Document généré le 12 oct. 2024 05:39

Cahiers de géographie du Québec

La géographie au tableau. Problématique de l'école québécoise

Suzanne Laurin

Volume 43, numéro 120, 1999

Géographie et éducation

URI : https://id.erudit.org/iderudit/022844ar
DOI : https://doi.org/10.7202/022844ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Département de géographie de l'Université Laval

ISSN

0007-9766 (imprimé)
1708-8968 (numérique)

Découvrir la revue

Citer ce document

Laurin, S. (1999). La géographie au tableau. Problématique de l'école québécoise. *Cahiers de géographie du Québec*, *43*(120), 379–392. https://doi.org/10.7202/022844ar

Tous droits réservés © Cahiers de géographie du Québec, 1999

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

La géographie au tableau
Problématique de l'école québécoise

Suzanne Laurin
Département de géographie
Université du Québec à Montréal
laurin.suzanne@uqam.ca

Ce numéro thématique propose un ensemble de réflexions qui ont pour toile de fond le besoin de comprendre la relation entre la géographie, l'éducation et la société. La géographie scolaire, comme d'autres disciplines ancrées dans l'école depuis longtemps, est tiraillée entre la force d'une tradition centrée sur la transmission d'un patrimoine culturel construit autour de l'idée d'appartenance à une citoyenneté nationale et le nécessaire ajustement, à l'heure de la mondialisation, à une demande économique et sociale pour des compétences d'un autre ordre. Le cas de la réforme du programme au Québec, discuté dans cette note liminaire, devrait permettre d'illustrer quelques aspects de ces tensions entre ce qu'il est convenu d'appeler le local et le mondial.

Le dernier numéro des *Cahiers de géographie du Québec* consacré à l'enseignement de la géographie date de 1970. Trente ans plus tard, qu'advient-il du projet éducatif de la géographie, ici et ailleurs? Formuler ainsi la question dans une revue scientifique, c'est dire à quel point le social intervient dans la production scientifique et c'est reconnaître la relation entre connaissance et action comme fondamentale sur le terrain de la recherche en didactique de la géographie.

Cette question sera abordée sous ses deux angles, celui de l'action sociale et celui de la recherche sur la connaissance didactique spécifique. D'abord, la place de la géographie dans la réforme en cours des programmes de l'école primaire et secondaire au Québec ainsi que les changements apportés à ces programmes sur le plan des orientations et du contenu seront analysés. Ensuite, les perspectives actuelles de recherche en didactique de la géographie seront dégagées : elles ouvrent sur l'ensemble des articles de ce numéro qui se rattachent d'une façon ou d'une autre à cette double problématique.

LA PLACE DE LA GÉOGRAPHIE DANS LE NOUVEAU PROGRAMME AU QUÉBEC

Ces quinze dernières années, la plupart des sociétés occidentales ont réalisé des réformes significatives de leur système éducatif. Au Québec, à la suite des États généraux sur l'éducation, de la publication du Rapport Inchauspé et de l'énoncé de politique Marois[1], l'ensemble des programmes scolaires connaît actuellement à son tour une réforme majeure[2]. Ces nouveaux programmes doivent entrer en vigueur à partir de l'automne 2000 au primaire et suivront un calendrier d'implantation au secondaire jusqu'en 2006. Des transformations importantes sont

en cours et touchent évidemment la géographie, critiquée surtout pour le faible potentiel réflexif des questions de géographie humaine.

Disons d'abord que la place occupée par la géographie dans les programmes est réduite, tandis que celle de l'histoire augmente. Depuis 1980, la géographie et l'histoire occupaient en alternance 100 heures/année dans l'enseignement secondaire. Dans les nouveaux programmes, la géographie sera enseignée 75 heures/année en 1ère et 2e secondaire, tandis que l'histoire bénéficiera de 125 heures/année durant les quatre premières années du secondaire. En 5e secondaire, un cours obligatoire intitulé *Le monde contemporain* sera introduit dans une perspective interdisciplinaire (histoire, géographie et économie).

J'ai déjà analysé ailleurs les raisons qui expliquent cette situation (Laurin, 1998). Plusieurs facteurs sont à prendre en considération, mais cette réduction des heures d'enseignement de la géographie s'explique essentiellement, à mon sens, par la difficulté de la géographie scolaire à proposer des contenus pertinents en sciences humaines pour comprendre l'espace local et mondial contemporain. Sur le marché des savoirs, d'autres connaissances sont jugées plus pertinentes par divers groupes sociaux.

Il faut reconnaître que les propos des géographes ont été plutôt discrets et conservateurs, dans les débats publics sur l'éducation ces dernières années. La lutte entre les disciplines scolaires pour une nouvelle ou une meilleure place dans un programme est forte. Des études l'ont montré (Goodson, 1981, 1983). La géographie doit constamment faire la preuve de sa pertinence éducative et sociale en compétition avec, d'une part, des savoirs traditionnels comme l'histoire, dont la valeur éducative est souvent jugée supérieure, et avec, d'autre part, de nouveaux savoirs récemment entrés dans l'école comme l'environnement et l'écologie.

LE NOUVEAU PROGRAMME DE GÉOGRAPHIE

Si la géographie, l'histoire et l'économie constituaient auparavant les « sciences humaines » scolaires, aucun document officiel ne définissait leurs orientations communes en tant que savoirs visant à faire comprendre la signification des actions humaines dans les sociétés. Le nouveau programme abandonne l'expression « sciences humaines » pour privilégier celle d'« univers social » et exige que la géographie dise explicitement en quoi elle contribue à la connaissance du social.

Ceci suppose qu'un bon nombre des connaissances géographiques rattachées aux sciences de la nature soient tout simplement abandonnées. Les connaissances physiques susceptibles d'être retenues sont reliées aux problèmes environnementaux et aux risques naturels, traités comme des problèmes de société. Ce rattachement clair au social, sans faire l'unanimité, constitue un changement majeur dans la façon d'aborder la géographie, ses finalités éducatives, ses contenus et, forcément, sa didactique. Et puisque les deux nouveaux programmes d'histoire et de géographie doivent être élaborés selon une logique commune, il faut aussi réfléchir à l'articulation des rapports espace-temps dans l'élaboration des compétences, des contenus, du matériel pédagogique et des activités d'apprentissage à réaliser en classe.

COMPÉTENCES GÉOGRAPHIQUES ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Le nouveau programme cible *l'éducation à la citoyenneté* comme un des thèmes retenus pour aider à définir le contenu des « compétences transversales » que l'école doit mettre en œuvre[3]. Bien que cette responsabilité soit explicitement attribuée à l'histoire, chaque discipline doit préciser sa contribution. Concrètement, le programme de géographie doit maintenant identifier des compétences propres à la géographie que les élèves devront exercer au cours de leur formation. Le ministère de l'Éducation du Québec demeure assez vague sur ce qu'il entend exactement par compétence et, en particulier, sur les modes d'évaluation des compétences, question pourtant déterminante s'il en est. Un élève « compétent » serait un élève capable de mobiliser ses connaissances pour agir de façon appropriée dans une situation de vie contextualisée. C'est ce qu'on appelle, dans le jargon, un « savoir agir dans un savoir faire face »[4].

Il s'agit là de deux changements importants par rapport aux programmes en cours. Conformément à l'éclectisme cognitiviste et béhavioriste du tournant des années 1980, ceux-ci sont en effet définis à partir de nombreux objectifs généraux, terminaux et intermédiaires. L'apparition des notions de compétences disciplinaires et transversales dans la formation générale au primaire et au secondaire est donc une nouveauté. De plus, si la formation du citoyen a toujours été mentionnée dans les grandes orientations de l'école, les programmes des vingt dernières années disent vouloir faire acquérir « la » méthode scientifique (transformée en « méthode géographique » dans les programmes de géographie), pour son objectivité, sa vérité et sa neutralité sociale, plutôt que cette éducation à la citoyenneté, susceptible de faire entrer dans l'école la contradiction, l'idéologique, le débat, le politique. Le consensus davantage établi autour de l'idée de « science » glisse maintenant vers l'idée « d'agir social ».

Mais quel agir social? Celui qui va dans le sens d'une plus grande adaptation à la compétition et à la nouvelle mobilité du travail? Celui qui va dans le sens d'une action de transformation sociale en vue de créer des situations de vie plus équitables à partir d'une plus grande conscience sociale et territoriale? C'est la vieille antinomie qui réapparaît toujours quand il s'agit de redéfinir les finalités éducatives de l'école, antinomie propice aux conflits, mais aussi à la réflexion. Sans doute, ultimement, appartient-il à l'élève de faire ses propres choix à partir d'une information géographique actualisée et critique. Le nouveau programme semble vouloir « situer » l'élève dans des contextes réels, devant ses droits et ses responsabilités de citoyen. Pour maintenir un certain ordre social et favoriser l'adaptation des individus à un monde dont les transformations sont de plus en plus rapides, l'école tente de relier science, conscience et distance critique, avec toutes les contradictions que cela entraîne.

Ces deux notions de compétences et d'éducation à la citoyenneté obligent les personnes concernées par l'éducation géographique à construire un nouveau discours géographique scolaire, mais aussi scientifique et social, qui assure la légitimité et la crédibilité de la discipline dans les institutions. Que faut-il en penser?

Certains rejettent radicalement la notion de compétences, d'autres y adhèrent avec ferveur. Il semble que cette notion soit là pour un temps suffisamment long qu'il vaille la peine d'y réfléchir en géographie, tant sur le plan de la formation des citoyens à l'école que de celui de la formation du géographe à l'université. La plupart des auteurs reconnaissent que ce langage participe du processus de rationalisation, de codification et de standardisation observé sur divers plans dans les sociétés. Ce n'est pas non plus la première fois que l'école s'oriente sur la logique du marché et des entreprises. En bref, la compétence serait à l'école ce que la norme ISO est à l'entreprise : une norme de qualité attendue, cette fois, d'un être humain et non d'un produit (!), pour qu'il soit capable d'*innover*, de *créer* des idées, des pratiques, des produits, et de *s'adapter* aux changements. Innover, s'adapter, créer sont en effet aujourd'hui les trois mots-clés de l'entreprise compétitive à l'échelle mondiale[5].

Paradoxalement, il n'existe pas de « standard » de la notion de compétence, soit une définition partagée par tous et qui permettrait de savoir vraiment ce qu'on veut standardiser. C'est dans ce paradoxe que s'infiltre l'espoir. Ropé et Tanguy écrivent :

> On ne saurait méconnaître qu'une pédagogie fondée sur des objectifs et des compétences paraît particulièrement adaptée aux nouvelles exigences sociales d'évaluation, pratique partout réclamée dans la décennie 1980, et qui exige la mise en œuvre de procédures de standardisation et de techniques fondées sur la mesure. Mais l'analyse d'un mouvement en cours ne préjuge en rien des formes et états de ce mouvement dans la réalité quotidienne (1994 : 18).

Perrenoud va dans le même sens lorsqu'il affirme :

> Les compétences sont des enjeux majeurs de formation. Elles peuvent répondre à une demande sociale orientée vers l'adaptation au marché et aux changements. Elles peuvent aussi donner des moyens d'avoir une prise sur la réalité et de ne pas rester sans défense dans les rapports sociaux (1997 : 42).

En fait, chaque programme est élaboré à partir des idées et des représentations qui ont cours à un moment donné et la pression actuelle exercée par les exigences des communications et du marché compétitif à l'échelle mondiale sur l'éducation est indéniable. Mais devant ce fait, les acteurs ont-ils d'autres choix que de s'engager dans l'action éducative en mobilisant connaissances et esprit critique, en cherchant les formes consensuelles les plus pertinentes dans une conjoncture donnée? C'est ce défi qui fait tanguer la réforme entre une tendance à la rationalisation de type instrumental et une tendance qu'on pourrait appeler postmoderne, davantage orientée, comme le dit Touraine, « vers la liberté du Sujet personnel, vers la communication interculturelle et vers la gestion démocratique de la société et de ses changements ».

Cette prise en compte du social dans la géographie scolaire invite à leur tour les géographes universitaires à développer une réflexion plus critique sur les compétences du géographe trop souvent réduites au rôle de cartographe ou de stratège du Prince, comme nous le rappelle souvent Yves Lacoste, et comme l'histoire de la géographie au Québec en témoigne largement. Quelles sont les pratiques sociales du géographe et quelles compétences attend-on de lui dans

l'exercice de ses fonctions civiques et professionnelles? À quelles situations complexes est-il le plus souvent confronté? Sont-elles seulement identifiables? Peut-on faire en sorte que les élèves et les étudiants voient leurs cours de géographie non comme un obstacle à franchir pour obtenir un diplôme, mais comme une compétence à maîtriser pour dominer des situations de vie (Perrenoud, 1997)? Y a-t-il quelque chose de commun entre les compétences professionnelles du géographe et les compétences culturelles du citoyen formé au savoir géographique scolaire? Élaborer des réponses à ces questions peut nourrir les échanges entre les géographies scolaire et universitaire et faire en sorte que chacun des groupes précise ses finalités et la nature de ses interactions.

LA NOTION DE TERRITOIRE À L'ÉCOLE

À l'heure où ces lignes sont rédigées, l'élaboration du nouveau programme de géographie n'est pas terminée. Il semble toutefois que les trois compétences géographiques générales attendues d'un élève iront dans le sens suivant : 1. Interpréter l'organisation d'un territoire. 2. Rendre compte des transformations apportées à un territoire. 3. Rendre compte de la diversité des territoires[6]. Le sens de chacune de ces compétences, ainsi que les capacités, les habiletés et les éléments de contenu sont en cours de rédaction. À ce jour, les critères suivants ont été retenus pour orienter le choix des contenus :

- aborder la géographie comme une partie intégrante de l'« univers social »;
- prendre en compte les préoccupations du milieu quant à l'acquisition des repères de base;
- traiter du monde actuel;
- contribuer aux domaines suivants des compétences transversales : éducation interculturelle, éducation à l'environnement, éducation aux médias;
- amener l'élève à utiliser les notions d'espace-type, ce qui permet de mettre en relation un lieu, un thème et une problématique, donc de définir un contexte géographique;
- être attirant pour des élèves de 13 à 15 ans.

Nous le constatons, la notion de territoire remplace la notion d'espace. Ce changement rendrait la géographie plus sociale, plus contextualisée, ce qui n'interdit pas pour autant le recours à d'autres concepts de la géographie dans l'enseignement, tels la métropole, le paysage, le milieu, la région, l'environnement. Encore faut-il que le programme précise le sens à donner à cette notion et que les enseignants s'approprient cette signification.

Que faut-il entendre au juste par « territoire »? Comment pensons-nous que cette notion doit être transmise à l'école pour que les élèves deviennent des citoyens capables de décision, d'action, de transformation critique? Il importe d'accorder quelques lignes à cette discussion. Le territoire peut être défini comme un espace découpé, organisé et occupé par la société et ses composantes. Il se construit au travers des rapports de pouvoir, des échanges matériels et symboliques et des

valeurs culturelles qui structurent la société. Étudier le territoire, c'est chercher à comprendre l'articulation entre des structures et des acteurs qui, à diverses échelles, s'organisent et s'agencent dans l'espace (Klein et Laurin, 1999).

Le territoire peut donc être abordé sur le plan juridico-politique. On étudie alors le territoire-État, on introduit à l'ensemble du processus de découpage territorial, puisqu'il s'agit bien de décisions humaines, et au maillage politico-administratif des États : comté, municipalité, MRC, région administrative, circonscription ou district électoral, commission scolaire, province, etc. Le territoire québécois, par exemple, n'est pas un, il est multiple, il comporte plusieurs espaces à caractéristiques matérielles et idéelles spécifiques. Les programmes se sont toujours appuyés sur des éléments physiques pour justifier le découpage territorial, mais il prend surtout en compte l'historique des lieux, le potentiel démographique et économique, les moyens de communication. Redélimiter un territoire résulte le plus souvent de la prise de conscience, par une société, de ses mutations démographiques, sociales, économiques, politiques et culturelles. Sa légitimité repose le plus souvent sur le souci d'une participation accrue des habitants à la vie politique, ou encore d'une meilleure fonctionnalité dans les modes d'usage de cet espace (conception instrumentale du territoire recherchant le niveau d'action le plus pertinent, notamment en matière de contrôle des leviers de développement) (Ghorra-Gobin, 1997).

Mais le territoire existe avant tout comme une construction sociale. Pour le géographe, la question porte plus spécifiquement sur l'articulation entre des pratiques sociales et des espaces sociaux qui, à diverses échelles, s'organisent en territoires. Cela ne doit cependant pas signifier qu'il existe ou devrait exister « naturellement » un lien social fort entre ceux qui habitent le même espace. Dans une vie, aujourd'hui, une même personne peut s'approprier plusieurs territoires et contribuer à tisser des liens entre ces territoires, ce qu'entraînent souvent les divers phénomènes de migration.

Enseigner le territoire dans ce sens, et ce sera une difficulté à prendre en compte dans la production d'outils didactiques et dans la formation des enseignants, constitue une rupture avec les anciennes conceptions scolaires des espaces géographiques le plus souvent nommés régions ou pays. Dans cette ancienne conception, le territoire est vu comme un modèle à forte centralité, aux frontières bien tranchées entre un dedans et un dehors, avec des identités à base spatiale. Il existe encore aujourd'hui des revendications territoriales de ce type, souvent marquées par le repli sur soi (ex. : territoire ethnique ou religieux).

La nouvelle vision du territoire traite d'une réalité plus floue, discontinue, multiple, en constante réinvention des identités dans les mobilités humaines et les migrations, avec des projets d'appropriation, mais aussi des réalités de marginalisation, d'exclusion. On redécouvre et invente des identités territoriales plus larges. Certains géographes observent actuellement le besoin d'un minimum d'enracinement et de lien social de proximité (reterritorialisation différente) chez les individus confrontés à l'élargissement croissant de leur univers relationnel, producteur d'angoisse (déterritorialisation).

À l'école, le territoire doit aussi être étudié dans sa relation avec l'environnement. En effet, le territoire évolue dans des conditions environnementales et les décisions prises par les collectivités sur ce plan influencent grandement son développement. L'étude des risques naturels et des modes de gestion territoriale susceptibles de les comprendre, de les contrôler ou d'en diminuer les effets fait partie de la formation géographique du citoyen.

Comme les notions de culture et d'individu, la notion de territoire a donc beaucoup évolué. Enseigner la géographie à partir de cette porte d'entrée n'est pas une panacée. C'est un choix, il a ses forces et ses limites. Quoi qu'il en soit, le territoire ne doit pas être enfermé dans une acception traditionnelle, limitée au découpage administratif, national(iste) ou strictement physique.

DES CONCEPTIONS DE LA GÉOGRAPHIE EN TRANSFORMATION

Que reste-t-il des anciens programmes? Au moins trois éléments importants. D'abord, une vision de l'enseignement centrée sur l'élève. Tout le discours officiel de l'éducation est très clair sur ce plan depuis le rapport Parent (1964), et la réforme des programmes le confirme nettement. Ensuite, la tendance qui veut que l'enseignant pratique des méthodes actives d'enseignement et d'apprentissage est non seulement maintenue, mais elle devient incontournable. Cette volonté est explicite dans les programmes de 1980; la vision un peu technique qui prévalait semble évoluer vers une conception plus globale, plus réfléchie et, du coup, moins « activiste » et comportementale de l'acte d'apprendre. Enfin, la préoccupation pour l'apprentissage d'une démarche d'analyse géographique, de mise en relation des faits géographiques, d'explication causale des phénomènes est maintenue. En fait, ce n'est pas tant l'accent mis sur l'importance d'apprendre à raisonner géographiquement qui est novateur dans cette réforme en cours. Les géographes et les didacticiens revendiquent cette formation géographique à l'école depuis fort longtemps. C'est la nature même de ce raisonnement qui change, plus centré qu'il est sur l'apprentissage d'une pensée géographique critique, intégrant divers modes de raisonnement et non plus seulement le raisonnement technoscientifique de type expérimental, lequel d'ailleurs était peu appliqué en classe.

Un grand nombre d'auteurs, au Québec comme ailleurs dans le monde, militent depuis plusieurs années en faveur de cette transformation de conceptions géographiques dépassées, souhaitant que le changement se manifeste davantage dans la réalité des classes. Résumons ces principaux changements, formulés ici en terme de *passages*, qui ne font pourtant pas encore l'unanimité aujourd'hui et qui sont toujours objets de débat, non seulement chez les enseignants, mais aussi chez les universitaires.

- *Le passage des méthodes pédagogiques au contenu disciplinaire.* Après un long détour par les méthodes pédagogiques et les modèles de didactique générale, on assiste à un déplacement vers la notion de contenu d'enseignement, où la valeur formatrice de la géographie est interpellée à partir de son essence même et de sa spécificité par rapport aux autres disciplines scolaires.

- *Le passage du paradigme de la nature au paradigme du social.* Le nouveau programme d'études consacre le fait que la géographie à l'école fait partie du programme de sciences humaines et doit traiter de problèmes d'espace sous l'angle du social pour être en cohérence avec l'histoire et l'économie. Ce changement est important, car il donne la possibilité d'introduire la relation entre espace et politique pour interpréter certaines formes d'organisation d'un territoire.

- *Le passage de la vérité absolue à la vérité relative.* L'intention n'est pas d'abandonner l'idée de vérité au profit d'un relativisme total, mais de montrer qu'une vérité géographique scientifique est longtemps débattue, qu'elle est en évolution, qu'elle est le produit d'un travail humain de recherche situé dans une conjoncture et une civilisation. Faire entrer cette vision dans l'enseignement de la géographie est un défi de taille. Il s'agit en fait d'abandonner l'idée d'un savoir géographique tombé du ciel, auquel l'élève ne peut associer le nom d'aucun géographe, Érathostène mis à part!

- *Le passage de l'apprentissage par étapes additives à l'apprentissage en spirale.* La conception de l'apprentissage par étapes additives se manifeste en géographie sous trois formes principales, encore dominantes. La géographie doit être enseignée du proche au lointain, du simple au complexe et de l'observation du réel à l'analyse conceptuelle. Or de nombreuses recherches sur les processus complexes ont rendu ces conceptions périmées. C'est ce que soutient Bruner (1996 : 8), par exemple :

  > Aussi complexe que puisse être un domaine de connaissance, il peut toujours être représenté de manière à être accessible au moyen de processus élaborés moins complexes. C'est cette conclusion qui m'avait amené à dire que l'on peut enseigner n'importe quel sujet à un enfant, quel que soit son âge, pourvu que l'on trouve la forme adéquate pour le faire (même si je laissais en suspens la définition de ce qui était « adéquat » et si ce flou m'a depuis lors toujours obsédé!).

  Le contenu du nouveau programme d'études ne sera pas enseigné du simple au complexe, ni du proche au lointain, puisque les compétences seront les mêmes au primaire et au secondaire, à quelques nuances près, et que les échelles seront constamment mises en relation, du local au mondial. Le cadre de cette introduction ne me permet pas de développer davantage ces idées[7]; disons simplement que ce qui est maintenant privilégié par l'ensemble des chercheurs qui s'intéressent aux modes d'apprentissage, c'est la mise en relation constante de ces composantes, comme dans un processus en spirale, dans un contenu géographique problématisé et contextualisé.

  « Les processus complexes disposent de leur propre intégrité et doivent être compris comme reflétant des interactions liées à l'évolution, à la culture, à la situation. » (Bruner, 1996 : 210). Les didacticiens et les enseignants devront donc s'attaquer à la « forme adéquate » d'un savoir géographique complexe à transmettre... en méditant sur les nombreuses questions complexes que même les très jeunes enfants posent sur le monde et qui laissent souvent les adultes perplexes.

- *Le passage de la méthode géographique aux raisonnements géographiques pluriels, explicatifs et interprétatifs.* À ce jour, les programmes proposaient l'apprentissage de « la » méthode géographique, qui reprenait sensiblement la méthode expérimentale. Comme le raisonnement s'exerce sur des problèmes géographiques et des situations territoriales complexes et variées, il devient pertinent d'intégrer aussi des raisonnements de type argumentatif ou narratif, par exemple. Il s'agit de rechercher non seulement les règles de l'argumentation, mais les règles de l'argumentation *géographique.*

PERSPECTIVES DE RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE LA GÉOGRAPHIE

Il ne s'agit donc plus d'appliquer mécaniquement les résultats de la recherche sur les processus d'apprentissage en psychologie cognitive à un vocabulaire géographique. La recherche en didactique de la géographie s'oriente maintenant davantage vers la connaissance des modalités de transmission et de construction d'une pensée *géographique.* C'est la relation entre des structures universelles et des contextes culturels tels qu'ils sont mis en discours et en pratique par la géographie scolaire qui intéresse la recherche en didactique de la géographie. Ce qui est en cause, c'est l'acquisition par l'élève d'une pensée géographique critique et féconde, susceptible de l'aider comme sujet (individu) à se penser dans l'espace local et mondial, et comme citoyen (collectif) à agir sur ses différents territoires d'appartenance. Cette pensée géographique s'exerce sur des problèmes territoriaux et sociaux significatifs, à l'aide de différents types de raisonnements qui s'articulent à d'autres domaines d'expériences et de connaissances[8].

Il faut donc proposer des problématiques géographiques qui conviennent à des jeunes de 13 à 15 ans provenant de milieux sociaux et culturels différents, approfondir les outils conceptuels pertinents à l'analyse de ces problématiques, choisir des démarches méthodologiques, élaborer des façons de discuter les contraintes et les possibles dans l'organisation des territoires, etc. Il faut aussi réfléchir aux procédures d'évaluation, incontournables dans l'institution scolaire.

Le tableau suivant présente des questions de recherche didactique en cours ou en projet, ici et ailleurs. Les quatre pôles traditionnels de la relation didactique ont été considérés : l'élève et l'enseignant, dans leur relation au savoir géographique, évoluant dans un environnement scolaire. Il faut noter la faiblesse des recherches sur la pensée des enseignants de géographie. Les chercheurs auraient tendance à penser que les élèves construisent leurs apprentissages, mais que les enseignants, eux, doivent appliquer des modèles didactiques, sans que leurs représentations soient prises en compte. Trop souvent encore, l'enseignant est celui qui a tort et qui doit changer. Il nous faut mieux comprendre les raisons qui amènent les enseignants de géographie à penser et agir d'une certaine façon et apprendre à respecter réellement ce « décalage didactique » dans la pratique.

L'élève

- Comment l'élève raisonne-t-il sa relation à l'espace dans les conditions spatio-culturelles du Québec?
- Quelles représentations spatiales entrent en jeu au cours de ses apprentissages de la géographie et quel rôle jouent ces représentations (*facilitateurs*? obstacles? interactions avec les autres? fil conducteur? isolement? etc.)?
- Quelles significations l'élève construit-il lorsqu'il met en relation la géographie scolaire, la géographie médiatisée et ses propres expériences spatiales?
- Comment s'intègrent les apprentissages géographiques des élèves? Quels usages les élèves font-ils de la géographie apprise dans leurs situations de vie plus ou moins immédiates (enfance et adolescence)?
- Comment se construit une compétence géographique chez un élève au cours de sa formation (du primaire au secondaire)?
- Comment évaluer le degré de maîtrise des compétences géographiques d'un élève?
- Quel rôle joue la géographie scolaire actuelle dans le développement de l'identité collective d'un élève?

Etc.

L'enseignant

- Quelles représentations spatiales entrent en jeu au cours de son enseignement de la géographie?
- Comment l'enseignant construit-il son propre savoir géographique (appropriation) en relation avec le fait d'avoir à le transmettre à des élèves?
- Pourquoi l'enseignant résiste-t-il à un enseignement de la géographie plus conceptuel et réflexif?
- Pourquoi bon nombre d'enseignants hésitent-ils encore à adopter des méthodes plus actives (enquête géographique, réalisation de cartes, situations-problèmes, rédaction de récits interprétatifs, interprétation d'images, etc.)?
- Quels sont les impacts des représentations spatiales des enseignants sur les apprentissages des élèves (interactions pédagogiques, culturelles et générationnelles)?
- Comment l'enseignant peut-il accéder simplement aux représentations géographiques des élèves pour en faire réellement quelque chose en classe?
- Comment un enseignant peut-il être créateur à partir d'un modèle didactique de la géographie?

Etc.

La géographie

- Comment intégrer le concept de territoire dans l'enseignement? Quel rôle joue la carte géographique dans un tel contexte?
- Comment intégrer les approches qualitatives et interprétatives à une géographie scolaire surtout factuelle, naturaliste et statistique?
- Comment concevoir et mettre en œuvre des apprentissages géographiques exigeant des raisonnements diversifiés?
- Qu'est-ce qu'une situation-problème en géographie scolaire?
- Comment construire un modèle didactique qui mette en relation les modèles théoriques généraux de l'apprentissage et les règles de l'apprentissage géographique?
- Comment développer une théorie didactique de la relation espace-temps-société pertinente pour la classe de géographie?
- Comment la géographie scolaire du Québec s'est-elle transformée? De quelle nature sont les liens entre la géographie scolaire et la géographie savante?

Etc.

L'environnement scolaire

- Comment transformer l'environnement scolaire pour le rendre plus souple, plus riche et mieux adapté aux exigences des nouvelles pédagogies (horaire, locaux, sorties, enquêtes de terrain, projets individuels et collectifs, activités interdisciplinaires, technologies de l'information, utilisation des ressources du milieu, etc.)?
- Comment favoriser les échanges d'idées et de pratiques entre les enseignants dans l'école, entre les écoles et entre les divers ordres d'enseignement ?
- Comment intégrer, de façon économique et pertinente, les technologies de l'information dans la classe de géographie?

Etc.

Ces questions se greffent à une conception de la géographie et de son enseignement qui exige une culture géographique sensiblement différente et des méthodes d'enseignement encore plus actives qu'aujourd'hui. Or, non seulement le matériel pédagogique actuellement disponible ne va pas vraiment dans ce sens, mais les modèles théoriques en didactique de la géographie restent à construire pour que l'enseignant, le manuel et le matériel scolaire (cartes, logiciels, cédéroms, sites internet, dossiers, etc.) invitent davantage l'élève à « penser les territoires ». Cette situation exige des ajustements rapides, une bonne dose d'ouverture d'esprit et une volonté d'engagement personnel et collectif des géographes universitaires,

enseignants et professionnels, de l'ensemble des éducateurs et du ministère de l'Éducation du Québec. Devant ces nouveaux défis, il faut en effet reconnaître le désarroi actuel des milieux de l'enseignement dont la culture pédagogique, didactique et géographique est autre depuis plus de vingt ans.

Cet engagement devrait, à mon sens, prendre les formes suivantes :

- la production d'une réflexion didactique géographique et historique, capable à la fois de soutenir l'action d'enseigner et de conserver la distance critique nécessaire à la nature réflexive du savoir;
- la production d'outils pédagogiques et didactiques appropriés aux nouvelles orientations des programmes;
- la création de lieux de formation continue et de lieux d'échanges entre les enseignants pour briser l'isolement aliénant et resouder les liens entre les divers ordres d'enseignement.

Le problème peut-être le plus important est l'état actuel de désarticulation qui caractérise, ici, les relations entre la géographie universitaire, orientée vers la formation technoscientifique de géographes spécialistes et non vers la prise en charge d'une culture géographique et civique; la didactique de la géographie, où les ressources universitaires et les programmes de recherche sont à rebâtir; et les enseignants de géographie, qui portent une responsabilité démesurée par rapport aux ressources existantes et au soutien fourni. Dans cette situation, quand on sait l'importance du processus d'appropriation d'une réforme par les enseignants pour lui donner forme et sens, il y a lieu de douter fortement de la réussite de cette nouvelle formation géographique des élèves dont plusieurs aspects ont pourtant, en principe, une portée éducative novatrice.

Le grand défi des didacticiens de la géographie actuellement au Québec est de faire exister cette didactique à travers un réseau d'enseignants pour lesquels elle existe : elle doit devenir vivante, discutée, appropriée et transformée par les enseignants eux-mêmes qui en feront une véritable culture géographique scolaire originale. La didactique ne peut plus être considérée à notre époque comme une vérité absolue, une liste de principes, une carte que les enseignants n'ont plus qu'à consulter pour se diriger en classe avec l'assurance d'atteindre le but fixé. Dans le meilleur des cas, ils trouveront dans les résultats de recherche une source d'inspiration pour enrichir leurs réflexions et leurs pratiques et ils les retourneront aux chercheurs avec de nouveaux problèmes à résoudre, parce que le réel de la classe n'est réductible à aucune théorie.

J'ai tenté brièvement de dire ce qu'il advient du rôle éducatif de la géographie scolaire au Québec et ce qui caractérise la problématique de son enseignement. Si, comme le disent Ropé et Tanguy, « l'analyse d'un mouvement en cours ne préjuge en rien des formes et états de ce mouvement dans la réalité quotidienne », il est à souhaiter que les divers acteurs en cause développent leur conscience territoriale et sociale et continuent, plus activement encore, à construire une culture géographique pertinente pour les nouvelles générations.

Les articles des différents collaborateurs à ce numéro témoignent assurément de cet investissement intellectuel et social dans l'élaboration d'une formation géographique de qualité. Ils affirment le besoin de continuer à réfléchir, mais autrement, car, comme tous les savoirs, le savoir géographique évolue, se transforme, rencontre des obstacles institutionnels et sociaux qui redessinent sa trajectoire scientifique et culturelle et obligent les divers acteurs à s'ajuster. Le désir de mieux comprendre les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage de la géographie et de hausser la qualité de la formation géographique des prochaines générations motive ces diverses contributions de recherches géographiques et didactiques. Il faudra suivre plus régulièrement les diverses étapes de la réalisation de ce projet et rendre compte, entre autres, des travaux de nouveaux réseaux de collaborations avec des didacticiens du Canada, des États-Unis, du Mexique et du Brésil, dans cette « américanitude » en réorganisation.

NOTES

1 Les États généraux sur l'éducation furent tenus en 1996. Voir le Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école*, 1997 et Pauline Marois, *L'école tout un programme, Énoncé de politique éducative*, 1997.

2 C'est l'enseignement de la géographie au secondaire qui est discuté principalement dans cette introduction. Dans le nouveau programme, le primaire est divisé en trois cycles : la géographie et l'histoire sont enseignées au 2e et au 3e cycle. Les compétences disciplinaires sont les mêmes qu'au secondaire. L'interprétation des territoires se fera dans une perspective évolutive, pour créer une cohérence avec l'histoire. Quant au collégial, bien qu'il ait son autonomie propre dans la définition de ses programmes, il sera touché à très court terme par cette réforme et devra revoir « sa » géographie pour un arrimage indispensable avec le secondaire. Dans ce sens, bien que l'accent soit mis sur le secondaire, les trois ordres d'enseignement ainsi d'ailleurs que l'université sont touchés par la problématique générale que je formule.

3 Ces thèmes sont l'éducation à la consommation, à la santé, à l'environnement, à la citoyenneté et aux médias, l'information scolaire et professionnelle, l'éducation interculturelle, la compréhension internationale et les compétences méthodologiques. Le lecteur qui souhaiterait se familisariser avec cette notion de compétence actuellement dominante tant dans l'école que dans l'entreprise peut se référer, entre autres, aux ouvrages généraux suivants : Perrenoud (1997), Ropé et Tanguy (1994), Rey (1996). Voir aussi dans ce numéro l'article de B. Mérenne-Schoumaker.

4 Voir les travaux de G. Noiseux, professeur en sciences de l'éducation à l'Université Laval, qui ont servi de référence au MEQ.

5 Le *National Education Standards and Improvement Council* ne s'était-il pas donné comme premier but : « *to ensure that the standards are internationally competitive* »? (*Geography for life*, 1994 : 243).

6 Informations obtenues de Marius Langlois, responsable des sciences humaines au ministère de l'Éducation du Québec et de Marie-Noëlle Soumeillant, responsable de la rédaction du nouveau programme de géographie, lors de quelques séances publiques d'information au cours de l'année 1999, dont la conférence prononcée à l'UQAM le 3 février 1999. Le contenu de cette introduction n'engage toutefois que son auteure.

7 Au Québec, il faut consulter les publications de Yves Lenoir et de Mario Laforest, didacticiens des sciences humaines, professeurs à l'Université de Sherbrooke, qui ont abordé plusieurs de ces aspects dans les dix dernières années.

8 Sur cette question, on consultera entre autres avec intérêt les Actes du huitième colloque de l'Institut National de Recherche Pédagogique, édités par François Audigier, *Concepts, modèles, raisonnements*, 1997.

9 Sous la direction de François Audigier jusqu'en 1998, ce groupe de recherche a terminé ses travaux en juin dernier sous la direction de Jacky Fontanabona.

BIBLIOGRAPHIE

AUDIGIER, F., éd. (1997) *Concepts, modèles, raisonnements.* Actes du huitième colloque, mars 1996, Institut National de Recherche Pédagogique, Didactique des disciplines, Paris, INRP.

BRUNER, J. (1996) *L'éducation, entrée dans la culture.* Paris, Retz.

GEOGRAPHY EDUCATION STANDARDS PROJECT (1994) *Geography for Life: National Geography Content Standards 1994.* Washington, D.C. National Geographic Society.

GOODSON, I. F. (1981) Becoming an Academic Subject: Patterns of Explanation and Evolution. *British Journal of Education*, 2 (2): 163-180.

——— (1983) Defining and Defending the Subject: Geography Versus Environnemental Studies. In M. Hammersly et A. Hargreaves, éds, *Curriculum Practice: Some Sociological Cases Studies*, London, The Falmer Press, pp. 89-106.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM (1997) *Réaffirmer l'école.* Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, Gouvernement du Québec.

JEWSIEWICKI, B. et LÉTOURNEAU, J., éds (1998) *Les jeunes à l'ère de la mondialisation. Quête identitaire et conscience historique.* Sillery, Septentrion.

LACOSTE, Y. (1990) *Paysages politiques.* Paris, Livre de Poche, Librairie générale française.

LAURIN, S. (1998) La géographie enseignée : sa place de la géographie dans la société québécoise. Dans J.-L. Klein et S. Laurin, éds, *L'éducation géographique, formation du citoyen et conscience territoriale.* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec (Coll. « Géographie contemporaine »), pp. 183-214.

KLEIN, J.-L. et LAURIN, S. (1999) *L'éducation géographique, formation du citoyen et conscience territoriale.* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec (Coll. « Géographie contemporaine »), 2e édition revue et augmentée.

NOISEUX, Gilles (1997) *Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle.* Sainte-Foy, MTS Éditeur.

——— (1998) *Les compétences du médiateur comme expert de la cognition.* Sainte-Foy, MTS Éditeur.

PERRENOUD, P. (1997) *Construire des compétences dès l'école.* Paris, ESF éditeur (Coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques »).

REY, B. (1996) *Les compétences transversales en question.* Paris, ESF éditeur (Coll. « Pédagogies »).

ROPÉ, F. et L. TANGUY, éds (1994) *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise.* Paris, Harmattan (Coll. « Logiques sociales »).

TAYLOR, P. J. (1999) *Modernities, A Geohistorical Interpretation.* Minneapolis, University of Minnesota Press.

TOURAINE, A. (1997) *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents.* Paris, Fayard, Livre de poche.