

## Et si c'était (enfin) l'élève qui pensait le monde ? Propositions pour un renouveau du contrat disciplinaire en géographie enseignée

**Frédérique Jacob**

Maitre de conférences à l'ESPE Lille Nord de France –  
Laboratoire CIREL (Théodile) EA 4354

**Michel Leveugle**

Professeur certifié d'histoire—géographie  
Académie de Lille

Mot clé : habiter – cas concret – enseignement de la géographie –aide à la réflexion –

*Les concepts crient dans le désert  
et, quand ils ne sont pas oubliés ...*  
(Demorgon, 2008)

La mise en place d'un nouveau programme, dans l'Education nationale, donne toujours lieu à des analyses de la part de « spécialistes ». Sous la présidence de M. Lussault, président du CSP, le programme de géographie du cycle 3<sup>1</sup> n'a pas fait exception. Il a notamment permis, à partir des travaux du groupe de recherche-action *Pensée spatiale*<sup>2</sup>, par la comparaison entre les programmes des deux dernières décennies, l'identification du raisonnement dans l'enseignement de la géographie (Leininger-Frézal, 2016). Les membres du groupe ont montré une rupture perceptible dans les pratiques d'enseignement (perspective transmissive abandonnée), tout en confirmant une continuité (méthode inductive toujours privilégiée). Pour notre part, nous avons fait le choix d'analyser deux autres termes du programme de géographie du cycle 3, qui nous semblent évoquer une rupture épistémologique et didactique forte : habiter et cas concret. Comment l'introduction de cette notion, comme la qualifie le curricula, et de cette démarche pédagogique modifient-elles les attentes du législateur et les missions des enseignants ? Permettent-elles d'ouvrir de nouveaux horizons et de nouvelles finalités d'enseignement ? L'apport d'outils d'aide à la conception d'activités faciliterait-il un renouveau du contrat disciplinaire (Colomb, 1993) et installerait la géographie comme la discipline qui offre des clés de compréhension du monde et forme le citoyen de demain, véritable habitant éclairé du monde ?

Dans un premier temps, nous définirons comment ces deux termes (habiter et cas concret) participent à repenser les finalités de l'enseignement de la géographie et renouveler les modes de pensée de la discipline et particulièrement la formation des futurs citoyens à la complexité des enjeux territoriaux. L'étude des travaux des géographes qui ont initié le concept d'*habiter*, (Lazarotti, 2006, 2014), (Stock, 2006, 2007), des didacticiens (Thémines, 2009), et même des IGEN (Biaggi, 2015) nous permettent d'appréhender ce que le programme ou les aides à la mise en œuvre de celui-ci ne nous révèlent pas. L'introduction du terme *à partir de cas très concret* dans le programme de 2015 et non pas l'habituelle *étude de cas* (associée à une démarche inductive) offre-t-elle la possibilité de s'inspirer du raisonnement clinique (Nendaz et al., 2005) pour développer le raisonnement géographique ?

Nous nous appuyerons, dans un second temps, sur un cas concret développé dans un collège de l'Académie de Lille pour illustrer la question initiale de l'élève qui penserait le monde. L'expérimentation s'appuie sur une séquence (6 H), élaborée par un professeur d'histoire géographique, qui propose de repenser la rue d'accès du collège. La séquence ambitionne d'appréhender les enjeux spatiaux d'un espace proche, vécu et pratiqué quotidiennement par les élèves et de développer les

<sup>1</sup> BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015

<sup>2</sup><http://didageo.blogspot.fr/p/terrain.html>

qualités du citoyen dans une logique de prospective territoriale. Cette analyse (au stade exploratoire) invite à questionner l'efficacité de pratiques de classe à partir de situations se référant à une proximité (géographique, d'intérêt, temporelle, contextuelle, ...). Elle s'appuie sur l'hypothèse qu'un cadre de l'activité des élèves conçue comme singulière, intentionnelle et située historiquement et spatialement (Barbier *et al.*, 2003) facilite la manipulation de notions et la construction des concepts. Fortement inspirée de la formation des personnels de santé, qui pense l'articulation entre théorie et pratiques, cette démarche du cas concret appliquée à l'enseignement de la géographie suppose qu'il serait possible de théoriser la pratique à partir de situations vécues et à mobiliser les savoirs et [les notions] comme grilles de lecture de l'expérience (Cifali, 1996, 1991 ; Perrenoud, 1998b).

Dans un troisième temps, nous montrerons que l'importance de la formation des élèves à la compréhension des enjeux territoriaux nécessiterait de repenser les outils que la recherche fournit aux enseignants. En continuité avec les travaux sur l'utilisation du jeu dans l'enseignement de la géographie (Jacob, 2018), notre objectif est de proposer un outil d'aide à la réflexion à destination des enseignants, pour faciliter la conception d'activités. La démarche du cas concret en cours de géographie opère un renversement par rapport au modèle classique d'une situation d'apprentissage enseignement en géographie scolaire : cours dialogué, modèle transmissif, démarche inductive de l'étude de cas, évaluation sommative, mémorisation, repérage, rapport théorie-action (Perrenoud, 2001) C'est pour l'enseignant de géographie un nécessaire développement de nouvelles compétences, de développer des savoir-faire pointus dans la [construction du plan de formation], de sorte que l'enchaînement des problèmes et leur complémentarité construisent peu à peu les savoirs et les compétences visées (Perrenoud, 2001) Nous ambitionnons de faciliter l'émergence de stratégies didactiques et pédagogiques efficaces et cohérentes, de faire gagner du temps aux enseignants, bref, de les accompagner en matière de renouvellement de l'enseignement de la géographie en proposant et présentant une matrice d'aide à la décision.

Evoquer le cas concret soulève nombre de questions épistémologiques (retour du terrain, part de l'observation ?), pédagogiques et didactiques, dont nous sommes bien conscients. Nous ne commettons pas l'erreur de croire que d'utiliser les savoirs appris en sciences permettent de résoudre des problèmes quotidiens et que faire travailler les élèves sur des tâches complexes plaquées sur de fausses situations réelles et on pense que ça suffit. (Orange, 2012) L'utilitarisme (Orange, 2012), pas plus d'ailleurs que le ludo-pédagogisme (Jacob, 2018), ne guident notre pensée. L'observation, la classification, la mémorisation, si attachées aux représentations de la discipline, devraient laisser leur place à des démarches favorisant la conceptualisation, le raisonnement, la construction de modèles, l'éveil de la responsabilité, l'initiative, etc. Si, d'un enseignement de la géographie pensé par l'enseignant pour l'élève, il était possible de laisser penser le monde par l'élève : de rendre compte de la généralité du concept à partir de différents usages (quotidien, langagiers, etc.) pour donner du sens au concept (...) envisager la conceptualisation [comme] en physique, non pas comme un simple mouvement linéaire du concret vers l'abstrait mais comme un dialogue vivant, une dialectique, entre ces deux manières d'appréhender la connaissance. (Hervé, Venturini, Albe, 2014) - à propos de la théorie des deux mondes -