

## AVOIR ÉTÉ GÉOGRAPHE AU XX<sup>e</sup> SIÈCLE : « DES » GÉOGRAPHIES

Sylvie MERSCH-VAN TURENHOUDT

### **Abstract**

*First, through my real-life experience, I look at the evolution of the geography during the 20<sup>th</sup> century, then I precise how I could collaborate with the research in didactic of Bernadette Mérenne-Schoumaker and I propose in particular a differentiated pedagogy to form learning persons which proves to be more and more indispensable for groups of thirty children having divers profiles. Let's note down : that to form is more than to inform and that the three axis of the proposed formation are : to motive the learning person, to structure through a systemic approach, to evaluate the competences in a transparency way.*

### **Keywords**

*landscape, geomorphology, descriptive and analytical geography, quantitative geography, systemic geography, epistemology, concepts and conceptualisation, systems and interrelation, know-how*

### **Mots-clés**

*paysage, géomorphologie, géographie descriptive et analytique, géographie quantitative, géographie systémique, épistémologie, concepts et conceptualisation, système et interrelation, savoir-faire*

### **I. POURQUOI AI-JE CHOISI DE DEVENIR GÉOGRAPHE ?**

Il y a soixante ans cette année que je me suis décidée à devenir géographe en troisième année du lycée de Schaerbeek (Bruxelles). Mon professeur était un géographe, ce qui était, à l'époque, bien plus rare encore que maintenant, le cours étant encore souvent confié en complément d'horaire à un non-spécialiste. Très motivée, elle a su me passionner pour une découverte des paysages du monde bien loin de l'encyclopédisme haï des concours de radio-luxembourg.

### **II. QUELS SONT LES COURANTS DE PENSÉE QUI ONT LE PLUS INFLUENCÉ MON REGARD DE GÉOGRAPHE ?**

J'ai d'abord voulu comprendre la formation des reliefs. La géomorphologie fut mon premier objectif et l'objet de mon mémoire de licence sur « les cuestas de la Meuse lorraine ». En tant que science naturelle, je trouvais alors la géomorphologie plus rigoureuse que les sciences humaines ! Et pourtant, avec le recul, les modèles de Davis, alors cinquantennaires, qui me fascinaient, étaient plus intuitifs que scientifiques.

En fait, si j'ai refusé la carrière universitaire qui m'était proposée, c'est parce que j'avais bien plus la passion de l'enseignement et que je n'aurais pas eu la patience

d'effectuer les mesures nécessaires à la validation des hypothèses émises jusque là. Par exemple, je songe à un séminaire suivi en Sorbonne à Paris en 1961 : tamiser durant des jours des graviers « d'une » seule terrasse pour quantifier leur granulométrie ...

Comme jeune enseignante, j'ai été responsable, dès 1957, de la formation des régents en sciences-géographie et je me suis tout de suite découvert une passion pour la didactique mais aussi rendu compte des énormes lacunes dans ma formation en géographie humaine.

Tout en continuant à donner cours à Bruxelles les lundis-mardis, c'est à Paris, par des navettes hebdomadaires (sans TGV !), que j'ai voulu compléter ma formation. D'abord à l'école des Sciences-Politiques. En dehors du cours obligatoire de politique française, j'ai pu ne choisir que des cours de géographie, de démographie, d'économie (parfois politique), donnés par des grands noms de l'époque, tels Jean Dresch, Yves Lacoste, Raymond Aron, et le beau séminaire de géographie économique de Jacques Chardonnet qui m'a permis de découvrir l'Algérie « française » de 1960 (en propagande, sans doute, nous avons été choyés avec un avion privé vers le pétrole d'Hassi-Messaoud et un accueil fabuleux du préfet d'Alger).

Puis en 1960-61, en Sorbonne, pour le diplôme d'« Expert géographe », j'ai suivi tous les cours de Madame

Beaujeu-Garnier, seule professeure, et de Pierre George. Celui-ci avait été fort étonné que je vienne à Paris plutôt qu'à Liège. Omer Tulippe avait déjà alors une réputation internationale de tout haut niveau. Je cite ces noms en un témoignage qui voudrait suggérer l'atmosphère d'échange entre géographes en 1960. Relativement peu nombreux, les géographes francophones se connaissaient. Je note encore que chez certains « grands » noms, les cours étaient politiquement très orientés. Le bruit courait qu'il fallait adhérer au parti communiste pour entrer dans le département de géographie de la Sorbonne ! Mon mariage, à Pâques 61, m'a empêchée d'achever ce diplôme dit d'« expert géographe » car un mémoire assez lourd exigeait un travail sur le terrain.

Si l'ouverture parisienne a été très riche sur le plan de mes connaissances en sciences humaines, la géographie proposée y restait encore seulement descriptive et analytique. C'est dans les années septante que la géographie quantitative a envahi le territoire comme un virus, et cela dans tous les domaines, même en littérature française, au grand dam des philologues qui se demandaient que faire de ces formules surgies sans motivation réelle. Certes, une réflexion intéressante y a été faite par certains, comme Hubert Beguin. Toutefois, le propre de la géographie reste pour moi une tentative d'appréhension du réel et pas une abstraction quantifiée, mais il est certain que la géographie quantitative est actuellement un outil indispensable pour préciser et traiter les observations.

Dans les années quatre-vingt, j'ai été très séduite, d'une part, par toutes les réflexions épistémologiques entreprises en sciences, – en particulier une conceptualisation précise des notions – et, d'autre part, sous l'influence probable de l'informatique, par une approche systémique explicite. Pour un paysage, par exemple, celle-ci colle beaucoup mieux à la « réalité » géographique que des analyses, aussi fouillées et précises que l'on puisse les pousser. C'est souvent à l'infini que l'on peut découvrir des interrelations nouvelles ou plus pertinentes. Pour moi, c'est l'explicitation des imbrications des phénomènes physiques, naturels et humains qui permet le mieux de cerner la complexité du réel. L'approche systémique est très dynamique. Pratiquée dans l'enseignement, elle structure et captive les jeunes.

### III. QUELS ENSEIGNEMENTS DE LA GÉOGRAPHIE ET POUR QUELS APPRENANTS ?

Pour former des enseignants on est amené à réfléchir à sa propre pédagogie. Mon objectif a toujours été, dès mon début de carrière en 1955, de former, au-delà de l'indispensable information. Comment certains peuvent-ils dire que si l'on forme, on cesse d'informer ? Sans appropriation du savoir et capacité à l'appliquer en situation nouvelle, sans atteindre des compétences dit-on

actuellement, l'apprenant ne sait que reproduire alors qu'il aura à inventer, créer constamment, surtout dans le monde actuel qui change si vite ! Bernadette Mérenne-Schoumaker a été, si pas à la base, du moins parmi les chevilles ouvrières les plus actives à défendre une formation par l'acquis de compétences.

En 1955, on avait du mal à trouver des documents, surtout photographiques. Vingt ans plus tard, l'arrivée de la télévision dans les écoles, et surtout des photocopies, avaient résolu le problème. Aujourd'hui, ce serait plutôt la submersion sur Internet. Il faut donc savoir choisir d'abord, puis traiter les données. Aussi, 1975 fut-elle l'époque des premières grilles d'analyses de photographies, cartes, textes, données chiffrées, mise en graphiques, interviews... Elles permettent à l'apprenant d'acquérir des techniques de travail que nous avons appelées les « savoir-faire ».

Puis, pour éviter que certains enseignants n'oublient les indispensables connaissances, « sans savoirs : pas de nourriture intellectuelle », j'ai mis en place, dans les années nonante, des formations de professeurs de l'enseignement pédagogique sur la conceptualisation, cela souvent en interdisciplinarité. Ce travail a produit une publication à usage interne mais je regrette de ne pas avoir eu le courage de le mettre au point pour le publier : encore aujourd'hui, trop d'ouvrages se limitent à des définitions en passant à côté de la richesse d'une réflexion de conceptualisation que les jeunes apprécient le plus souvent. C'est d'autant plus regrettable que le travail de base s'est effectué en synergie avec des professeurs d'université, dont très souvent Bernadette Mérenne-Schoumaker. Elle m'a fait plusieurs fois confiance pour venir exposer, dans le cadre des séminaires de l'agrégation en géographie dont elle avait la charge, la pédagogie différenciée que j'avais mise en place.

La réflexion didactique que je propose dans mon ouvrage, « Gérer une pédagogie différenciée », est le fruit de vingt-cinq ans de pratique, de l'éclatement du public scolaire à Bruxelles, de réflexions entre inspecteurs de l'enseignement libre pour une rédaction de nouveaux programmes, de l'évolution des techniques visuelles... et d'un pied fracturé qui m'a permis de trouver les heures nécessaires à une mise par écrit demandée par mes étudiants de l'école normale moyenne, comme on l'appelait (pas facile de trouver le temps de pratiquer une recherche dans l'enseignement supérieur pédagogique où les professeurs doivent prester une vingtaine de périodes de cours par semaine !).

### IV. POUR GÉRER UNE PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE DANS UNE CLASSE DE TRENTE ÉLÈVES

La pédagogie différenciée rend l'apprenant très acteur de sa formation. Elle devrait toujours être mise en oeuvre

dans les classes au public éclaté car elle y est très efficace. Trop souvent, on la croit impraticable en classe car on la confond avec l'enseignement individualisé, qui nécessite de très petits groupes. J'ai proposé une mise en oeuvre très fonctionnelle. Mes étudiants de l'enseignement supérieur pédagogique savaient facilement la pratiquer déjà durant leurs stages et je sais qu'ils ont continué à le faire avec succès dans leur vie professionnelle. Toutefois, elle implique de partir de chaque apprenant et pas d'un « savoir » imposé par le seul professeur, qui doit ici accepter d'entrer par différentes portes dans le savoir à transmettre. Notons tout d'abord qu'il me paraît plus riche et fonctionnel de partir d'études de cas dans lesquelles on injecte les savoirs et savoir-faire nécessaires. Les concepts, théories et modèles explicatifs prennent alors un sens pour l'apprenant. D'autre part, tout formateur a pu constater que son enseignement reste lettre morte s'il ne part pas des représentations de « chaque » apprenant. Les idées nouvelles apportées par chaque élève constituent une complexité qui peut s'enrichir constamment si l'enseignant s'attache à trouver des liens entre les idées exprimées par les élèves et les concepts qu'il veut introduire. Il oeuvre ainsi à structurer l'esprit des élèves et à placer leurs idées dans un contexte scientifique rigoureux en y injectant des techniques et des concepts formatifs.

La première partie de mon livre a pour titre « pour motiver ». Je montre comment recueillir, en seulement une à deux heures de cours, les images mentales, questions et hypothèses de réponse de chacun, avant que le professeur ne propose « sa » situation-problème qui sera traitée par toute la classe.

Dans la deuxième partie, « pour structurer », je propose une différenciation qui, suivant l'âge et le type d'enseignement, peut se faire en classe ou en devoir à domicile. Pour ce faire, l'élève doit, à chaque étape, transférer les techniques et savoirs appris en classe à « sa » question écrite lors de la phase de motivation et vérifier « ses » hypothèses de réponses. Les travaux en classe et les recherches personnelles constituent deux démarches qui se font parallèlement, avec des allers-retours constants entre elles. L'étude du cas s'achève par une mise en commun des recherches individuelles. Cela permet à chacun d'enrichir son propre travail par confrontation à celui des autres et donne l'occasion au professeur d'introduire de nouvelles techniques et des connaissances appropriées. Une fiche technique proposera une indispensable synthèse systémique qui achèvera aussi bien la démarche sur la situation-problème de la classe que celle de chacun dans son travail personnel où il fera le transfert approprié.

La troisième partie, « pour évaluer » est essentielle pour moi. La transparence y est indispensable si l'on veut que chaque apprenant devienne acteur de sa formation.

L'idéal serait que chacun puisse expliciter à tout moment : « je pratique telle démarche pour atteindre tel objectif qui sera évalué de telle façon ». Puisque le travail a été différent pour chacun, c'est lui qui est l'objet de l'évaluation. Plus de tricherie possible, donc ! L'élève devra motiver le choix de chacune de ses affirmations et en fournir la source par une référence précise. Le contrôle de fin d'année scolaire pour l'étudiant ou de fin de formation continuée pour les professeurs, se fait sur un nouveau cas, nouvel espace en géographie, nouveau milieu de vie en étude du milieu. Des collègues m'ont dit que cela fonctionnait très bien aussi en sciences : autre plante ou animal en biologie, autre produit ou expérience en chimie ou physique, autre lieu ou autre civilisation en histoire-sociologie-économie-religion, autre texte en langues, etc. Surtout avec de jeunes élèves, il importe que le choix du cas de transfert se fasse tôt dans l'année, avec des échéances fixées dès le début. Il ne s'agit nullement d'un travail encyclopédique, genre copie aménagée de « wikipédia », puisqu'il consiste en l'application de chaque nouvelle technique, chaque nouveau savoir à son cas choisi, pour aboutir à une synthèse systémique centrée sur « sa » situation-problème de départ. Outre les travaux écrits corrigés au long de l'année, j'organisais des oraux avec des groupes de six à huit élèves (quatre groupes par classe durant deux heures chacun, une classe par jour, donc, pour moi). Ils devaient présenter leur recherche aux autres en dix minutes, selon des règles strictes, et je posais des questions supplémentaires pour évaluer jusqu'où ils avaient poussé leur recherche et s'ils avaient acquis les concepts clés. Les autres étaient intéressés par la découverte des nouveaux cas proposés et des problèmes soulevés.

Mon expérience la plus étonnante s'est faite en première renoué. Ayant demandé et obtenu que les trois périodes hebdomadaires de cours d'étude du milieu soient regroupées, tout le troisième trimestre s'est passé en mini-excursions. Chaque enfant de douze ans dirigeait ses compagnons dans son quartier, son milieu de vie et y appliquait les grilles d'analyse et les concepts appris. Je sais que ce fut une expérience mémorable pour eux... et pour moi !

On voit que tout en restant informateur, c'est indispensable, l'enseignant devient un organisateur-coordonateur de travaux personnels. Tout est constamment neuf, fini l'ennui de corrections de trente copies semblables, si peu utiles vu les inévitables tricheries. Essayez, vous verrez, c'est passionnant ...

## BIBLIOGRAPHIE

MERSCH S. 1989. *Gérer une pédagogie différenciée, Pédagogies en développement, Nouvelles pratiques de formation*, 1<sup>ère</sup> éd. Bruxelles : De Boeck-Université.

- MERSCH S. (dir.) 1990-1995. *Milieu de Vie*, onze manuels scolaires avec livres du maître. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- MERSCH S. 2000. Résonances sur la différenciation. *Mensuel de l'école valaisanne*, 7, pp. 19 à 21.

*Coordonnées de l'auteure :*

Sylvie MERSCH-VAN TURENHOUDT  
Professeure et didacticienne en géographie  
Inspectrice et formatrice  
des enseignants en géographie  
jmersch@base.be