

## CHAPITRE 3

# **INTEGRER LES REPRESENTATIONS DANS LA PRATIQUE PEDAGOGIQUE :** **Considérations méthodologiques et applications**

*Bernadette MERENNE-SCHOUMAKER*

*Université de Liège*

Parmi les voies de la géographie contemporaine, la géographie des représentations (espaces perçus et vécus) occupe sans contexte une place privilégiée (Bailly, 1984). Les nombreuses recherches universitaires publiées depuis trente ans en sont un bon témoignage.

Ouvrant la géographie sur le quotidien, ces recherches ne pouvaient laisser les enseignants indifférents, eux qui sont chaque jour confrontés aux représentations spatiales de leurs élèves. Il s'en suivit un engouement pour le perçu et le vécu mais pas mal de désillusions car il est souvent difficile, voire impossible, de pratiquer la démarche en classe (perte de temps, programmes trop exigeants, classes trop peuplées) et

surtout de l'intégrer dans les processus d'apprentissage. Rapidement, comme le souligne bien Y. André (1987) surgit une interrogation lancinante : quelle géographie pour les élèves ? et pour quoi faire ?

C'est à ces problèmes que nous voudrions tenter d'apporter une réponse en redéfinissant d'abord les objectifs et les moyens d'un nouvel enseignement de la géographie et en présentant ensuite quelques applications d'une méthodologie intégrant les étapes d'appréhension des faits et des ensembles spatiaux.

### *Objectifs et moyens d'un nouvel enseignement de la géographie*

Il est commun de mettre actuellement l'accent sur la crise de la géographie et sur la crise de son enseignement. Notre propos n'est pas ici d'expliquer cette situation, de chercher des responsabilités (à trouver sans doute non seulement dans l'enseignement secondaire mais encore au niveau de la recherche et de l'enseignement universitaires) (Guermond, 1986) mais de réfléchir à une question fondamentale, celle de la *spécificité et de l'utilité de la discipline*.

En effet; nous croyons que seule une réponse à cette question est susceptible de permettre le renouveau de la géographie et de son enseignement (Mérenne-Schoumaker, 1985, 1986a, 1986b et 1988).

Les secteurs de la géographie sont trop morcellés, de développement inégal, de valeur scientifique très variable et mal reliés entre eux. D'où une géographie "éclatée" (Pinchemel, 1982b) qui nous apparaît comme un arbre dont les branches auraient trop rapidement poussé et auraient entraîné l'anémie du tronc. Or sans tronc, pas d'arbre...

En outre, sans doute par manque d'identité, la géographie et surtout les géographes paraissent peu utiles dans un monde où seule l'efficacité s'avère payante.

Un recentrage de la discipline sur ce qui lui est fondamental est donc indispensable. De plus, il convient de réta-

blir la liaison qui, pendant des siècles a été évidente entre la géographie et l'action. La géographie est en vérité un ensemble de connaissances, une forme de raisonnement, un savoir-penser l'espace qui permettent d'agir plus efficacement" (Lacoste, 1986). Elle est un savoir utile et nécessaire à chaque citoyen et ce dans sa démarche quotidienne, d'où la nécessité de l'enseigner aux adolescents (c'est autour de cette idée maîtresse qu'a été conçu le dépliant "La géographie : bonjour le monde" réalisé par nous et diffusé en 20 000 exemplaires par le Gegepro — Fédération Belge des professeurs de Géographie).

### *Mais, comment pratiquer une nouvelle géographie dans l'enseignement ?*

D'abord, il faut organiser l'enseignement au départ des quatre principes suivants :

1) La géographie du secondaire (et a fortiori celle du primaire) ne peut être une dilution de la recherche universitaire. On doit donc y refuser une géographie "à tiroirs" à l'image des différentes spécialisations universitaires.

2) Dans l'enseignement secondaire (comme primaire), il s'agit moins d'apprendre la géographie que de donner à tous une éducation géographique. Comme le dit bien P. Pinchemel (1982a), le but de cette éducation est de faire en sorte que "les hommes ne se sentent pas mal dans les peaux de leurs espaces et de leurs milieux, dans leurs paysages et dans leurs régions mais aussi dans les paysages et les régions des civilisations autres que les leurs... parce qu'ils en connaîtront les origines et les évolutions, ensuite parce que, les ayant compris, ils seront en mesure d'agir sur eux, de les transformer en connaissance de cause".

3) La géographie doit aider non seulement l'adolescent à porter un regard sur le monde mais elle doit encore être un véritable outil de formation. Les démarches et opérations intellectuelles nombreuses mises en œuvre en géographie peu-

vent et doivent servir par transfert dans d'autres domaines de la connaissance et de l'action.

4) La primauté doit être donnée aux ensembles spatiaux, c'est-à-dire à une géographie globale. Toutefois, l'étude de ces ensembles ne peut se réduire à la seule analyse des objets (les composantes physiques et humaines) mais elle doit aussi traiter des sujets. Ainsi, comprendre le milieu urbain impose non seulement de prendre en compte les structures et les organisations spatiales, mais encore les perceptions, les pratiques et les rapports sociaux.

#### *Finalité de l'enseignement, l'acquisition de la démarche géographique*

Le travail du géographe est un travail scientifique, c'est-à-dire un effort d'intelligibilité du réel. Comme l'a bien souligné J.P. Ferrier (1984), une science ne décrit pas des objets mais les construit en fonction de son projet de recherche. Ce projet dépend de la problématique adoptée (questions qu'une science se pose), des théories pré-existantes, des méthodes et des techniques. En outre, le projet n'est jamais neutre car il dépend du contexte général et du chercheur.

Ce travail scientifique ou démarche géographique a pour objectif (Ferrier, 1984) d'extraire du monde de l'empirie (c'est-à-dire de la quotidienneté), à partir d'un objet particulier : le territoire, un certain nombre d'éléments choisis le plus méthodiquement possible afin de construire un objet abstrait, obéissant aux conventions du discours scientifique : l'espace géographique (figure n° 1).

La finalité de la géographie est donc de donner à voir les territoires du monde en les expliquant. L'espace géographique — ce concept de base de la discipline — est un construit scientifique. Mais cette construction ne se fait — contrairement à ce que l'on croit souvent — à partir du réel car ce dernier est inconnaissable. Le territoire n'est, en fait, qu'un système d'images sensibles du réel d'où la nécessité

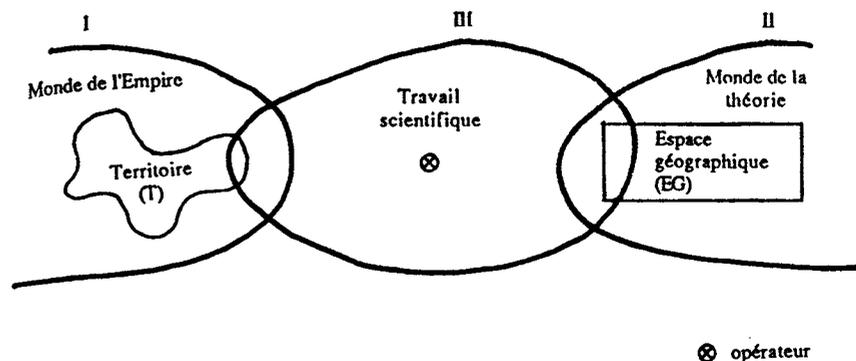


Figure 1 — L'organisation du travail scientifique en géographie (J.P. Ferrier, 1984)

d'intégrer les représentations du réel dans la démarche scientifique.

Pour entraîner l'élève à la démarche géographique, il convient de l'exercer progressivement au raisonnement géographique (figure n° 2) et aux quatre pratiques fondamentales de la géographie (figure n° 3), ce qui est largement facilité par l'adoption d'une *methodologie intégrant les étapes d'appréhension des faits et des ensembles spatiaux*.

Cette *methodologie* repose sur le fait que la formation d'un individu peut être assimilée à une série de spirales. D'où la nécessité d'organiser les apprentissages en trois étapes : la première privilégiant les représentations, la deuxième le travail scientifique classique et la troisième l'action ou tout au moins l'implication concrète des élèves.

Comme le montre bien la figure n° 4, chaque étape diffère sensiblement des deux autres des points de vue : origine et

collecte des données, déroulement des opérations mises en œuvre, rôle joué par le professeur. La finalité de chaque étape est également très spécifique puisque la première sert principalement à motiver, la deuxième à apprendre des savoirs et des savoir-faire et la troisième à se former (savoir-être). Il s'agit donc *d'apprendre par la géographie, de se former par la géographie* (Slater, 1982).

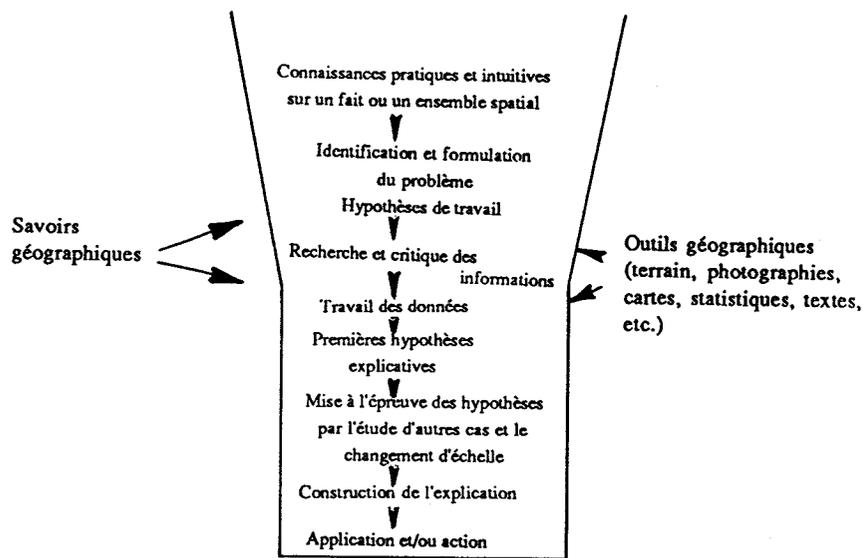
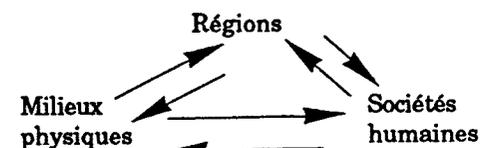


Figure 2 — Le raisonnement géographique  
(B. Mérenne-Schoumaker, 1986b)

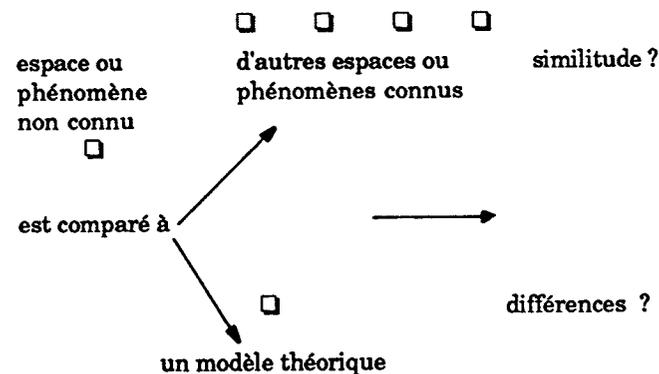
A notre sens, cette méthodologie a aussi le grand mérite de faciliter l'intégration du perçu et du vécu dans la pratique pédagogique comme vont le montrer les applications ci-après.

1. Formuler les dimensions spatiales de chaque problème traité en cherchant à répondre aux questions suivantes :  
Où ? Qui ? Pourquoi ? Comment ? Que faire ?  
Quoi ?

2. Rechercher pour chaque thème analysé les relations entre les régions, les sociétés humaines et les milieux physiques



3. Comparer le non connu au connu



4. Pratiquer le changement d'échelle, c'est-à-dire combiner des informations qui portent sur des échelles de tailles différentes. Comme l'a bien montré Y. Lacoste (1980), les facteurs à prendre en compte s'exercent souvent à des niveaux différents et c'est de leur combinaison que se construit l'explication.

Figure 3 — les quatre pratiques fondamentales en géographie  
(B. Mérenne-Schoumaker, 1986b)

Origine et collectes des données	1. Recherches sur l'espace vécu et perçu Opinions et perceptions personnelles Opinions et perceptions du groupe Opinions et perceptions d'autres individus	2. Recherches sur l'espace donné et raisonné Documents existants (textes - statistiques - cartes - graphiques - photographies, etc...) Enquêtes	3. Recherches sur l'espace intégré et volontaire Pas de données spécifiques mais utilisation des données des deux étapes précédentes
Déroulement des opérations	Juxtaposition des opinions et perceptions personnelles ↓ Premier bilan ↓ Juxtaposition d'autres témoignages ↓ Définition des questions à résoudre	Recherche-inventaire et critique des informations ↓ Choix de la démarche et de l'échelle (ou des échelles) d'analyse ↓ Travail des données ↓ Premières hypothèses explicatives ↓ Mise à l'épreuve des hypothèses par l'étude d'autres cas et le changement d'échelle ↓ Construction de l'explication	Confrontation des résultats de l'étape 2 avec les opinions et les perceptions ↓ Intégration des deux groupes de données ou rejet de cette intégration (processus personnel et/ou collectif). ↓ Etude de solutions ↓ Choix d'une(ou de plusieurs) action(s) personnelle(s) et/ou collective(s)
Rôle joué par le prof.	Animateur-coordonateur	Expert	Educateur

Figure 4 — Comparaison entre les trois étapes de la méthodologie pour l'étude des faits et des ensembles spatiaux (Mérenne-Schoumaker, 1985)

### Applications de la méthodologie

Quatre domaines vont être successivement analysés.

Le premier a trait à *la lecture du paysage*.

Etre capable de lire un paysage est un objectif fondamental d'un cours de géographie. Dans le cadre du dossier n° 6088 de la Documentation Photographique (Mérenne-Schoumaker, 1987), nous avons tenté de proposer une grille méthodologique s'inspirant de notre méthodologie. Cette grille est destinée à de jeunes élèves (11 à 15 ans) et repose sur l'analyse de photographies.

La méthodologie proposée consiste à décomposer l'apprentissage en quatre temps suivi d'une phase d'application ; la figure n° 5 explicite ces quatre temps, tandis que la figure n° 6 détaille le premier temps, celui de l'approche sensible. Nous y avons cherché non seulement à amener les élèves à exprimer leurs impressions mais encore à les expliciter (grâce à des couples de descripteurs sémantiques), ce qui permet au professeur d'établir un bilan des représentations.

La démarche permet donc d'intégrer le perçu et le vécu à l'analyse générale du paysage. Elle amène les élèves à travailler avec ordre, à limiter les commentaires à ce qui peut être vu et à s'initier de la sorte à la méthode scientifique. Celle-ci impose d'observer avant de formuler des hypothèses explicatives et de privilégier toujours les faits majeurs, seuls susceptibles par leur répétition dans d'autres cas, d'aider à la construction d'une explication des réalités spatiales.

Le deuxième domaine d'application est *l'étude du milieu (ou de tout micro-espace)*.

De nombreuses recherches ont été récemment réalisées pour tenter d'intégrer les représentations spatiales et pratiquer une méthodologie active dans le cadre de l'étude du milieu.

Parmi les exercices les plus souvent proposés, on note : des enquêtes indirectes graphiques (les élèves ou d'autres en

1. Constat émotionnel ou approche sensible
  - . formulation des premières impressions
  - . essai de justification de ce jugement de valeur
2. Identification du document photographique
  - . type de prise de vue (limites) (champ visuel)
  - . moment de la prise de vue (saison, année)
3. Analyse du paysage
  - . premières observations plan par plan
  - . délimitation des grandes unités paysagères (calque)
  - . description des principaux caractères naturels et humains de chaque unité (tableau)
  - . essai de mise en évidence de la structure apparente du paysage par l'étude de la position relative des grandes unités paysagères (croquis)
4. Explication (comprendre son organisation et les problèmes posés)
  - . émettre des hypothèses
  - . vérifier ces hypothèses à l'aide d'autres documents (autres photographies, cartes, écrits, etc.) et/ou à l'enquête sur le terrain.

Figure 5 — Démarche générale pour la lecture d'un paysage au départ d'une photographie  
(B. Mérenne-Schoumaker, 1987)

1. Classement global de notre réaction face au paysage en :
 

attrait	indifférence	répulsion
---------	--------------	-----------
2. Formulation libre du pourquoi
3. Repérage parmi les termes suivants de ceux qui rendent le mieux compte de notre choix :
 

harmonie	-	désharmonie des formes
harmonie	-	désharmonie des couleurs
harmonie	-	désharmonie des volumes
contrastes	-	monotonie
naturel	-	artificiel
rare	-	courang
ancien	-	nouveau
stable	-	en mutation
4. Confrontation des résultats

Figure 6 — Première approche (ou approche sensible) de l'étude du paysage en classe  
(B. Mérenne-Schoumaker, 1987)

quêtés doivent faire un croquis, un schéma, un graphique ou une carte); des enquêtes indirectes par questionnaire (enquêtes sur les images et sur les pratiques spatiales); des enquêtes indirectes avec stimuli iconiques (à partir de photographies); des enquêtes indirectes avec stimuli verbaux (à partir de mots ou de phrases); des enquêtes directes (observation du cheminement des passants ou parcours avec un enquêté).

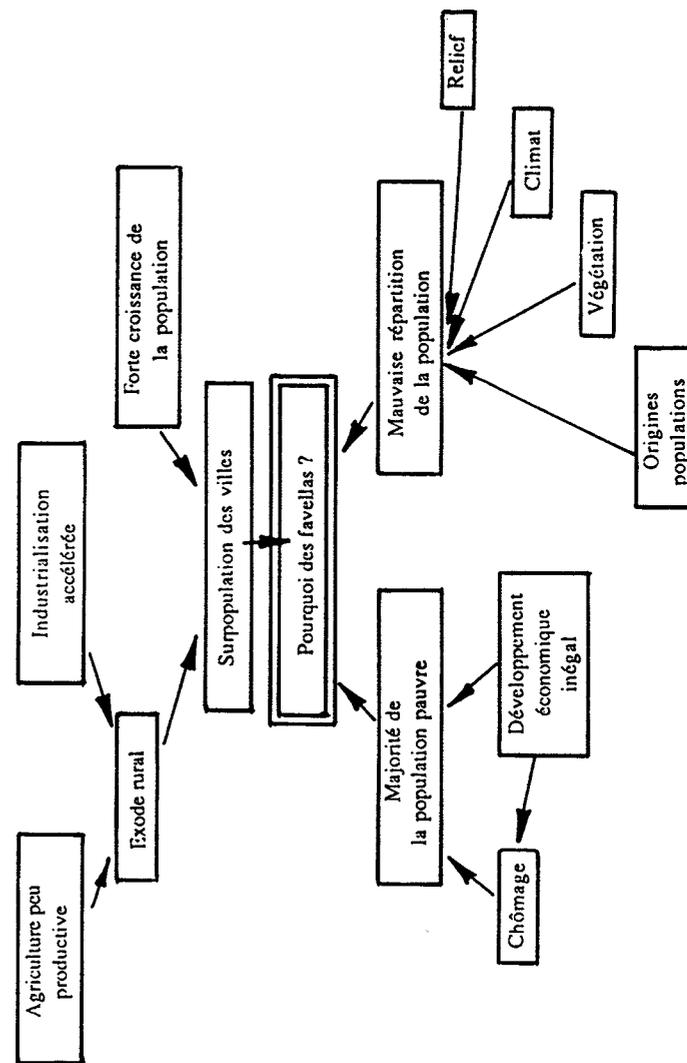
Par ailleurs, la géographie du milieu notamment urbain est aussi très riche d'exercices sur l'espace donné et raisonné (voir à ce propos par exemple Andrews, 1980).

Tous ces exercices sont sans doute intéressants notamment avec de jeunes élèves (premier cycle du secondaire) à la découverte de leurs milieux de vie (Mérenne-Schoumaker, 1980). Mais leur emploi en classe n'est pas toujours aisé : il faut réaliser des enquêtes (où, comment, qui interroger ?) et dépouiller les résultats (que faire des dessins ?). En outre, la démarche est longue et elle n'est vraiment utile que si les élèves ont l'occasion de passer par les différentes étapes. Une telle procédure ne devrait dès lors être choisie qu'en connaissance de cause et qu'à la condition de pouvoir la mener à bien.

Le troisième domaine d'application est l'étude des pays (ou des régions).

C'est également un secteur d'investigation où les recherches sont nombreuses. En général, les auteurs préconisent des enquêtes en classe; on demande aux élèves avant l'étude d'un pays de : citer ou expliquer ce que le pays évoque pour eux, dessiner ce pays, tracer sur une carte leurs préférences spatiales... Ce travail sur les cartes mentales a sans aucun doute de l'intérêt : il permet de nouveau de motiver et d'aider à dépasser les stéréotypes. Mais cette phase — pour être réellement rentable — devrait non seulement éveiller l'intérêt mais encore s'intégrer dans une démarche d'analyse.

Figure 7 — Etude du Brésil : phases de motivation et d'identification d'un problème (D. Belayew, 1984, inédit.)



Dans ce but, il semble indispensable que cette phase de perception débouche sur l'identification et la formulation du problème ainsi que sur la recherche d'hypothèses explicatives. Ceci n'est souvent possible que grâce à un bon texte (ou autre document) de sensibilisation et à un professeur réellement animateur.

On trouvera en figure n° 7 les résultats d'un tel travail réalisé avec des élèves de 3<sup>e</sup> (14 ans) à partir d'un article du journal *Le Monde* sur les favellas.

Enfin, la *géographie générale* peut constituer un quatrième domaine d'application de la méthodologie.

Une démarche similaire, à celle qui vient d'être décrit, peut y être utilisée. Le professeur peut ici aussi réaliser, auprès de ces élèves, de petites enquêtes (ex. préférences touristiques) ou partir de documents susceptibles de constituer le point de départ d'une phase de motivation et d'identification du problème (ex. images du Tiers-Monde). Mais de nouveau, cette procédure n'est utile que si elle s'intègre dans l'ensemble de la démarche géographique.