

De la géographie à l'histoire expérientielle

D'une didactique à une autre

Résumé : Le groupe de recherche Pensée Spatiale (Irem de Paris) a formalisé une proposition d'apprentissage expérientiel en géographie, modélisée par la démarche des « 4I », en s'appuyant sur les travaux de Kolb (1984) et une approche épistémologique centrée sur les pratiques spatiales. Après avoir présenté cette démarche en didactique de la géographie, nous en questionnerons les conditions de transférabilité en didactique de l'histoire, au regard notamment des spécificités des savoirs disciplinaires et leurs ancrages épistémologiques.

Mots-clé : didactique de la géographie, didactique de l'histoire, apprentissage expérientiel, épistémologie

Introduction

Si l'histoire-géographie est envisagée comme une discipline scolaire en soi, la didactique de l'histoire et la didactique de la géographie, tout en restant dans un rapport de voisinage teinté d'intérêt réciproque, développent leurs propres environnements théoriques. Des références épistémologiques peuvent être communes dès lors que celles-ci relèvent du champ des didactiques, mais elles restent spécifiques dès qu'elles renvoient à la discipline scientifique éponyme.

Par cette communication, nous souhaitons renforcer le dialogue entre ces deux didactiques par une approche commune pour penser des situations d'enseignement et d'apprentissage. Cette approche s'appuie sur une démarche expérientielle, développée par un groupe de recherche au sein du LDAR, en didactique de la géographie. L'enjeu consiste à étudier les conditions de transférabilité de cette approche en didactique de l'histoire, en questionnant notamment les spécificités des savoirs disciplinaires et leurs ancrages épistémologiques.

L'apprentissage expérientiel : approche théorique

Le rôle de l'expérience dans l'apprentissage de la géographie s'appuie sur le modèle formalisé par David A. Kolb (1984) (figure 1) qui s'appuie sur les travaux de Dewey (1938), Lewin (1951) et Piaget (1971) principalement.

Le modèle de Kolb reprend les quatre étapes de la démarche expérientielle telles qu'elles ont été définies par Lewin (1951) : l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation et l'expérimentation active. Il incorpore dans chacune de ces étapes d'autres concepts empruntés à certains précurseurs de l'apprentissage expérientiel mais aussi à d'autres auteurs.

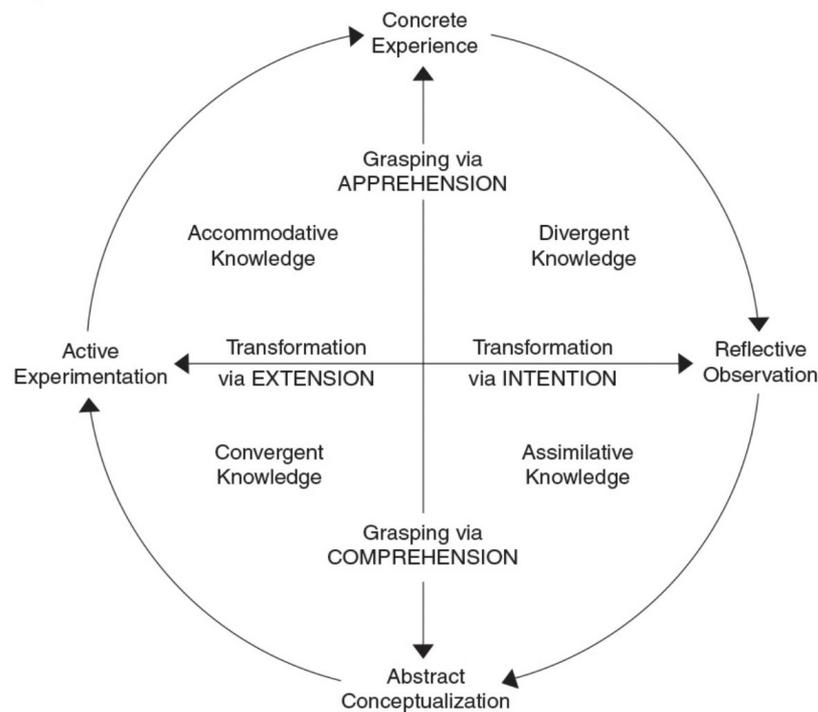


Figure 1: Modèle d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984, p.42)

Kolb associe les démarches de l'apprentissage expérientiel à un processus d'apprentissage qu'il conçoit à partir des concepts d'assimilation et d'accommodation et celui de « savoirs divergents » et de « connaissances convergentes¹ » empruntés à Piaget (1967). Kolb (1984) part du postulat qu'une expérience concrète met le sujet face à des « savoirs divergents ». La mise à distance de ces savoirs par une observation réflexive permet ensuite au sujet de rentrer dans un processus d'assimilation de ces nouvelles connaissances qui le conduit à les conceptualiser. La conceptualisation met en cohérence les connaissances qui deviennent « convergentes ». Le sujet peut alors en éprouver la validité par de nouvelles expérimentations ce qui l'amène à accommoder ces nouvelles connaissances, c'est-à-dire à modifier ses structures mentales. Kolb ne parle pas d'assimilation ou d'accommodation mais de « connaissances assimilées » et de « savoirs accommodés ».

Les géographes, notamment anglo-saxons, ont adopté la théorie de l'apprentissage expérientiel pour développer la géographie expérientielle. Il s'agit d'un enseignement de la géographie basé sur les expériences des élèves et permettant à ces derniers de questionner leurs représentations et leurs pratiques spatiales et de les repenser en tenant compte des connaissances et des compétences acquises en classe (Krakowka, 2012 ; Elwood, 2007 ; Halocha, 2005 ; Healey & Jenkins, 2000 ; Ives-Dewey, 2009). Cependant, les différentes étapes de l'approche conçue par Kolb n'ont pas été adaptées aux spécificités de l'enseignement de la géographie. Dans la littérature anglo-saxonne, il est difficile de distinguer une pédagogie expérientielle mobilisée dans un cours de géographie, d'une géographie expérientielle. Dans le premier cas, la pédagogie expérientielle n'a pas de lien avec l'épistémologie disciplinaire contrairement à la géographie expérientielle.

¹ La distinction faite ici entre savoir et connaissance n'existe pas en anglais. Les savoirs désignent des informations, concepts, notions extérieures au sujet alors que la connaissance est appropriée et organisée par ce dernier.

La géographie expérientielle : une approche épistémologiquement située

La différence entre les géographie et pédagogie expérientielle réside dans la nature de l'expérience en jeu. Faire une expérience dans l'espace n'est pas suffisant pour parler d'expérience spatiale. Sinon, toute expérience quelle qu'elle soit, seraient spatiales. Une expérience est spatiale si elle est centrée sur une pratique spatiale. Une pratique spatiale est « l'ensemble des relations matérielles et idéelles des individus à l'espace géographique » (Cailly, 2004, p.10). Les pratiques spatiales correspondent à des pratiques dans l'espace et à des pratiques langagières (par exemple, « je suis attachée à mon quartier »). Des pratiques langagières peuvent être spatiales. Les pratiques spatiales sont donc diverses et par conséquent les expériences spatiales aussi. Ce foisonnement nous a conduit à formaliser une typologie des différentes expériences spatiales en jeu dans une géographie expérientielle. Cette typologie (voir ci-dessous) a été proposée par Sophie Gaujal puis validée et complétée dans le groupe au fil de l'avancée de nos travaux.

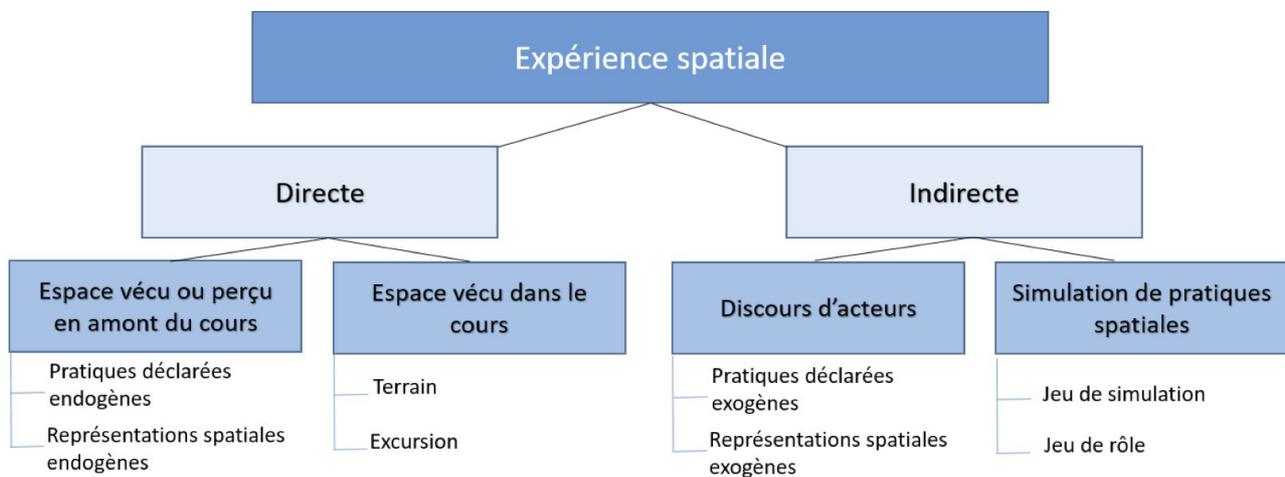


Figure 2: Les différents types d'expérience spatiale

Le groupe Pensée Spatiale (Irem de Paris) a élaboré une démarche géographique expérientielle dans laquelle l'expérience en jeu est spatiale. L'expérience spatiale peut être directe. Elle met alors en jeu soit les pratiques spatiales personnelles des élèves ou des étudiants dans un cadre privé, soit des pratiques spatiales provoquées par l'enseignant dans le cadre du cours de géographie. Dans le premier cas, leurs pratiques peuvent être récurrentes et fréquentes (mobilité domicile/école par exemple) ou bien ponctuelles et occasionnelles (départ en vacances par exemple). Dans ce cas, l'expérience repose sur ce que les apprenants disent faire dans l'espace (pratiques déclarées endogènes) ou bien sur leurs représentations spatiales. Les pratiques spatiales et l'expérience qui en découlent sont individuelles. Dans le second cas, les pratiques spatiales sont ponctuelles, créées par l'enseignant et elles sont collectives. Ce sont alors des sorties de terrain ou bien des excursions.

L'expérience peut aussi être indirecte. Il ne s'agit plus du vécu des apprenants mais celui d'autres acteurs qui rapportent leurs pratiques ou leurs représentations spatiales dans leur discours. Ces pratiques peuvent aussi être simulées dans des jeux de rôles ou de simulation.

Ainsi, la géographie expérientielle met en jeu des pratiques spatiales, cela impacte l'ensemble des étapes de la démarche expérientielle. Nous avons ainsi renommé et redéfini les quatre étapes de la démarche en 4i comme le montre la figure 3.

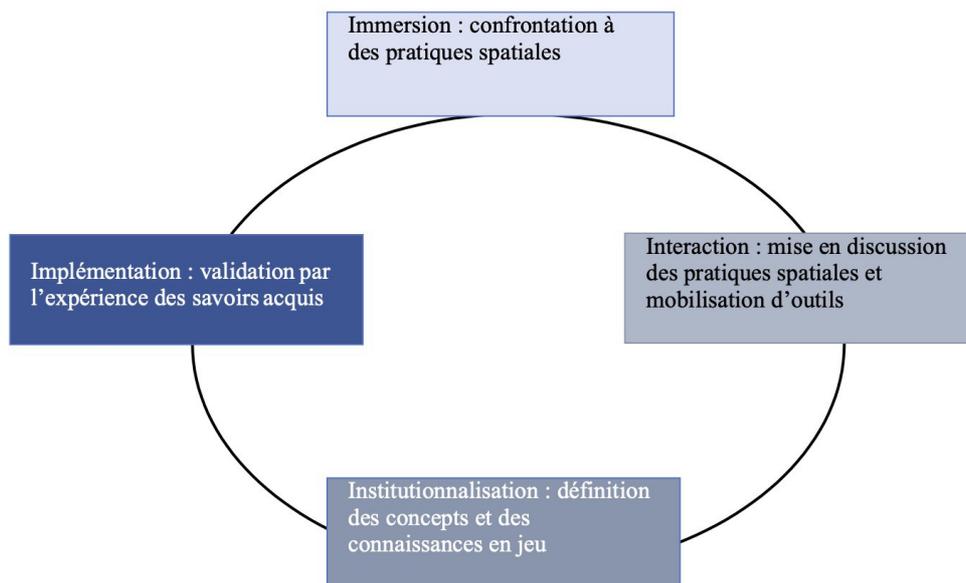


Figure 3: La démarche des 4i

1ère phrase : L'immersion est la phase où l'élève est confronté à des pratiques spatiales. Confronté signifie que les apprenants vont formaliser une pratique spatiale à l'écrit que ce soit par des cartes mentales, des cartes sensibles ou bien par des mots. Ces pratiques peuvent être antérieures au cours ou bien créées dans la classe par l'enseignant (terrain, excursion, simulation, jeu de rôle etc.), peu importe. Dans les deux cas, l'immersion implique de passer du registre actionnel au registre sémiotique. Une fois formalisée, ces pratiques sont mises en discussion. C'est la seconde phase de la démarche.

2ème phase : Par la comparaison des pratiques spatiales, les apprenants sont amenés à mettre à distance les pratiques spatiales formulées et formalisées dans un premier temps. Ces discussions leur permettent de les approfondir et d'élargir leurs conceptions initiales. Les échanges et la mobilisation d'outils géographique sont les leviers d'un raisonnement géographique qui commence à mettre à distance les conceptions initiales des apprenants. Cette étape introduit la phase suivante qui est la conceptualisation.

3ème phase : L'institutionnalisation est le temps de conceptualisation qui correspond à la formalisation des concepts et des savoirs de la géographie raisonnée. Cela implique la production d'un écrit quelle que soit sa forme. Cette formalisation peut se faire de manière plus ou moins guidée par l'enseignant. Cette étape se construit en s'appuyant sur le questionnement porté par les apprenants dans la phase précédente. L'institutionnalisation est indispensable pour l'apprentissage : elle fixe le texte de savoir.

4ème phase : L'implémentation est le moment où l'apprenant éprouve la véracité et le caractère opératoire des savoirs appris en classe. Cette étape se réalise souvent selon une temporalité différente. Les trois premières étapes de la démarche, l'expérience concrète, la réflexion et la conceptualisation, peuvent prendre place dans le cadre d'une séquence ou d'un ensemble de séances. En revanche, l'expérimentation active qui est la quatrième étape peut avoir lieu à différents moments :

- À court terme dans la même séquence
- Ou bien moyen terme, dans le cadre d'une autre séquence plus tard dans l'année
- Ou à long terme encore dans un cadre non scolaire.

Pour poursuivre la réflexion, nous proposons de questionner cette approche expérientielle d'apprentissages disciplinaires, formalisée en géographie par le groupe Pensée Spatiale (Irem de Paris), en nous tournant vers l'histoire scolaire. Didactique de la géographie et didactique de l'histoire se développent de façon plutôt autonome, sur un rapport de bon voisinage la plupart du temps, alors qu'elles renvoient dans l'espace scolaire à deux disciplines étroitement articulées l'une à l'autre puisqu'il est question d'histoire-géographie. Se retrouver sur un terrain de recherche commun ne peut que nourrir le dialogue entre nos deux disciplines (d'ailleurs réunies dans un parcours de master).

En outre, investir cette proposition pour l'histoire contribuer à nourrir un renouvellement des pratiques pour une discipline qui reste souvent associée à une image un peu poussiéreuse, résistante aux changements (Tutiaux-Guillon, 2008).

Si pour la géographie cette approche expérientielle a déjà fait l'objet d'expérimentations dans des classes (cf. les travaux du groupe Pensée spatiale), ce n'est aucunement le cas pour l'histoire. La réflexion proposée relève donc d'un registre exploratoire et spéculatif, en adoptant comme postulat initial le cadre posé par la géographie expérientielle et la démarche des 4I présentée ci-dessus. L'intention est d'étudier comment cette approche serait mobilisable pour l'histoire scolaire, et comment cela résonne, fait lien avec des travaux déjà existants en didactique de l'histoire.

Vers une histoire expérientielle

A la recherche d'un ancrage épistémologique disciplinaire : du temps historique à la pensée historique

Pour la géographie, le soubassement épistémologique mobilisé renvoie principalement aux questions spatiales, l'espace étant un concept abondamment utilisé par les géographes, voire identitaire de la discipline. Dès lors, il est question d'expérience spatiale, de pratiques spatiales.

Spontanément, pour l'histoire, une analogie se dessine et invite à penser la question du temps pour envisager un soubassement épistémologique, qui serait quasi-identitaire de la discipline. Sauf que cela est difficilement opérant dans l'espace scolaire lorsque l'on envisage une entrée par l'expérience et le vécu d'une expérience. Que serait une expérience, une pratique temporelle ? Bref, penser de façon homothétique, un passage d'un questionnement sur l'expérience spatiale et/ou les pratiques spatiales à un questionnement sur les expériences temporelles et/ou les pratiques temporelles ne fonctionnent pas si facilement.

Soulignons que ces questions d'expérience temporelle ne sont nullement étrangères aux réflexions épistémologiques d'historiens. Ainsi, François Hartog (2003) a proposé le néologisme d'historicité pour inviter à mieux penser le temps. Il désigne par l'expression régime d'historicité un « questionnement historien sur nos rapports au temps » (p. 27), invitant à réfléchir les modes d'articulation entre présent, passé et futur pour mieux définir notre expérience du temps. Il inscrit ses travaux dans la continuité de ceux de Reinhart Koselleck (1990, 1997) qui distingue « champ d'expérience » et « horizon d'attente », la première expression renvoyant au passé, à la sédimentation des événements, des actions humaines passés et qui peuvent être remémorés, la seconde désignant nos perceptions relatives au futur que ce soit par formes d'anticipations, de souhaits, d'espoirs. Ces travaux ont déjà été mobilisés par des didacticiens (notamment Doussot, 2011 ; Cariou, 2012 ; Souplet, 2012 ; entre autres), et en cela ils font partie du capital intellectuel

spécifique (Thémines, 2016) de la didactique de l'histoire. Penser des apprentissages scolaires avec le concept d'historicité implique d'inscrire l'objet d'étude dans le passé et dans une temporalité, et par rapport à soi ; faire en quelque sorte l'expérience de la temporalité du passé d'un évènement historique et de sa distance par rapport au présent, tout en envisageant les futurs possibles qui en découlent.

Néanmoins traduire des questions d'expérience temporelle en situation scolaire, des façons dont des élèves peuvent accéder à une expérience du temps, n'a rien de simple. Une autre piste développée en didactique de l'histoire peut alors être saisie de manière féconde, ce sont les travaux autour de la pensée historique. La pensée historique désigne des modes de raisonnements spécifiques mobilisés lors d'apprentissages en histoire, pour penser à la manière de l'historien. Robert Martineau (1999) définit la pensée historique comme « une attitude qui, à propos d'un objet (le passé) et à partir de données spécifiques (les traces de ce passé) enclenche et oriente le raisonnement sur un certain mode, jusqu'à la production d'une représentation de ce passé (une interprétation) en utilisant un langage approprié » (p. 154).

Pour développer cette piste, je propose de prendre appui sur les propositions de Sabrina Moisan (2017) qui met en évidence deux pôles constitutifs du développement de la pensée historique à l'école, l'identification d'une part et la décentration d'autre part.

Le pôle de l'identification, selon Sabrina Moisan, « relève en bonne partie d'une expérience empirique » et réfère aux « expressions publiques du passé » (2017, p. 10). Se trouvent associés à ce pôle différents aspects ne relevant pas spécifiquement de l'espace scolaire, tels que les visites de musées, les lectures, les conversations familiales, les discours qui circulent dans l'espace social. Il y a là des éléments qui participent d'un « rapport informel » au passé.

Le pôle de la décentration renvoie à « une éducation historique formelle », par une mise à distance de ce qui compose le pôle de l'identification, notamment en envisageant d'autres points de vue.

Il y a donc passage d'une phase autocentrée en quelque sorte à une phase de décentration, ou passage d'une phase spontanée à une phase raisonnée.

S'esquissent alors, dans les propositions de Sabrina Moisan, des ouvertures heuristiques pour penser une approche expérientielle de l'histoire. Assez intuitivement, le pôle de l'identification peut être associé à la phase d'immersion dans la démarche des 4I, et le pôle de la décentration à la phase de l'interaction.

Penser l'expérience dans un processus d'apprentissage de l'histoire : des pistes à explorer et à formaliser

Que serait alors l'expérience dans une démarche d'apprentissages en histoire ? Quelles expériences pourraient enclencher la mobilisation de ressorts de la pensée historique, afin de construire un rapport au temps en vue d'apprentissages disciplinaires ?

La proposition de Sabrina Moisan sollicite la question de l'identification, qui laisse penser que l'enjeu serait notamment que l'élève s'identifie à des acteurs de l'histoire. Peut-être faut-il élargir les perspectives, et ne pas uniquement envisager un processus d'identification. Il s'agit bien (dans la proposition de la démarche des 4I) d'une immersion, immersion dans une situation, pour vivre une expérience qui confronte au passé de façon directe ou indirecte (cf. la figure 2), sans pour autant mobiliser la perspective tronquée de « revivre le passé ». Si ce pôle de l'identification renvoie, chez

Sabrina Moisan, à des manifestations informelles, personnelles, extrascolaires, relevant plutôt d'un registre spontané, alors importer cette proposition dans une approche expérientielle nécessite d'en mobiliser volontairement et explicitement des composantes dans un cadre scolaire disciplinaire. De nombreux scénarios pédagogiques, déjà esquissés, mis en place par des enseignants, pourraient participer de cette approche. Rencontrer des témoins d'événements ou périodes historiques, aller au musée dans le cadre scolaire, mettre en place un jeu de rôle, mobiliser son histoire familiale personnelle, travailler avec des fictions historiques, toutes ces pistes peuvent entrer dans cette perspective d'une confrontation au passé. L'enjeu est de ne pas refermer trop rapidement ces activités, mais plutôt de les penser dans une démarche globale favorisant un apprentissage expérientiel de l'immersion à l'interaction, jusqu'à l'implémentation.

Dans cette perspective, la réflexion de Sabrina Moisan (2017) évoque « le passage de l'identification à la décentration », et elle associe cela à « la méthode historique, habituellement présentée comme un processus de réflexion basé sur le modèle hypothético-déductif (Martineau, 2002), invitant l'élève à parcourir différentes étapes d'une démarche d'analyse ». Là aussi, se saisir de ces propositions pour la démarche des 4I nécessite d'élargir la perspective, et les possibilités d'outils didactiques permettant de favoriser un passage d'une phase d'immersion à une phase d'interaction : le contrôle des analogies, la périodisation, la contextualisation, l'identification explicite des entités historiques, la construction d'une posture prenant en charge le discours produit sur l'objet d'étude...

Indubitablement, cela appelle des expérimentations dans les classes.

Conclusion

Penser le transfert de la théorie des 4I de la géographie vers l'histoire soulève la question du rapport des didactiques à l'épistémologie disciplinaire. En géographie, l'ouverture vers une approche sensible des apprentissages s'appuie sur un renouvellement épistémologique qui soutient et favorise ce changement. En histoire, les pistes proposées pour l'approche expérientielle des apprentissages induisent inévitablement de faire avec l'émotion lorsque l'on confronte (par l'immersion) à des événements difficiles, à des mémoires douloureuses, mais aussi de faire avec l'anachronisme lorsque l'on propose comme des va et vient entre présent et passé. Ce sont là deux dimensions épistémologiques qui peuvent faire objet de débat chez les historiens, mais qui participent également de formes de renouvellement de la discipline. Néanmoins, cela s'exerce dans une relation plus frileuse avec la didactique.

Bibliographie

- Calbérac, Y. (2010). Terrains de géographes, géographes de terrain : Communauté et imaginaire disciplinaires au miroir des pratiques de terrain des géographes français du XXe siècle. Lyon 2. <http://www.theses.fr/2010LYO20110>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier.
- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en Classe*. Rennes : PUR.
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris : Seuil.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Prentice-Hall.
- Koselleck, R. (1990). *Le Futur passé, contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris : Editions de l'EHESS.
- Koselleck, R. (1997). *L'expérience de l'histoire*. Paris : Gallimard. Lewin, K. (1951). *Field theory in social sciences*. Harper and Row.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* Montréal/Paris : L'Harmattan.
- Moisan, S. (2017). La pensée historique à l'école : visées et modèles. *Bulletin du CREAS*, 3, 8-14
- Nairn, K. (2005). The Problems of Utilizing 'Direct Experience' in Geography Education. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 293-309. <https://doi.org/10.1080/03098260500130635>
- Piaget, J. (1967a). *Biologie et connaissance*. Gallimard.
- Piaget, J. (1967b). *Logique et connaissance scientifique* (Gallimard). <http://www.gallimard.fr/Catalogue/GALLIMARD/Encyclopedie-de-la-Pleiade/Logique-et-connaissance-scientifique>
- Piaget, J. (1968). *La naissance de l'Intelligence chez l'enfant*. Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1971). *Psychology and epistemology*. Penguin books.
- Piaget, J. (1973). *Introduction à l'épistémologie génétique : Vol. I: La pensée physique*. (4ème édition). PUF.
- Piaget, J. (1974). *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence* (Herman).
- Thémines, J.-F. (2016). La didactique de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 197, 99-136.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français. Dans Audigier F. & Tutiaux-Guillon N. (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck, p. 117-146.
- Volvey, A., Calbérac, Y., & Houssay-Holzschuch, M. (2012). Terrains de je. (Du) sujet (au) géographique. *Annales de géographie*, 687-688, 441-461.
- Vygotski, L., Piaget, J., Sève, L., Clot, Y., & Sève, F. (2013). *Pensée et langage* (4e édition). La Dispute.