Communauté française de Belgique

*Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique*

QUELLES COMPETENCES TERMINALES DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE ?

Par B. MERENNE-SCHOUMAKER, G. DEWEZ, C. PARTOUNE
Laboratoire de Méthodologie des Sciences Géographiques

Article publié dans
Le Point sur la Recherche en Education
N° 10
Février 1999

et diffusé sur
<http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux
9-13, rue Belliard 1040 Bruxelles
Tél. +32 (2) 213 59 11
Fax +32 (2) 213 59 91

1. CADRE GENERAL ET PROGRAMME DE TRAVAIL POUR LA PREMIERE ANNEE*

1.1. LE CADRE GENERAL

*L'identification et la sélection des socles de compétences sont devenues une priorité du gouvernement de la Communauté française. Le Laboratoire de Méthodologie de la Géographie de l'Université de Liège est chargé de cette recherche pour l'éducation géographique au 3ème degré de l'enseignement secondaire, et plus particulièrement pour l'enseignement professionnel. Il s'agit de **définir les compétences terminales prioritaires, proposer des contenus "incontournables" et suggérer des méthodologies adaptées à la poursuite des objectifs fixés.***

Le cadre global de cette recherche est constitué par les objectifs généraux fixés par le décret Onkelinx (article 6) :

- promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;
- amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle;
- préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, pluraliste et ouverte aux autres cultures;
- assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Quelles sont les compétences géographiques qui sont au service de la poursuite de ces objectifs généraux ? A la fois pour valoriser le travail existant et pour répondre aux besoins essentiels des élèves tout en tenant compte des différents contextes des écoles, nous avons sollicité la collaboration de tous les acteurs de l'éducation.

1.2. LE PROGRAMME DE TRAVAIL POUR LA PREMIERE ANNEE

Le programme de travail élaboré pour la première année de la recherche comportait les étapes suivantes :

- recherche bibliographique;
- consultation d'acteurs de l'éducation (enseignants, inspecteurs, professeurs d'université et chercheurs en géographie);
- proposition martyre rédigée à partir des données précédentes;
- diffusion de la proposition martyre et traitement des résultats;
- recueil d'activités pédagogiques réussies;
- production d'une première série d'activités pédagogiques innovantes en relation avec la proposition martyre.

* Les résultats détaillés de la présente recherche sont régulièrement publiés sur le site web du LMG, à l'adresse suivante : <http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/competen.html>.

2. RESULTATS DE LA RECHERCHE BIBLIOGRAPHIQUE

Différentes lectures nous sont apparues enrichissantes, soit parce qu'elles mettent l'accent sur une dimension importante à prendre en compte, soit parce qu'elles présentent un élément nouveau qui nous semble intéressant, ou encore parce qu'elles nous proposent un regard critique sur notre façon de penser la question des compétences. Nous avons opté, comme forme de partage, pour la méthode des extraits choisis, parfois brièvement commentés.

2.1. **UNE GRILLE DE LECTURE DU DECRET ET DE LA RECHERCHE SUR LES COMPETENCES**

Frances SLATER (1), professeur émérite à l'Université de Londres, nous propose une grille de lecture des valeurs implicites des différentes idéologies pédagogiques :

<i>Idéologie</i>	<i>Priorité</i>	<i>Moyens</i>	<i>Finalité</i>
<i>Progressiste</i>	<i>l'enfant</i>	<i>expériences, découverte, apprentissage actif, applicabilité, intégration, expression personnelle et recherche de sens</i>	<i>valorisation du développement de la personne dans son intégralité</i>
<i>Libérale</i>	<i>le sujet</i>	<i>sujets à étudier, transmission de la culture, recueil de représentations, développement cognitif, pensée rationnelle, atteindre l'excellence</i>	<i>valorisation du développement de l'esprit</i>
<i>Utilitariste</i>	<i>la tâche</i>	<i>développement des compétences, méthodes d'information, apprendre du savoir-faire</i>	<i>valorisation de ce qui est rentable</i>
<i>Reconstructiviste</i>	<i>la société</i>	<i>contester le statu quo, développer une conscience critique, comprendre les rapports de force et leurs impacts, conscience de points de vue alternatifs</i>	<i>valorisation du changement social</i>

Il est possible de retraduire ce tableau en questions pour évaluer les propositions de compétences sur le plan idéologique.

Par exemple : dans quelle mesure les compétences proposées...

- vont-elles contribuer au développement global de l'élève ?
- favorisent-elles le progrès intellectuel et le développement cognitif ?
- sont-elles vraisemblablement utiles pour l'emploi ?

- traitent-elles des questions de justice ou attirent-elles l'attention sur les droits acquis et le pouvoir ?

Il nous semble que les finalités exprimées dans le décret missions invitent à se situer à contre-courant de l'idéologie dominante actuelle, largement "libérale-utilitariste". A notre sens, l'esprit du décret, en mettant l'accent sur l'éducation à la citoyenneté, révèle plutôt une idéologie "progressiste-reconstructiviste", à la fois centrée sur la personne et sur la société. Cependant, l'accent mis sur les compétences est en contradiction avec ces finalités, puisque cette façon de réfléchir « centre l'enseignement sur les résultats que l'élève doit pouvoir atteindre » (2).

Ces considérations nous invitent à nous interroger sur les valeurs véhiculées en géographie.

2. 2. UN ELEMENT NOVATEUR : LA PRISE EN COMPTE DES COMPETENCES COLLECTIVES

J. BEILLEROT (3) introduit brièvement, mais de manière éclairante, le concept de compétences collectives en partant d'un postulat : "il y a des compétences (et donc des savoirs) qu'aucun n'aurait pu détenir, ni inventer ou construire seul". Ainsi, on ne peut apprendre à négocier qu'à plusieurs, et une négociation réussit ou échoue pour tous.

Ces compétences collectives résultent de la conjugaison de compétences individuelles (agencement de savoirs différents ou agencements de savoirs mis différemment en oeuvre), qui sont plus que l'addition de chacune.

"La production de savoir collectif nouveau implique au moins trois séries de compétences aux unités de production de ce savoir :

- des capacités techniques (de l'animation de réunion à l'usage de matériels informatiques);*
- des capacités d'élaboration à plusieurs, ce qui met en jeu aussi bien les dimensions affectives des personnes que la capacité à la rationalité dans l'étude des problèmes;*
- la nécessité pour chaque groupe de "gérer" les phénomènes de pouvoir internes et externes (la responsabilité collective est une condition nécessaire à la possible production de savoirs) ».*

2. 3. UNE REMISE EN QUESTION DU COURANT COGNITIVISTE, PRONANT LA DEMARCHE HYPOTHETICO-DEDUCTIVE...

Ce courant fonde l'approche scientifique de ces dernières années, à l'exclusion, pratiquement, de toute autre démarche (du moins dans sa reconnaissance). Il est actuellement remis en question, à commencer par la communauté des chercheurs (voir les actes du colloque Environnement, Recherche et Société, Montpellier, 29-31 mars 1994).

T. RIPOLL et A. TRICOT(4) soulignent que même chez les experts, la pensée abstraite et logique semble peu courante. Au contraire, il y aurait une certaine résistance à utiliser ce mode de pensée. La pensée logique est plutôt l'exception.

De plus, la façon dont les experts organisent les connaissances pour les transmettre (rationnelle, logique) n'a aucun rapport avec l'organisation des connaissances lors de leur utilisation.

Pourquoi ? Peut-être parce que ces experts ignorent tout simplement comment ils résolvent leurs problèmes, parce qu'une connaissance fonctionnelle n'est pas stable dans le temps, qu'elle est individuelle et largement inconsciente.

2. 4. A PROPOS DE LA CONFIANCE EN SOI ET DE LA CAPACITE A APPRENDRE TOUTE SA VIE...

J. BECKERS, et P. STEGEN(5) nous proposent une synthèse sur la question de la motivation scolaire.

"L'expérience répétée de situations non contrôlables contribue à construire lentement mais sûrement une conviction d'impuissance face au devenir scolaire, pouvant mener à une attitude de "résignation acquise" (quoi que je fasse, je n'arriverai à rien)."

D'après eux, la valeur de l'école, au fur et à mesure que l'élève grandit, est de plus en plus utilitariste (pour obtenir un diplôme), et de moins en moins liée à l'apprentissage, générant une désillusion inéluctable et destructrice chez l'élève. Cette analyse rejoint nos mises en garde à propos du décret mission.

2. 5. A PROPOS D'EMANCIPATION SOCIALE...

J.-Y. ROCHEX(6) attire notre attention sur les processus d'exclusion : "Ne pas oublier que ce n'est pas l'école qui est responsable des processus d'exclusion et de vulnérabilité, ni de leur concentration dans certains quartiers ou groupes de population. Ces processus relèvent d'abord de logiques économiques, sociales et urbaines dominées par la loi du marché et qui contraignent et limitent fortement la marge d'action des enseignants et de tous ceux qui travaillent à la démocratisation de l'accès au savoir et à sa fonction émancipatrice.

Mais le rôle de l'école n'est pas négligeable, puisqu'elle contribue à sélectionner et à fragiliser ceux qui ont plus de "chances" d'en être les victimes.

Par ailleurs, selon le point de vue adopté par les enseignants et les travailleurs sociaux sur les enfants et sur les familles en difficulté (conceptions et représentations) peut engendrer des logiques d'intervention différentes :

- soit ils considèrent l'enfant comme attaché à ses origines (idéologie du handicap socio-culturel);

- allant dans le même sens que les tenants de l'idéologie du don;

- soit ils voient l'enfant comme le sujet du possible, du devenir et de la transformation.

Les enfants des banlieues ont besoin de vrais savoirs, de vraies activités intellectuelles et non de savoirs au rabais. Ils ont besoin que les activités d'apprentissage les confrontent à la complexité plutôt que de leur "faciliter" le travail en le morcelant en tâches mécaniques trop souvent vides de sens.

L'auteur souligne l'importance de "dépasser une vision utilitariste d'une discipline - très en vogue actuellement - pour renouer avec la valeur formatrice et

émancipatrice des contenus et des pratiques de savoir (pour les pouvoirs que cela donne sur l'environnement et sur soi-même).

L'éducation à la citoyenneté ne peut se limiter à la formation du futur citoyen dans une perspective conservatrice au service de logiques individualistes de compétition ou de survie."

2.6. CONCLUSIONS

*Traduire les finalités d'un enseignement qui se veut **progressiste et émancipateur** en promouvant **l'éducation à la citoyenneté** (le décret mission) sous la forme de **compétences** à atteindre (c'est l'objet des différentes commissions mises en place par le Cabinet de la Ministre Onkelinx) révèle une contradiction puisque cette façon de procéder est plutôt centrée sur une vision **utilitariste** de l'enseignement. Or, de l'avis de nombreux spécialistes en matière **d'exclusion sociale et scolaire** en particulier, les élèves en difficulté scolaire sont d'abord des élèves en difficulté de vie. Ils ont d'abord besoin d'un enseignement qui leur donne du pouvoir sur l'environnement et sur eux-mêmes. A notre sens, il conviendrait dès lors de ne pas réduire l'enseignement à la seule vision utilitariste, mais de miser sur sa valeur formatrice et émancipatrice, dont les résultats ne peuvent souvent se mesurer qu'à long terme (si tant est que nous puissions les mesurer).*

3. ENQUETE SUR LES COMPETENCES TERMINALES EN GEOGRAPHIE DANS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

3.1. RESULTATS QUANTITATIFS

Dans l'ensemble, les résultats quantitatifs sont très décevants eu égard aux efforts importants déployés pour diffuser l'invitation à participer au projet (enquête papier diffusée à 2000 professeurs, enquête sur le site web du LMG et rencontres d'une demi-journée à Liège, Louvain-La-Neuve et Namur): quatre retours d'enquête par écrit et treize participants aux rencontres. Nous lions ces faibles résultats d'une part à la difficulté de faire parvenir l'information aux personnes concernées, d'autre part à la difficulté du questionnaire en lui-même, qui propose de s'interroger d'une manière totalement novatrice et déconcertante sur le sens de l'apprentissage à l'école.

3.2. RECOMMANDATIONS GENERALES DES ENSEIGNANTS ET COMMENTAIRES DU LMG

Les enseignants nous ont fait part de recommandations générales concernant leur contexte de travail et leurs souhaits pour un travail adapté aux élèves de l'enseignement professionnel. Leurs propositions concernant les compétences spécifiques sont largement reprises dans la proposition martyre que nous avons rédigée in fine.

*Ressort massivement l'impérieuse nécessité de **partir des élèves pour construire un cours**. " C'est vital pour nous ", disent les enseignants, " si nous voulons avoir une chance de les toucher, de les intéresser, de les motiver ". Et puisqu'il s'agit de bâtir l'enseignement d'abord sur la confiance en soi, certains enseignants insistent sur la détresse globale de nombreux élèves à cet égard : besoin de tendresse, besoin de reconnaissance,*

doutes sur eux-mêmes engendrés par les échecs répétés. Les enseignants plaident ainsi pour un programme très souple, qui leur permette de moduler leurs cours en fonction de leurs élèves et de leur personnalité propre, tant dans le choix des contenus particuliers qu'en ce qui concerne la durée et les méthodes à mettre en oeuvre. Dans la même idée, **il faut former les futurs enseignants à la pédagogie de projet, et non à la pédagogie de programme.**

Par ailleurs, certains évoquent la difficulté de travailler avec des groupes hétérogènes n'ayant pas les mêmes valeurs ou les mêmes centres d'intérêt. Partant du principe que l'hétérogénéité est une ressource inestimable pour faire l'apprentissage de la démocratie, du pluralisme et de l'ouverture aux autres cultures, nous ne pouvons que recommander de renforcer **la formation des enseignants à la conduite de groupes hétérogènes.**

Enfin, les enseignants " non-géographes " nous disent qu'ils n'ont qu'une idée passéiste de ce que peut être une éducation géographique : celle qu'ils extraient de leurs souvenirs d'élèves. Une géographie énumérative, encyclopédique, bien loin de ce que nous appelons aujourd'hui " apprendre à penser l'espace ". **Une formation initiale " généraliste ", à l'instar de ce qui se pratique dans les pays anglo-saxons, devrait inclure l'éducation géographique pour tous les enseignants dans un module de formation " citoyenneté ", en vue de construire une vision du monde globale et systémique.**

Les géographes eux-mêmes semblent ne pas toujours être bien conscients des démarches spécifiques qu'ils sont censés promouvoir, comme si l'essence même de leur formation leur échappait. Ainsi, **une réflexion épistémologique devrait davantage être intégrée dans la formation initiale.**

4. INTERVIEWS DE SCIENTIFIQUES

Le paysage a été cité par tous les chercheurs interrogés. Le paysage est la face la plus visible de notre environnement. Nous agissons tous sur lui au quotidien au travers, par exemple, de l'aménagement du territoire. Le futur citoyen doit comprendre qu'on ne peut pas y faire n'importe quoi. En outre, l'étude du paysage ouvre notre regard sur le monde qui nous entoure. La technique et/ou le savoir à léguer aux générations futures sont tous deux liés à l'observation et au paysage. L'observation se révèle cruciale. L'homme de la rue ne sait plus regarder autour de lui, il ne sait plus observer. Le géographe peut donc lui apporter sa capacité d'observation, de nommer les choses par leur nom. Sachant cela, on peut interpréter.

Cependant, la démarche hypothético-déductive enseignée tout au long du parcours scolaire ne correspond pas toujours à la méthode employée par les scientifiques. De plus, dès sont plus jeune âge, l'enfant commence par regarder autour de lui, puis formule des interrogations.

La créativité et la confrontation des informations avec d'autres chercheurs, dès le début de la recherche sont tout aussi importantes que l'observation. La démarche hypothético-déductive risque de confiner le chercheur dans une théorie toute relative. Or c'est bien au moment de l'interprétation des observations que l'on a besoin de la créativité, de l'inventivité, de la subtilité du chercheur.

5. ANALYSE DES PROGRAMMES

Les programmes des trois principaux réseaux d'enseignement en Communauté française de Belgique présentent des stades de réflexions diverses quant au rôle de l'élève dans son apprentissage. Les programmes de la Communauté française tendent à préconiser une plus grande activité de l'élève lors de son apprentissage. C'est le cas plus particulièrement dans le nouveau programme de géographie en technique de qualification. Les deux autres programmes de la Communauté française (enseignement général et enseignement professionnel) ont encore un long chemin à parcourir avant de rencontrer les finalités de l'enseignement rédigées à l'article 6 du décret-mission. Les programmes de l'enseignement catholique semblent avoir fait l'objet d'une réflexion plus approfondie du rôle de l'élève pendant les " leçons ". Le nouveau programme de Sciences humaines (filères technique de qualification et professionnelle) entré en vigueur en septembre 1997 se place résolument du côté de l'élève (Moi, jeune en 19#, j'ai un regard sur le monde). Enfin les programmes provinciaux ont, comme ceux de la Communauté française, encore beaucoup de chemin à parcourir. Encore que cette dernière soit sur la bonne piste au vu du programme renouvelé de fond en comble pour la filière technique.

6. PROPOSITION MARTYRE

6.1. **LES FINALITES DU DECRET MISSION D'UN POINT DE VUE « GEOGRAPHIQUE »**

Pour arriver à identifier des compétences spécifiques, nous avons d'abord décliné les finalités du décret mission d'un point de vue « géographique », c'est-à-dire en considérant les relations du citoyen avec l'environnement dans lequel il est amené à vivre d'un point de vue spatial : quand et pourquoi avons-nous besoin de percevoir, nous approprier, structurer nos espaces de vie et établir des liens entre eux ? en quoi un « réflexe géographique » est-il un « plus » dans notre vie de tous les jours ?

Finalités du décret mission	Finalités « géographiques »
<i>Avoir confiance en soi</i>	<i>Avoir confiance en soi dans l'espace</i>
<i>Développer sa personnalité</i>	<i>Se sentir de quelque part</i>
<i>Pouvoir apprendre toute sa vie</i>	<i>Pouvoir se construire des outils pour penser et comprendre l'espace</i>
<i>Devenir citoyen responsable</i>	<i>Poser des actes personnels/collectifs en étant conscient de leur impact sur le cadre de vie</i>
<i>Contribuer au développement d'une société démocratique, pluraliste et ouverte aux autres cultures</i>	<i>Contribuer aux questionnements d'une société sur la façon d'organiser et de gérer l'occupation de l'espace par les individus et les groupes sociaux qui y vivent</i>
<i>S'émanciper socialement</i>	<i>Comprendre les liens entre clivages sociaux et ségrégations spatiales</i>

6.2. LES COMPETENCES SPECIFIQUES EN GEOGRAPHIQUE

Nous avons cherché à formuler des compétences en repérant des situations concrètes qui requièrent une certaine aisance dans/avec l'espace, soit pour le parcourir (1), soit pour s'y référer (repères identitaires, communication avec autrui, repères politiques : 2 - > 7, 13, 15), soit pour l'utiliser (consommateur/producteur : 8 -> 12) :

- 1 - Parcourir un espace inconnu sans se perdre**
- 2 - Localiser et situer des événements dans un cadre de références spatialisées**
- 3 - Présenter une image spatiale personnalisée de ses "territoires"**
- 4 - Construire des modèles spatiaux à différentes échelles**
- 5 - Construire des cartes, des schémas, des croquis**
- 6 - Interpréter un paysage nouveau**
- 7 - Guider/animer un parcours de découverte d'un milieu**
- 8 - Evaluer les enjeux de la consommation de quelques produits d'usage courant**
- 9 - Choisir un mode de transport et un itinéraire**
- 10 - Aménager et gérer son habitat**
- 11 - Gérer sa santé**
- 12 - Participer à un débat sur l'aménagement d'un territoire donné**
- 13 - Décoder différentes formes d'organisation de l'espace dans le monde**
- 14 - Négocier l'utilisation de l'espace**
- 15 - Décoder les mécanismes qui conduisent à la ségrégation spatiale**

*Comme bon nombre de professeurs ayant en charge le cours de géographie ou celui de sciences humaines ne sont pas géographes, nous avons jugé utile de joindre à la proposition martyre ci-dessus un **argumentaire** détaillé d'une dizaine de pages (<http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/argument.htm>) explicitant l'intérêt de chaque proposition et l'apport spécifique d'une démarche géographique.*

7. REACTIONS DES ENSEIGNANTS A LA PROPOSITION MARTYRE

7.1. APERÇU GENERAL

7.1.1. Eduquer à la citoyenneté : que voulez-vous dire par là ?

S'interroger sur le sens des cours délivrés dans l'enseignement secondaire en prenant comme référence l'éducation à la citoyenneté est une véritable gageure pour bon nombre de disciplines. La géographie n'échappe pas, comme la plupart des disciplines, à ce défi. Peut-être est-ce faute de ne pas avoir su s'adapter aux nouvelles valeurs de la société et de ne pas se centrer suffisamment sur les besoins fondamentaux des élèves. Le décret-mission oriente donc toute la communauté éducative vers un recentrage de l'enseignement à la fois sur les besoins des élèves-citoyens et sur les besoins de la société, les deux étant évidemment indissolublement liés. Réfléchir en terme de compétences à promouvoir pour préparer les élèves à vivre en citoyens heureux et responsables nous oblige

à reconsidérer fondamentalement les finalités du cours de géographie. C'est un changement de perspective radical puisque nous sommes invités à partir de situations concrètes que le citoyen rencontre dans sa vie quotidienne pour identifier la pertinence d'un « savoir penser l'espace ».

La démarche est difficile pour bon nombre d'enseignants, même s'ils adhèrent fondamentalement à l'idée maîtresse du projet. En effet, une réflexion éthique sur l'essence même de leur métier leur est le plus souvent étrangère. C'est pourquoi nous avons reçu peu de propositions concrètes et précises à l'issue de l'enquête que nous avons menée à l'automne 97. Les professeurs ont surtout exprimé des recommandations concernant la structure de leur travail (souple, permettant de s'adapter à leurs élèves) et la méthodologie (partir du concret).

7.2. LES DETAILS DE L'ENQUETE

7.2.1. Les points positifs

Globalement, les réactions sont surtout positives en ce sens où :

- le centrage sur l'enseignement professionnel est perçu, en soi, comme une excellente idée, car il s'agit d'un secteur très démuné où les élèves sont, de surcroît, allergiques aux connaissances générales;
- les propositions offrent un **cadre de référence précieux**;
- ce cadre permet une **grande souplesse d'adaptation en fonction des élèves**;
- les **propositions sont innovantes et paraissent tout à fait réalisables**, à condition de partir du concret;
- les sujets à aborder sont souvent **interdisciplinaires**, ce qui convient bien à un programme de sciences humaines ainsi qu'au cadre permettant de développer des projets pluridisciplinaires; les compétences spécifiques reprises sont aisément **transférables** à d'autres disciplines;
- la **spécificité de l'approche géographique** en tant qu'outil de réflexion est bien mise en évidence, ce qui est très utile pour les non géographes, et même pour les géographes eux-mêmes : « Rencontrer la géographie au coeur des grands thèmes éducatifs (thèmes transversaux) tels que l'éducation du citoyen (aménagement du territoire, éducation à l'interculturalité, éducation à l'action) l'éducation à la solidarité (... prendre conscience de la nécessité d'une solidarité sociale à l'échelle locale, nationale et à l'échelle internationale), l'éducation à la démocratie, me paraît essentiel. Une telle démarche est tout à fait appropriée à un travail motivant pour les élèves de cet âge, car il porte sur les valeurs, incite à la réflexion et à l'expression des opinions personnelles »;
- les sujets conviennent bien à une **approche systémique** prenant en compte le long terme : « voilà qui encourage à stimuler l'imagination et à aller au delà du bilan, de l'inventaire qui constitue beaucoup trop souvent l'objectif ultime de l'apprentissage »;
- l'importance de **travailler sur le terrain** est très nettement marquée dans l'argumentaire et rencontre bien les aspirations des enseignants de géographie.

7.2.2. Les réticences

Des peurs sont exprimées, ou des réticences :

- peur que ces propositions ne débouchent sur un **programme avec des contenus précis** qu'il faudrait imposer aux élèves, quels que soient leurs intérêts du moment;
- peur que soient prévues des **épreuves externes centralisées** et qu'un système élitiste se renforce;
- peur de **sortir du créneau "savoir-faire"**, qui est souvent l'axe développé dans le secteur professionnel, ou du créneau expositif, pour garder au mieux le contrôle de la situation en classe;
- grandes réticences à l'idée de **sortir de l'école**, par crainte des problèmes de comportement, ou par incacité à gérer ce genre de situation d'apprentissage;
- **doutes sur la capacité des élèves** du professionnel à abstraire, à conceptualiser, à construire des modèles, à analyser par eux-mêmes, à comprendre;
- doutes sur l'accueil qui pourrait être réservé à ce genre de propositions, qui présentent des similitudes avec l'ancien « rénové » : « A mon avis, les professeurs ne sont **toujours pas prêts à se remettre en question** et à donner un sens à leur enseignement au-delà de l'acquisition d'un contenu notionnel »; certains enseignants expriment en effet leur inquiétude : "Quelle est la place réservée au "savoir" ? Sans un minimum de ce dernier, il est bien difficile de faire "réfléchir" les élèves »;
- une enseignante trouve que ce n'est **pas toujours spécifique à la géographie**, c'est parfois trop "sociologique", ou trop économique comme dans la gestion de l'habitat et de la santé. "Restons géographes : il faut garder sa spécificité. Beaucoup d'activités présentées ici pourraient être menées par des licenciés en sciences sociales ».

7.2.3. Les propositions ou recommandations et les remarques d'ordre général

- Tester largement les nouvelles propositions de programme pour pouvoir les adapter à la réalité, avec une participation massive des acteurs de terrain, avant de figer quoi que ce soit dans un décret;
- Eviter de tomber dans l'ornière des thèmes et des listes de concepts disciplinaires à voir;
- Eviter que les propositions de programme soient trop détaillées, ce qui limiterait le pouvoir créatif de l'enseignant et renforcerait l'élitisme;
- Définir les compétences terminales avec une grande marge de sécurité pour les élèves;
- Bien se centrer sur la vie courante;
- Proposer des activités courtes;
- Veiller aux différences de rythmes (prévoir des temps de repos);
- Laisser une certaine autonomie et ne pas mettre la barre trop haut;
- Tenir compte du fait que les élèves de technique de qualification et du professionnel sont en "retard", ils manquent souvent de bases et ne font pas facilement de transfert d'un cours à l'autre; ils font preuve également d'une forte inertie face au travail actif qu'on leur demande (par exemple, peur d'aller frapper à une porte). Ils sont plutôt superficiels dans leurs recherches, définitions, ... et n'aiment pas parler devant les autres...

Enfin, une remarque plus générale, partagée par plusieurs : "Il semble que ces compétences s'adressent à tous les élèves, pas seulement aux professionnels."

7.2.4. Les demandes

- Besoin et intérêt pour une formation, notamment en ce qui concerne la modélisation; les non géographes découvrent souvent une géographie dont ils n'avaient pas idée auparavant - il n'y a que les géographes fraîchement émoulus qui ont appris ce genre de méthodes; proposition de sujet : "pouvoir se construire des outils pour penser et comprendre l'espace";
- Demande de formation également pour pouvoir voir, vivre et entrer dans ce genre de démarche active;
- Un sujet comme la santé est très étranger au départ; besoin de pistes et de documents.

8. PROPOSITIONS D'ACTIVITES PEDAGOGIQUES

Des activités pédagogiques interdisciplinaires ont été recueillies ou produites par le LMG.

Ce travail est toujours en cours. Différents professeurs ont été sollicités pour les tester en tout ou en partie, à leur meilleure convenance. Toute collaboration à cet égard est la bienvenue.

A la date du 30 octobre 1998, les activités suivantes sont disponibles :

<u>Titre</u> Compétences de référence	-Thème - Professeurs concernés - Méthodologie
<u>Amazonia</u> Participer à un débat sur l'aménagement d'un territoire, négocier l'utilisation de l'espace, construire des modèles spatiaux.	- Aménagement du territoire en Amazonie. - Géographie, sciences humaines, français. - Atelier d'écriture, jeux de rôle, recherche d'infos, modélisation spatiale.
<u>Le déracinement</u> Décoder différentes formes d'organisation de l'espace dans le monde, décoder les mécanismes qui conduisent à la ségrégation .	- Les migrations. - Français, sciences humaines/sociales, géographie, histoire. - Ateliers d'écriture, mise en situation, interviews, exposition, construction et analyse de cartes, construction de synthèses.
<u>Les emplettes</u> Evaluer les enjeux de la consommation de produits d'usage courant.	- La consommation de produits d'usage courant - Géographie, sciences humaines, sciences sociales, sciences économiques - Mise en situation, structuration, construction de cartes.
<u>Du soleil à fleur de peau</u> Gérer sa santé, évaluer les enjeux de la consommation de produits d'usage courant.	- Santé - Français, sciences sociales ou humaines, mathématiques, français, biologie, géographie, histoire. - Enquêtes, analyse de cartes, expériences, recherche collective.
<u>La Chine</u> Construire des cartes, des schémas	- La Chine - Géographie, sciences humaines, sciences sociales - Interviews, jeu de rôle, découpage territorial, modélisation schématique.

<p><u>World Music</u> <i>Localiser et situer des événements dans un cadre de références spatialisées</i></p>	<p>- Références culturelles - Géographie, sciences humaines. - Jeu de localisation géographique.</p>
<p><u>L'agenda du Premier Ministre</u> <i>Localiser et situer des événements dans un cadre de références spatialisées</i></p>	<p>- Les fuseaux horaires - Géographie, sciences humaines - Mise en situation, construction de cartes.</p>

9. NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

(1) SLATER, F., *Values : Towards mapping their locations in a geography education, in Geography in Education, Canterbury University Press, 1996, p. 218.*

(2) CELLULE DE PILOTAGE - Secrétariat général - Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation, Avril 1996, *De 2 ans et demi à 18 ans, réussir l'école...*, Communauté française de Belgique, Bruxelles, p. 60.

(3) BEILLEROT, J., Octobre 1991, *Les compétences collectives et la question des savoirs, Cahiers pédagogiques, n° 297, Paris, pp. 40 - 41.*

(4) RIPOLL, T., TRICOT, A., Mai-Juin 1996, *Penser, ce n'est pas seulement "raisonner logiquement"*, Cahiers pédagogiques, n° 344-345, Paris, pp. 37-40.

(5) BECKERS, J., STEGEN, P., Décembre 1997, *La motivation en contexte scolaire : points de vue de parents et d'élèves...*, dans *Puzzle, n° 3, éd. Cifen, Liège, pp. 2-10.*

(6) ROCHEX, J.-Y., printemps 1996, *Au-delà des cités, c'est de la cité qu'il s'agit, Actes des rencontres du G.F.E.N. à Aubervilliers en 1995, "Savoir et Citoyenneté en Banlieue", Dialogue, n°83 - 84, G.F.E.N. , Ivry, pp. 2 - 6.*