation du territoire français se définit par plusieurs étapes.

- 1) Au niveau national ; c'est le premier ministre qui répartit les tâches, différents ministères s'en occupent.
- 2) Au niveau régional ; ce sont les préfets qui s'occupent des régions (subventionnant les facultés et les lycées).
- 3) Au niveau départemental ; ce sont les députés qui s'en occupent (en offrant les subventions aux collèges).
- 4) Au niveau communal ; ce sont les maires qui eux ont les pouvoirs d'organiser le territoire de leurs communes ; ils subventionnent les écoles primaires et maternelles. Les maires s'occupent de l'aménagement de la commune et doivent la représenter en cas de litiges entre habitants.

En classe de troisième les textes ne déclinent pas les différents niveaux des circonscriptions administratives mais, de manière plus ou moins adroite, affirment que le territoire est organisé par les villes. En voici un exemple :

L'organisation du territoire c'est le fait d'organiser un territoire selon ses ressources, son climat, sa situation géographique et son nombre d'habitants à répartir. Il faut que des villes soient construites et soient reliées entre elles par le plus de moyens de transport possibles. Il faut aussi créer une capitale et des situations commerciales avec les pays étrangers (importation, exportation) [...] il faut produire de la nourriture afin que les habitants ne meurent pas de faim. Des stations touristiques et des hôtels doivent être construits pour que le tourisme qui rapporte de l'argent à l'état puisse être établi. Mais pour tout cela, il faut exploiter les ressources. Il faut également réussir à communiquer en traversant les obstacles naturels.

En classe de seconde on observe un nouveau changement, puisque l'organisation de l'espace est présentée comme le résultat de l'adaptation de la répartition de la population au relief et au climat.

Dans cette classe de 33 élèves, le mot le plus employé est celui « d'Etat » qui figure 24 fois dans douze textes différents, et qui arrive presque à égalité avec « pays » employé comme synonyme d'Etat (19 occurrences dans neuf textes). Près de la moitié des élèves associe l'organisation de l'espace à l'un, parfois à deux, des termes suivants : *relief, climat, répartition de la population*. Un tiers des textes continue d'évoquer les divisions administratives et le régime politique. Outre le fait que les élèves de cette classe utilisent les savoirs scolaires pour expliquer ce qu'est l'organisation de l'espace, on peut noter que la majorité des réponses se situe dans le cadre de la géographie, ce qui n'est pas le cas de la des élèves de troisième. Les textes sont généralement argumentatifs et utilisent les connaissances acquises en géographie l'année précédente, comme le prouvent les nombreux exemples concernant la France, citée six fois dans six textes, et dans une moindre mesure les Etats-Unis. La référence essentielle des élèves de seconde est celle d'une géographie qui étudie les relations homme / milieu. Voici un texte illustrant ces orientations :

L'organisation du territoire est la répartition des reliefs, de la population dans un pays, dans un territoire, la concentration et les vides de population sur un espace. Par exemple aux Etats-Unis, la population est concentrée sur les côtes Est, c'est la Mégalopolis et près des Grands Lacs alors qu'au centre, il n'y a presque pas de population, les causes sont les reliefs, le climat, la sécheresse. La répartition de la population dépend du climat, du relief : c'est l'organisation de la population sur le territoire.

Cette position dominante n'est pas exclusive, puisqu'on trouve également des réponses, beaucoup moins fréquentes cependant, pour lesquelles les villes semblent avoir un rôle important dans l'organisation spatiale, même si l'empreinte du déterminisme physique est très perceptible dans ce texte comme dans d'autres.

Un territoire est organisé de façon définie. La capitale d'un état est généralement vers le centre du territoire et de cette manière, elle est accessible à tous. Une ville n'est pas construite au hasard. Elle est généralement bâtie à côté d'une rivière, elle est généralement absente des hautes montagnes comme les Alpes.

En classe terminale, le relief et le climat n'apparaissent plus comme des éléments dominants de l'organisation de l'espace, celle-ci est définie comme une production sociale.

Les réponses des élèves de cette classe se réfèrent majoritairement à une géographie « horizontale », celle qui étudie les relations espace / société. L'organisation de l'espace est liée aux infrastructures (terme utilisé dans cinq textes) et aux réseaux de transports (expression qui figure dans sept textes). Les villes et notamment les capitales, sont également évoquées, tout comme les politiques de décentralisation, le rôle des investissements ou de l'économie. Le texte qui suit est caractéristique de cette tendance.

L'organisation du territoire comprend la répartition des grandes métropoles, le développement des transports et des communications. Des pôles d'impulsion également répartis, ainsi que des moyens de transports rapides et disposés de manière à desservir facilement chaque métropole du territoire, contribuent à une bonne organisation du territoire. De cette manière et par exemple en France, la politique d'organisation du territoire consiste à décentraliser, c'est à dire développer l'installation des entreprises et des centres d'impulsion selon une répartition en étoile, afin de favoriser le développement de tout le territoire et non d'une seule partie de celui-ci. L'organisation du territoire consiste à répartir les centres économiques, les transports et aussi les populations afin d'assurer la dynamique de tout le territoire.

En dehors des textes qui manifestent une compréhension plus ou moins précise de la notion d'organisation de l'espace et du territoire, les autres reprennent des éléments de définitions qui sont donnés par des élèves des niveaux de classes inférieurs. Par exemple, cinq élèves de classe terminale évoquent, comme ceux de troisième, les emboîtements de circonscriptions administratives.

L'organisation d'un territoire comme celui de la France, commence par les frontières qui l'entourent. Ensuite à l'intérieur du pays, se trouvent les régions, viennent ensuite les départements, à l'intérieur desquels se trouvent les communes.

Assez proches des idées exprimées par beaucoup d'élèves de seconde, sept textes insistent sur le rôle du climat, du relief et de la répartition de la population. Voici deux extraits :

L'espace est divisé en continents, qui sont divisés en Etats. Il y a différents reliefs (montagnes, plaines, plateaux...) et différents climats (océanique, montagnard, continental ...) au travers du territoire.

On ne note donc pas de véritable enrichissement graduel sur le concept d'organisation du territoire, mais simplement une substitution de sens d'une classe à l'autre. La signification attribuée au concept d'organisation de l'espace et du territoire par les élèves d'un niveau de classe donné semble oubliée dans la classe supérieure. L'absence apparente de véritable construction du concept d'organisation de l'espace ne signifie pas qu'aucun apprentissage géographique ne se réalise pour autant. A partir de la classe de troisième, les élèves mobilisent des connaissances scolaires pour tenter de définir le concept. Dans cette situation, ce qu'on pourrait appeler les « effets programmes » semblent avoir un rôle important. La première partie du programme de seconde, celle étudiée au moment où les élèves produisent leurs réponses, est centrée sur les relations hommes /

milieu. La conception « verticale » de l'organisation de l'espace exprimée par les élèves de cette classe n'est-elle pas à mettre en relation avec les orientations générales du programme ? En terminale, beaucoup d'élèves font référence à la France étudiée l'année précédente et aux Etats – Unis en cours d'étude au moment où l'enquête est réalisée.

Des différences d'apprentissages selon les élèves

La perspective transversale qui s'intéresse aux évolutions des apprentissages réalisés par les élèves de la classe de cinquième à la classe de terminale a été privilégiée jusqu'à présent. Pourtant, si les logiques d'apprentissage propres à chaque classe sont réelles, il apparaît qu'au sein de chaque classe les écrits des élèves manifestent des niveaux de maîtrise conceptuelle assez différents.

Pour tenter de mettre en évidence des différences d'apprentissages chez les élèves d'une même classe, les analyses croisant le contenu des textes produits par les élèves avec des variables telles que le sexe, l'origine sociale ou le niveau de réussite scolaire des élèves ont donné des résultats peu probants. Ainsi, l'étude des variables sociologiques des élèves qui développent des idées « minoritaires » (par exemple ceux qui n'attribuent pas de dimension affective au paysage en cinquième ou une valeur esthétique en seconde ou les deux élèves de terminale qui affirment explicitement que le paysage est à la fois naturel et humain) indique que ces énoncés ne semblent pas dépendants des variables précitées : on trouve dans tous les cas des élèves ayant de « bons » et de « mauvais » résultats scolaires et aucune logique d'appartenance sociale n'apparaît. Il a donc fallu se livrer à des études plus spécifiques qui sont maintenant présentées.

Certains élèves produisent des textes proches de ceux des niveaux de classe supérieurs ou inférieurs

Il a été noté précédemment qu'en classe de cinquième cinq textes sur neuf attribuent une dimension affective au paysage et à l'exception d'un seul, ces cinq textes font peu référence aux savoirs scolaires. Pour les quatre autres textes, généralement plus courts que les précédents, le paysage est « objectivé », aucune dimension affective particulière ne lui est attribuée, il est présenté comme un décor ou un environnement. Trois rédacteurs de ces textes sur quatre sont de « bons » élèves, si l'on s'en tient à leurs résultats scolaires.

En classe de troisième 15 textes ont été analysés. La perspective objective qui définit le paysage comme un décor, un environnement extérieur à « l'homme » se généralise puisqu'elle est adoptée par 14 élèves. Un seul élève de la classe de troisième évoque l'influence des paysages sur ses « états d'âme » et fait en partie référence à son vécu :

Il y a des paysages tristes et il y en a des beaux. Les paysages qui sont tristes sont les volcans, les glaciers d'Antarctique. Par contre il y a les beaux paysages eux, bien colorés. On dirait qu'on a placé les choses comme on le voulait. Les plus beaux paysages sont en été quand on va dans les champs qui sont en hauteur il y a différents coloris à perte de vue et c'est magnifique.

Ce texte dans lequel l'élève livre des sentiments personnels peut être opposé, par exemple, à cet écrit assez représentatif des énoncés majoritaires. Le texte est structuré, « technique » et froid, le rédacteur ne s'implique pas sur le plan émotionnel. On a d'ailleurs l'impression que son auteur tente de reproduire de manière quelque peu maladroite, le discours de la géographie scolaire, celui des manuels notamment :

Il y a deux sortes de paysages, le paysage urbain et le paysage rural.

Le paysage urbain représente des usines, des maisons, des appartements, des industries... Le paysage rural représente beaucoup plus la nature, les champs, les bois, les forêts, les parcs...mais aussi des maisons. On peut voir des choses différentes selon chaque paysage ; on peut voir des camions et des voitures alors que dans un autre on voit des champs et des maisons.

Ainsi, les meilleurs élèves de la classe de cinquième rédigent des réponses dont le contenu est assez proche de celui de la majorité des élèves de troisième. Définir le mot paysage, ce n'est pas livrer des sentiments personnels, mais c'est tenter de donner une définition générale du mot, enrichie par des savoirs acquis dans le cadre scolaire durant les leçons de géographie. Quant à l'élève de la classe de troisième qui rédige un texte proche sur le fond de ceux des élèves de cinquième obtient des résultats scolaires insuffisants.

Le cas de la classe de seconde dans laquelle les élèves font peu référence à leurs apprentissages en géographie, mais plutôt à des acquisitions réalisées en lettres ou en arts plastiques, ne remet pas en cause ces résultats. Même si la perspective dominante n'est pas géographique dans la mesure où sur quinze textes, dix estiment explicitement ou implicitement que la valeur esthétique est un attribut essentiel du paysage, la majorité des textes présente le paysage comme un « décor », un « environnement » pour l'homme.

Pourtant, dans certains écrits, il est question d'éléments du paysage, et surtout, certains élèves considèrent les paysages peuvent également être des constructions sociales et culturelles.

Un paysage est un ensemble d'objets qui forment un décor. Les objets peuvent être naturels ou artificiels (arbres, montagnes/ immeubles)

Il y a des paysages qui sont composés d'éléments naturels, comme la forêt, la montagne, la mer..., et d'autres qui ont été conçus par l'homme, comme certaines grosses villes : Paris, Marseille...

Ces extraits montrent que si tous les élèves attribuent une dimension esthétique aux paysages, quelques uns ne font pas pour autant l'impasse sur un certain nombre d'acquisitions que l'on peut estimer avoir été faites en cours de géographie. Dans la majorité des cas, ces élèves qui réalisent une synthèse entre les apports de différentes disciplines dans lesquelles le paysage a été étudié sont des élèves qui ont de bons résultats scolaires.

Donner du sens aux savoirs scolaires

Dans les textes concernant l'organisation de l'espace et du territoire, quelques élèves des classes de seconde et de terminale sont capables de se situer dans une perspective globale en citant le rôle des villes, voire des grandes métropoles, des « pôles » d'activité » et de leur distribution ou des réseaux de communication. Pour ces élèves l'organisation spatiale n'est pas liée au relief et au climat et elle ne s'identifie pas aux divisions administratives. Cette minorité d'élèves qui exprime une compréhension affirmée du concept d'organisation de l'espace et du territoire (quatre sur 25 en classe de seconde, un élève de cette classe cite même les « hiérarchies urbaines » et dix sur 26 en classe terminale) obtient de bons résultats scolaires. Il semble s'agir d'élèves décrits par Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex (1998), comme comprenant le sens des disciplines scolaires et des constructions abstraites qu'elles réalisent pour expliquer le monde.

Un élève de la classe terminale, va encore plus loin et tente de donner du sens aux savoirs scolaires en ancrant sa réponse sur le monde réel. Il tente de réaliser une synthèse en mêlant des informations issues des médias qu'il détient et des savoirs acquis en cours de géographie :

Comme nous avons pu le voir cette année en géographie, le monde est assez mal réparti. Autant avec les pays riches/pauvres qu'avec les problèmes de densité. J'ai pu lire dans un journal que la Chine voulait faire un recensement de toute sa population ; quelque chose de difficile ! Pourquoi une population si élevée avec une politique de limitation des naissances ?

Un autre texte très spécifique d'élève de terminale établit une distance, fort proche du doute, à l'égard des savoirs scolaires. Il émet des hypothèses et porte des jugements personnels qui semblent dénoter une conscience politique affirmée.

L'organisation du territoire ou de l'espace :

- Serait ce la manière et peut-être aussi le degré de maîtrise du territoire d'un Etat (notion que j'ai du mal à définir) ?
- Serait-ce encore la répartition des ressources naturelles, des pôles d'activités, des hommes ?
- Et pourquoi pas la mise en place des moyens de communication ?
- En fait ce serait tous les moyens qui sont destinés à la mise en place d'une domination avide (vous préférez capitaliste ?) et cruelle d'un territoire (?). Aux Etats Unis c'est malheureusement très bien fait, tandis que la Russie nous offre l'exemple d'une organisation de l'espace ratée, (peut être le résultat d'un communisme perversi ?).

Il est évident que l'élève qui a rédigé cette réponse a bien conscience que cet exercice ne fait pas partie des exercices scolaires traditionnels donnant lieu à une notation. De manière délibérée il se situe hors du champ de la culture scolaire (AUDIGIER, 1993 ; CLERC, 2002), « neutre » politiquement, et ne véhiculant que des savoirs consensuels. A partir de savoirs acquis en géographie, il prend position en se référant à des valeurs et montre ainsi que l'organisation du territoire est un concept qui permet de comprendre le fonctionnement du monde et dont les déterminants ne sont pas naturels, mais politiques. La démarche adoptée par cet élève est proche du

processus de catégorisation par jugement moral et implication personnelle décrit par Nicole Lautier. Elle est aussi une illustration des idées exprimées par François Audigier qui insiste sur l'importance, pour la qualité des apprentissages des élèves, de la prise de conscience que la discipline scolaire propose des constructions et ne prétend pas être le réel. Selon cet auteur, en effet, la géographie scolaire devrait :

... construire des outils d'analyse spatiale (pour) tenter de lier les élaborations spontanées des élèves et les constructions scolaires inspirées des constructions scientifiques (AUDIGIER, 1995, p 56).

Qualité des apprentissages et maîtrise du vocabulaire abstrait

Une analyse menée sur la différenciation des apprentissages du concept de paysage réalisés par les élèves d'une même classe montre la dépendance entre le niveau de maîtrise langagière et lexicale, et notamment du vocabulaire abstrait et la qualité des apprentissages conceptuels réalisés. L'étude porte sur les textes de la classe terminale. Elle croise la fréquence des mots employés par les élèves dans leurs textes avec les résultats scolaires qu'ils obtiennent.

Les élèves aux résultats scolaires insuffisants ou moyens utilisent un vocabulaire assez semblable, peu différent dans sa nature de celui des élèves de troisième ou de seconde. Il s'agit surtout de termes descriptifs, faisant référence à des éléments concrets du paysage. Aussi le lexique de ces élèves pèse beaucoup sur les fréquences lexicales. Au contraire, les élèves qui ont de bons résultats scolaires, ont contrairement aux précédents, rédigé des textes courts, plus concis, moins descriptifs et plusieurs ont introduit des schémas. Ils délaissent le vocabulaire courant au profit de mots plus variés selon les cas. Leur lexique « pèse » donc peu sur les fréquences.

A titre d'exemple on peut opposer ces deux textes, le premier d'un élève obtenant de bons résultats scolaires et le second d'un élève moyen.

Un paysage désigne ce qui le compose, relief, ainsi que le climat et la façon dont est maîtrisé le territoire en terme d'urbanisation, d'industrie, de structures... Un paysage peut rejeter de fortes inégalités de développement, de pauvreté, une inégale répartition de la main d'œuvre et de la production. Un paysage montre la façon dont est organisé l'espace.

Un paysage varie selon les endroits. Il est constitué d'une végétation, de constructions avec un climat et relief particulier. Certains, sont constitués de verdure tel que les forêts comme en Amazonie, d'autres avec des reliefs montagneux tel que dans les Alpes avec la mer, des fleuves, des rivières. Un paysage est une alliance de différents éléments naturels (mer, verdure, ...) Beaucoup de monde s'y intéresse, chaque individu aimant leur entourage. Le paysage fait aussi l'objet de nombreuses peintures.

Ces résultats sont-ils l'indice de l'existence d'une « fracture lexicale » entre les élèves, certains pour définir le paysage ne mobilisent qu'un vocabulaire courant et concret, d'autres, ceux qui obtiennent les meilleurs résultats scolaires, maîtrisant mieux le vocabulaire abstrait et les idées générales ? Il est difficile de l'affirmer. En tout cas, la nature du vocabulaire utilisé traduit des différences dans le rapport au savoir des élèves qui se manifestent par des différences notables dans les résultats scolaires obtenus.

Conclusion

Les textes produits sur des concepts spécifiques des programmes de géographie par des élèves de différents niveaux de classe démontrent qu'ils sont capables, à partir de la classe de troisième de produire des textes se dégageant de leur vécu quotidien, des écrits de plus en plus argumentés et complexes intégrant des savoirs acquis à l'école. Les élèves peuvent citer un nombre croissant d'attributs sur chacun de concept au fur et à mesure de leur progression dans le cursus scolaire. Ces résultats permettent d'affirmer que l'enseignement de la géographie génère des apprentissages qui ne se limitent pas à la simple mémorisation de faits ou de nomenclatures. Plus généralement, on peut estimer que cet enseignement contribue au développement intellectuel global des élèves. Ce constat est évidemment surprenant dans la mesure où les apprentissages conceptuels ne sont pas explicitement favorisés par les programmes (au moins au moment où l'enquête a été menée). Ce décalage entre les apprentissages construits et les objectifs attribués à l'histoire et à la géographie scolaire est intéressant à souligner. Il montre la complexité des processus d'apprentissages mais aussi que les conséquences des enseignements réalisés échappent en grande partie à ceux qui sont chargés de les assurer...

Si l'histoire et la géographie construisent de réels apprentissages chez les élèves, il n'en reste pas moins qu'ils sont très inégaux selon les élèves et selon les concepts considérés.

A chaque niveau de classe on constate des différences importantes selon les élèves, tant dans l'expression écrite que dans le contenu des textes rédigés, les deux étant souvent étroitement liés. On note aussi que selon les concepts les apprentissages réalisés sont très différents. Pour celui de *paysage* une majorité d'élèves est capable de citer les principaux attributs et manifeste ainsi des compétences assez proches de celles exigées par les programmes. En revanche pour les concepts *d'organisation de l'espace et du territoire*, la majorité des élèves, en classe terminale notamment, a une connaissance insuffisante du sens même de ces concepts, développe des idées de sens commun et éventuellement utilise des savoirs disparates issus d'autres disciplines scolaires. L'insuffisance des apprentissages réalisés par les élèves sur le concept d'organisation du territoire, tient certainement au fait qu'il s'agit d'un concept issu de la science géographique qui apparaît dans les programmes de la fin des années 1980 et dont la définition donnée est assez ambiguë. En conséquence, il est certainement mal compris des enseignants de géographie.

Quoiqu'il en soit, il est surprenant de constater que même pour les concepts mal connus, quelques élèves font preuve d'une connaissance assez précise de leurs attributs comme cet élève de troisième, qui affirme que l'organisation du territoire est assurée par les grandes villes ou ces deux élèves de terminale qui donnent du concept une définition générale assez complète illustrée d'exemples pertinents.

Enfin, un autre résultat notable de cette étude est certainement de démontrer le caractère global des apprentissages réalisés par les élèves et de souligner les difficultés devant lesquelles on se retrouve lorsque l'on veut étudier et caractériser des apprentissages proprement disciplinaires. Ceux-ci ne se distinguent pas toujours des apprentissages généraux en matière d'expression écrite ou de développement de la pensée abstraite. Dans le secondaire, quand on enseigne une discipline scolaire on a souvent tendance à penser les apprentissages en terme de spécificité par rapport ceux des autres disciplines. L'étude des productions écrites des élèves montre, au contraire, les liens étroits qui existent entre le développement mental, les apprentissages généraux et les apprentissages spécifiques des différentes disciplines. Ils forment un tout dont il est difficile d'isoler ou de dissocier les éléments.

Bibliographie

AUDIGIER, F (dir.) (1995) *La construction de l'espace géographique*, INRP.

BAUTIER, E. et ROCHEX, J.Y. (1998) *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris, A.Colin

CHARLOT, Bernard (1997) *Le rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Anthropos.

CHARLOT, B. ; BAUTIER, E. et ROCHEX, J. -Y. (1992) *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, A. Colin.

CHARLOT, B. (1999) *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Anthropos.

CLERC, P. (2002) *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

FONTANABONA, J. (dir.) (2000) *Cartes et modèles graphiques. Analyse de pratiques en classe de géographie*, Paris : INRP.

GRATALOUP, C. (1998) Sous l'influence des conventions scolaires, *Espaces Temps. Les cahiers* n°66-67, p 35-79.

GUILHAUMOU, J. ; MALDIDIER, D. ; PROST A. ; ROBIN R. (1974) *Langage et idéologies : le discours comme objet de l'histoire*, Paris, Les Éditions ouvrières.

GUYON, S ; MOUSSEAU, M. ; TUTIAUX- GUYON, N. (1993) *Des nations à la Nation. Apprendre et conceptualiser*, Paris : INRP.

JOURNOT, M. et OUDOT, C. (1997) *Modélisation cartographique. Pratiques scolaires en collège et en lycée*. Collection Documents Actes et Rapports pour l'éducation, CRDP de Bourgogne.

MUCCHIELLI R. (1998), *L'analyse de contenu des documents et des communications*, ESF éditeur.

LAUTIER, N. (1997), *A la rencontre de l'histoire*, Presses universitaires du Septentrion.

LE ROUX, A. (1997) *Didactique de la géographie*, Presses universitaires de Caen.

PINCHEMEL, P. et G. (1989) *La face de la terre*, Armand Colin

ROCHEX, J.-Y. (1998) Rapport au savoir, activité intellectuelle et élaboration de soi : du malentendu au décrochage ? Dans: M.C. BLOCH et B. GERDE, *Les lycéens décrocheurs ; de l'impasse aux chemins de traverse*, Chronique sociale pp.131-141.

VYGOTSKI, L. (1969, première édition 1934) *Pensée et langage*, Editions sociales.