

Quelques éléments pour l'enseignement de la Géographie au cycle 3.

Quelle Géographie est enseignée à l'école ?

D'une manière générale c'est la géographie physique et humaine qui est privilégiée : on cherche à faire mémoriser un vocabulaire de base permettant de spécifier plus ou moins précisément les différentes formes du relief ; on apprend à repérer les grandes localisations et on aborde un certain nombre de problèmes contemporains. Rarement la géographie est une science qui éclaire les relations de l'homme et de son milieu (sinon par un déterminisme toujours de circonstance) et qui permet de comprendre l'espace à partir d'une méthode acquise. Les grands cahiers, au fur et à mesure que l'année scolaire s'écoule, se gonflent de photocopiés plus ou moins heureux qui entérinent cette géographie de nomenclatures.

Conséquemment, on n'utilise pas la photographie (puisque'on n'a rien à démontrer), sinon pour illustrer un propos, un mot, une idée, ni même la carte, sauf la carte murale ou celle d'un atlas quand il existe. Jamais les cartes à grande échelle comme la carte au 1/25000^{ème}. Les seuls croquis figurant dans le cahier sont ceux de l'éditeur des photocopiés. Pas de graphique, pas de lexique. Les synthèses sont-elles mémorisées ?

Est-ce à dire que les élèves ne sont pas amenés à réfléchir. Ce serait exagération que de l'affirmer. On est loin cependant de construire ces raisonnements nécessaires pour comprendre l'organisation de l'espace en maillages structurés et complexes qui traduisent la manière dont l'homme organise ses activités tout en s'affranchissant au maximum des contraintes et aléas du milieu.

Quelle Géographie devrait-on enseigner à l'école ?

Nous nous réfèrerons à l'excellent ouvrage de l'Inspecteur Général P.GIOLITTO¹ qui prône **une géographie résolument humaine et systémique** (PINCHEMEL). L'auteur énonce deux principes :

Premier principe : apprendre à comprendre l'espace

La géographie a pour but d'apprendre aux élèves à **analyser l'espace**, « cette cire molle sur laquelle s'inscrivent les faits humains, qu'ils soient historiques, économiques, sociaux ou culturels. » **L'espace concret** tout d'abord, représenté par **le paysage**. Un espace tangible, qui permet notamment d'identifier les relations entre le milieu biophysique et son environnement humain, et donc de s'interroger sur le degré de domestication de la *nature* par l'homme, ainsi que sur la manière dont les groupes sociaux sauvegardent ou dilapident le patrimoine naturel mis à leur disposition. La géographie a été et demeure une *science des yeux*, dont le but est de *faire voir*. Mais l'espace ne se réduit pas au paysage. Il existe en effet un **espace abstrait**, que seul le raisonnement est en mesure de révéler. Un **espace structuré, organisé, compartimenté** en un certain nombre de *trames*, qui vont des plus simples, issues du repérage (les coordonnées géographiques), aux plus complexes, résultant des fonctions économiques et se manifestant par les flux et réseaux, en passant par des trames plus difficiles à saisir, comme celles se rapportant aux phénomènes socio-politiques

¹ Enseigner la géographie à l'école élémentaire, Hachette, Didactiques, 1992

et à l'organisation mentale des individus. Des trames qui souvent se superposent, s'enchevêtrent, de manière parfois inextricable.

Deuxième principe : apprendre à penser globalement les systèmes spatiaux

Si la géographie doit apprendre à observer et à décrire, elle doit également apprendre à **penser globalement les phénomènes**. Ce qui suppose la mise en oeuvre d'une approche systémique, faisant apparaître les interrelations existant entre les composantes biophysiques et socio-économiques des systèmes spatiaux, mais ce qui suppose également la prise en compte des différents degrés d'échelle auxquels se manifestent les phénomènes (comparaison du phénomène étudié avec d'autres se manifestant au même degré d'échelle et articulation entre eux des différents degrés d'échelle).

Quels contenus ?

Rappelons d'emblée que les tables des matières des manuels ne sauraient tenir lieu de contenu de programmes. Quoique, les manuels étant souvent absents des classes, on puisse être rassurés sur ce point. Il n'empêche qu'il y a lieu de se référer aux Instructions Officielles. A quoi nous invitent-elles ?

OBJECTIFS DES PROGRAMMES 2002

*Au cycle 3, l'élève consolide ses connaissances sur la **diversité des espaces** en se familiarisant avec une approche disciplinaire spécifique, celle de la géographie, **étude de l'organisation de l'espace par les sociétés**, centrée à ce niveau sur la **lecture des paysages et des représentations de l'espace**, en relation étroite avec la photographie, la peinture, les principaux supports visuels et écrits, la littérature et l'histoire.*

D'entrée de jeu le ton est donné : la diversité des espaces étant connue (description ?) on va passer maintenant à la compréhension des espaces sociaux au moyen de la lecture de paysages et de l'utilisation de la carte avec l'aide de documents complémentaires pris dans les autres disciplines (la méthode est suggérée).

*Les géographes découpent la planète et l'espace social en unités auxquelles ils donnent du sens, qu'ils situent, qu'ils structurent, qu'ils mettent en relation. Ils produisent et utilisent des images de la Terre, de sa totalité et de ses parties. Ils cherchent à **comprendre comment les hommes produisent, occupent, utilisent, aménagent, organisent et transforment leurs territoires, pour et par leurs activités**.*

Il s'agit de partir de l'activité des hommes pour comprendre comment ils organisent leurs territoires (noter le pluriel) du fait qu'il s'implantent et résident (habitat), produisent (agriculture, industrie), utilisent (pêche, extractions du sol), ont besoin d'énergie et se déplacent, communiquent entre eux et occupent de nouveaux espaces pour leurs loisirs.

*Sans bouleverser l'économie générale du programme précédent, **le programme actuel est centré sur la mise en relation de la lecture des paysages et de l'étude des cartes**. Il propose, dans l'approche des sujets étudiés, **d'établir des liens plus étroits avec l'histoire, l'éducation civique et les autres enseignements**.*

Les instructions sont claires : l'enseignement de la géographie ne peut se faire sans un apprentissage méthodique de la lecture de paysages et de la lecture de cartes afin d'établir des relations entre paysages (c'est-à-dire, dans la plupart des cas, les photographies) et leur représentation conventionnelle : les cartes. Mettre en relation cela veut dire : repérer, nommer, percevoir leur structure, leur organisation, noter les évolutions, schématiser, expliquer. C'est à ce titre qu'intervient la pluridisciplinarité : l'histoire pour comprendre, l'instruction civique pour argumenter, le dessin, le français pour s'exprimer et choisir son vocabulaire.

*L'objectif est de transmettre aux élèves les connaissances nécessaires pour **nommer** et commencer à **comprendre les espaces dans lesquels ils vivent**, et qu'ils contribuent, à leur échelle, à transformer. Ce sont là les repères et les outils indispensables pour suivre avec profit l'enseignement de la géographie au collège, principalement centré sur l'analyse des « milieux ».*

On apprend à nommer.

Tout terme géographique a d'ailleurs valeur de classification (maison à cour fermée, à cour ouverte, en hauteur, en longueur) et sous-tend un concept. Comment, d'autre part, rendre compte de la surface terrestre, sans faire référence à un certain nombre de lieux. (Ce n'est pas parce que ce terme a eu, un moment, mauvaise presse, qu'il doit pour autant être banni du vocabulaire géographique). Ajouté à cela le fait que la nomenclature géographique, intelligemment assimilée, constitue aujourd'hui encore une banque de données de première urgence, dont l'utilité pratique ne saurait être contestée.

Ajoutons que, s'il ne faut pas craindre les mots techniques : conurbation, rurbanisation, voire exurbanisation, lorsqu'ils correspondent aux réalités d'aujourd'hui, il ne convient pas d'en abuser. Et si on y a recours, encore faut-il les employer à bon escient. Tout jargon est à proscrire, en géographie comme ailleurs, car il témoigne d'une certaine paresse intellectuelle, et d'une incapacité à définir précisément les concepts en question. Sans parler des risques d'incompréhension qu'il comporte.

Comprendre c'est établir des relations entre les éléments de l'espace observé et représenté : c'est aussi bien l'exprimer par la parole que par un schéma qui traduira concrètement les relations établies.

***Le paysage** appartient au monde réel des constructions humaines (il n'existe plus de « paysage naturel » en Europe) ; il est aussi ce qui s'embrasse du regard : un vécu, une perception, un référent culturel, inspirés par les valeurs individuelles et collectives de celui qui l'observe. Construction de l'homme, en perpétuelle évolution, il est constamment réinventé. **La lecture de l'image paysagère**, lors d'une sortie sur le terrain, de l'étude d'une photographie, d'un tableau ou d'une gravure, est ainsi toujours polysémique (voir l'éducation visuelle).*

***La carte**, qui peut être topographique, thématique ou de synthèse, est un outil de communication complexe qui représente les interrogations fondamentales des acteurs sur l'espace et les territoires qu'ils occupent : pourquoi est-ce là et pas ailleurs?*

Retour sur les outils du géographe. Ces outils ne s'utilisent pas de n'importe quelle manière et ne doivent pas conduire à des commentaires approximatifs. On verra ci-dessous qu'il est bien question d'un enseignement méthodologique qui seul peut conférer de la rigueur aux trois temps annoncé de l'étude paysagère : la description, l'analyse et la synthèse.²

L'enseignement de la géographie suppose donc un usage rigoureux et argumenté de la description, de l'analyse et de la synthèse. L'élève y découvre un vocabulaire spécifique qu'il apprend à distinguer du vocabulaire courant et à utiliser avec précision. Cet enseignement fait appel à des supports variés de lecture et de réflexion :

- *photographies, cartes, schémas, modèles, films...*,
- *récits de voyages, d'expéditions scientifiques et militaires, descriptions de paysages (pouvant alimenter un atelier de lecture),*
- *titres, légendes, nomenclatures de documents graphiques,*
- *index d'atlas et corrélatifs d'encyclopédie (papier ou numérique), sommaire de portail ou formulaire de requête d'un moteur de recherche, structure d'un site de la toile...*

Chaque séance, en classe ou sur le terrain, permet à l'enseignant d'aider l'élève à améliorer la maîtrise du langage oral ou écrit, que ce soit dans la collecte, l'identification, le classement, le traitement, la mise en mémoire des informations, dans leur analyse ou dans la conduite de la réflexion. Chaque séquence se termine par l'écriture collective, et progressivement plus individualisée, d'une courte synthèse. Celle-ci est établie à partir des documents utilisés pour la compréhension de l'espace étudié et figure dans un cahier unique, conservé tout au long du cycle, ainsi que le vocabulaire, les croquis ou les tableaux. Ce cahier unique facilite le lien avec le professeur d'histoire et géographie du collège.

La classe de géographie est une classe de langue ; langue orale et écrite. Ce qui suppose le même niveau d'exigence qu'en classe de Français, pour autant qu'on est en même temps en classe de Français dont l'horaire global est réalisé en partie à ce moment. On ne perdra jamais l'occasion de rappeler des règles apprises antérieurement, de les préciser. On apprend à manier un vocabulaire nouveau, spécifique. On apprend enfin à rassembler ses idées et à les exprimer dans une synthèse cohérente dont la valeur vaut autant pour la forme que pour le contenu.

Quels concepts doit-on construire ? ³

Les concepts qu'il convient de faire construire par les élèves concernent cet *espace social* (et non pas *naturel* — même si la *nature* n'y a pas perdu ses droits) qu'est l'espace géographique. Un espace qui est avant tout *de relation*, dans lequel l'homme habite, produit, consomme, se déplace, et qu'il aménage au gré de ses intérêts.

² P. GIOLITTO, op. cit. pp 174 et sq. « Les outils de l'enseignement géographique ».

³ P. GIOLITTO, op. cit. pp 98 et 99.

Les principaux concepts *spatiaux*, auxquels il convient d'initier les élèves, ont déjà été évoqués. Rappelons-les :

- **Concept de localisation géographique**

Ce concept permet une approche explicative des phénomènes, en faisant intervenir les notions de centre et de périphérie, de pôle et de zone d'influence. Notions qu'on appréhende d'abord à l'échelle du village, du quartier et de la ville, puis à celle de la région, du pays, du continent et du monde.

- **Concept de distance géographique**

Ce concept est beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît, car il possède un aspect à la fois objectif et subjectif. De même que le temps ne *s'écoule* pas à la même vitesse pour chacun d'entre nous, suivant les moments et notre disposition intérieure, la perception qu'on a d'une distance peut contribuer à l'allonger ou à la raccourcir. Même l'aspect le plus objectif de la distance, celui à base kilométrique, est à relativiser, en fonction de l'accessibilité du lieu où l'on souhaite se rendre (rapidité et fréquence des communications, relief — en montagne, la distance s'évalue en *heures de marche*). Et puis, il y a la distance qui s'exprime en temps et celle qui s'exprime en coût. Sans parler de la distance sociale qui peut éloigner des voisins de palier, ou au contraire rapprocher des gens situés aux quatre coins de la ville.

- **Concept d'échelle géographique**

Le concept d'échelle géographique (et non pas cartographique) permet la prise en compte des dimensions à partir desquelles se constituent les *trames spatiales* dont nous avons parlées, et s'organisent les *unités spatiales* hiérarchisées en fonction de leur taille. *Unités spatiales* qui sont le quartier ou la ville, et qu'il convient de comparer à d'autres, d'échelle identique (autres quartiers ou autres villes), de manière à faire apparaître les structures spatiales dominantes.⁴

En même temps qu'il convient de les mettre en relation avec d'autres espaces, situés à d'autres niveaux d'échelle, dans lesquels s'insèrent les individus et les groupes sociaux : espace de résidence, espace des migrations quotidiennes liées à l'activité professionnelle, espace des loisirs plus ou moins large et lointain, espace où se prennent les décisions politiques, économiques et sociales, qui influent sur l'espace de vie, de travail et de loisir des individus. Aucune des *coquilles* de l'homme, qui s'emboîtent les unes dans les autres, ne doit être négligée par la géographie.

Deux autres notions sont importantes en matière d'organisation de l'espace, celles de **réseau** et de **bassin**. Réseaux et bassins pouvant être visibles, (réseau autoroutier, bassin hydrographique), ou invisibles (réseau bancaire, bassin d'emploi).

À ces concepts instrumentaux s'en ajoutent d'autres : ceux de **milieu**, d'**espace** et de **paysage**.

En ce qui concerne les concepts relatifs aux hommes et à leurs activités, il faut signaler ceux de **répartition** et d'**évolution**, qui s'appliquent aussi bien à la population qu'aux activités humaines, agriculture, industrie, commerce; et également ceux d'**économie**, de **production**, de **consommation** et d'**échange**.

⁴ *Histoire et géographie à l'école élémentaire, pour une mutation*, Paris, INRP, coll. Rencontres pédagogiques, n°13, 1986.

Les élèves de primaire peuvent-ils comprendre la géographie ?

La notion d'espace — notion abstraite comme celle de temps —, n'est pas innée chez l'enfant. Par ailleurs, ses représentations et ses structures cognitives ne constituent-elles pas un obstacle à sa compréhension des phénomènes géographiques? C'est à juste titre que les enseignants peuvent se poser ces questions.

Pensée enfantine et raisonnement géographique

L'espace fait partie du quotidien de l'enfant. Mais, vers 6-7 ans, les caractéristiques de son organisation mentale ne lui permettent pas de le saisir dans toutes ses dimensions. La pensée de l'enfant est alors de nature *égocentrique* et, ne parvenant pas à se *décentrer* par rapport à lui-même, il ne saisit pas l'espace de manière objective, mais à travers le filtre de ses désirs, de ses besoins ou de son activité. Non rationnelle mais intuitive, sa pensée ne dépasse pas les apparences perceptives du monde.

Quant à son raisonnement, il est encore balbutiant, et sa vision du monde est à la fois syncrétique (Wallon), dans la mesure où il saisit les ensembles, et pointilliste, car il s'attache souvent à un détail sans importance. Ce qui le rend incapable d'analyser les phénomènes et d'établir des relations entre eux. Ainsi, l'acte d'acheter n'est pas mis en relation avec celui de vendre. L'enfant baigne en plein *confusionnisme*. Quant au fameux *réalisme enfantin*, il conduit l'enfant à transformer en choses réelles, figées, les qualités des objets et les relations entre les phénomènes, et à placer derrière chaque mot, chaque abstraction, une réalité concrète et vivante (Le soleil se couche, il va dormir).

A cela s'ajoute un raisonnement de type *transductif* Incapable de déduire et de généraliser, l'enfant saute du particulier au particulier, raisonne par analogie (*c'est comme...*) et juxtaposition (*et aussi... alors...*). Pour décrire, il énumère, et pour définir les choses il se réfère à leur usage. Son observation est fortement entachée d'affectivité (il voit sa table, ou celle de la maîtresse, plus grande que celle de camarades). Ses explications échappent à toute logique. Elles sont de nature animiste, artificialiste et finaliste. Pour lui, la vie et la conscience sont présentes dans tous les êtres et tous les objets (animisme). Il n'est rien dans l'univers qui n'ait été fabriqué à l'image des produits de l'activité humaine (artificialisme). Le monde enfin, a organisé à des fins humaines (finalisme ou providentialisme).

Ajoutons qu'il est certains phénomènes géographiques auxquels l'enfant d'école primaire, et même de Sixième, a du mal à accéder. La rotondité de la terre, par exemple, et la notion d'espace courbe. D'où l'intérêt des Images satellitaires, pour apprendre aux élèves à *penser sphériquement*. Le mouvement de la terre sur elle-même et la succession du jour et de la nuit sont également difficilement compréhensibles par les enfants. Pour eux en effet, comme le note Piaget, « *l'ombre de l'objet posé sur la table est censée émaner d'une source extérieure à lui* ». Il n'est pas jusqu'à la notion de relief que les élèves de Sixième n'aient du mal à comprendre, la confondant avec celle de *relief élevé*

Passage de la pensée concrète à la pensée formelle

Ce type de fonctionnement mental régresse tout au long de la scolarité primaire, sous l'effet notamment de l'éducation. Progressivement, la pensée de l'enfant devient plus rationnelle. À partir de 9-10 ans, il est capable d'établir des relations entre les phénomènes, et de saisir des causalités simples (*parce que...*). En même temps qu'il s'essaie au raisonnement déductif (*or... donc...*). Il accède alors à la pensée catégorielle de Wallon, ou à l'intelligence opératoire concrète de Piaget. Mais ce n'est que vers 11-12 ans que, passant, selon Piaget, de la *pensée concrète* à la *pensée*

formelle, ou *hypothético-déductive*, l'enfant est capable de maîtriser le raisonnement géographique et d'appréhender les principaux concepts qui organisent l'espace géographique.

De l'espace vécu à l'espace représenté

Quant à la notion d'espace proprement dite, si elle se développe plus rapidement chez l'enfant que celle de temps, parce que directement liée au besoin qu'il a de se déplacer, il n'en reste pas moins que c'est par une véritable construction mentale qu'il peut en prendre conscience et se l'approprier. De longs et patients efforts lui sont nécessaires pour passer, au delà de dix-huit mois, de l'espace qu'il a l'habitude de *vivre* -un espace sensori-moteur, qui est celui de ses premiers pas — à un espace pratique, utilitaire, lié à l'action; et enfin à un espace qui n'est plus simplement vécu et perçu, mais également représenté. Un espace qui se détache peu à peu de lui et acquiert un caractère objectif (jusqu'alors, une promenade qui l'a fatigué lui paraît plus longue qu'un voyage de durée triple en chemin de fer, qu'il a effectué avec plaisir et sans s'en apercevoir). Un espace qui se détache également des choses, pour devenir autonome par rapport aux objets qu'il contient, et qui finit par se transformer en un milieu homogène, que l'on peut parcourir, mesurer, décrire.

De l'espace *topologique* à l'espace *eulidien*

Structurant progressivement l'espace, l'enfant l'aborde, de quatre ans et demi à sept ans, sous un angle *topologique* (relations de voisinage, de séparation, d'entourage, d'ouverture, de fermeture, de continuité e d'ordre) ; puis, de sept à douze ans, sous un angle *projectif* recherchant, en fonction de son *point de vue*, une organisation reliant le objets entre eux, et enfin, à partir de douze ans, lorsque l'enfant accède à la pensée hypothético-déductive, sous un angle *eulidien*, les dimensions attribuées aux objets devenant constantes, l'espace se rapprochant de celui des plans et des cartes, et faisant abstraction du point de vue suivant lequel on le regarde.

Quant au passage de l'espace personnel (la *bulle privée*, le *lieu du corps*), à l'espace socialisé, il s'opère, de 6 à 13 ans, selon Abraham Moles, du centre à la périphérie, l'enfant s'appropriant successive ment un certain nombre de *coquilles* de plus en plus larges, jusqu'au *vaste monde*.

Prendre en compte les *représentations* des élèves

Cette appropriation de l'espace, que l'enfant réalise en partie grâce à l'enseignement géographique, passe par le canal de ses représentations et de ses structures cognitives. Selon la psychologie de l'apprentissage, l'élève *décode* l'information et la *réencode dans (et avec) se propres* structures mentales. L'esprit de l'enfant n'est en effet pas, en matière de géographie comme en tout autre matière, une *table rase* une *page à noircir*. L'enfant possède certains *schémas pertinents* du réel (J.-P. Guérin), qui lui viennent de son *vécu* et de son milieu socio culturel. (On parle de *halo idéologique*). Ces schémas *a priori* concernant les phénomènes spatiaux, ces *images mentales* de l'enfant relatives aux faits géographiques — qui ne sont pas, notons-le, des pré requis relevant de connaissances objectives — peuvent être un obstacle (le plus souvent), ou au contraire une aide à l'apprentissage. Aussi est il important pour l'enseignant de les connaître, soit pour les rectifier s'ils sont erronés, soit pour les préciser, les enrichir et prendre appui sur eux, s'ils sont en mesure de constituer une porte d'entrée dans la connaissance,

L'enseignant doit également connaître ces représentations, car elle fourmillent de renseignements quant à la nature de la structure cognitive des élèves, et donc quant aux cheminements mentaux qui leur permettent d'apprendre. D'où l'intérêt des questionnaires, sondages, interviews et autres dessins – pompeusement baptisés *cartes mentales* – qui renseignent sur la manière dont les élèves perçoivent et vivent l'espace.

Quelle démarche adopter ?

Ni science de la *mémoire des noms de lieux* où le savoir va toujours du maître à l'élève, sans que celui-ci ne participe en aucune manière à son élaboration, en confrontant celui qu'il possède déjà à celui apporté par le maître, ni pédagogie d'éveil, censée réagir contre les abus de l'empilement encyclopédique de connaissances que représente traditionnellement l'enseignement géographique mais ne connaît pas davantage la faveur des pédagogues, car il lui est arrivé d'évacuer la mémoire, d'oublier de structurer les connaissances, et surtout de méconnaître la méthode géographique, dans toute la rigueur de son analyse et de son raisonnement.

«Dans l'élaboration du savoir scolaire, écrit Pierre DESPLANQUES, le professeur doit provoquer l'esprit de ses élèves par une problématique qui stimule la réflexion et implique la résolution d'un problème... Un enseignement de la géographie qui n'expose pas de problème perd de son sens: le monde devient plat. La géographie qui ne fait qu'exprimer, décrire, compter, rassurer sans stimuler, emplit la mémoire sans former l'esprit et finalement ennuie sans bénéfice.»⁵

Nous renvoyons une fois de plus à l'excellent ouvrage de P. GIOLITTO ⁶ et à ses développements concernant les points de la démarche à suivre.

Élucider les représentations des élèves

La première démarche du pédagogue consiste à élucider et à prendre en compte le *savoir naïf* des élèves. Et surtout, à faire prendre conscience aux *apprenants*, de la manière dont ils se représentent implicitement les phénomènes spatiaux. Passer de l'implicite à l'explicite, en matière de *représentations*, permet seul de rectifier celles-ci, voir de les prolonger, de les étoffer, ou de les complexifier, s'il s'avère qu'elles constituent une base solide sur laquelle pourra s'édifier le savoir objectif qui est le but de l'enseignement.

S'approprier l'espace

• Apprendre à observer

À l'école comme au collège, l'observation demeure le point de départ obligé de toute analyse géographique. Qu'il s'agisse de l'observation de la réalité ou de sa représentation, sous la forme d'images, de cartes, de croquis ou de graphiques. Observer est exclusif de toute passivité, dans la mesure où cela consiste à orienter, sélectionner, opérationnaliser, bref rationaliser ses perceptions. Mais, celles-ci passant par le filtre des représentations, sont subjectives et aléatoires. Un apprentissage de l'observation est donc nécessaire, pour la hausser au niveau d'une observation-réflexion, qui permette de sélectionner certains éléments du réel, d'y découvrir des indices, d'y établir des repères, bref, de lui donner un sens.

• Localiser, c'est déjà expliquer

Les phénomènes géographiques sont tous localisés. Ils ne mériteraient pas sans cela le qualificatif de *géographiques*. Ils se caractérisent donc par leur répartition, qui peut être homogène (formation végétale), ou au contraire présenter des densités différentes (population), ainsi que par leur extension. Nous savons déjà que la localisation des phénomènes représente l'un des éléments de leur explication.

⁵ P. DESPLANQUES, *La didactique de la géographie*, op. cit.

⁶ P. GIOLITTO, op. cit. pp 101 et sq

Ainsi, l'aire d'extension du blé renseigne sur les exigences et les conditions de vie de cette culture. Et lorsque telle ou telle localisation ne comporte aucune explication *visible*, il faut aller voir du côté de *l'invisible*. Le pédagogue doit donc habituer les élèves à localiser les phénomènes étudiés, à les délimiter, les situer les uns par rapport aux autres, bref, il doit faire naître en eux le réflexe *de la carte*.

• **L'incontournable description**

La description a toujours constitué l'un des piliers de la démarche géographique. La description géographique qui se veut à la fois raisonnée et évocatrice, répond à des critères précis, dont le premier est de n'être ni énumérative ni exhaustive. Schématique et sélective, la description s'élabore en fonction d'une explication future, ce qui lui donne un sens. La description, en recherchant des corrélations entre ces faits, est déjà une analyse.

• **Comparer pour généraliser**

Les phénomènes géographiques n'étant pas isolés, leur explication passe souvent par la comparaison. Rien de tel en effet pour comprendre un fait que de le comparer, à un même degré d'échelle, à un fait semblable situé en un tout autre point du globe. Rien de tel, non plus, que de le saisir à des degrés d'échelle différents. Une ville, pour être comprise dans sa globalité doit être appréhendée à grande échelle géographique (la rue, l'îlot, le quartier), à moyenne échelle (la ville proprement dite, l'agglomération), et à petite échelle (le réseau urbain auquel elle appartient).⁷ Cela permet notamment de montrer que les faits situés à un certain niveau, s'expliquent souvent par référence au niveau supérieur. Rien de tel encore, pour rendre compte du fonctionnement d'un espace régional, que de faire apparaître les interactions ou interférences se manifestant entre des ensembles de nature différente, qu'ils soient topographiques, climatiques, urbains ou administratifs.⁸ Rien de tel enfin, pour classer les phénomènes et les faire entrer dans une typologie rationnelle, que de rechercher leurs différences et leurs ressemblances. Comparer permet de généraliser.

• **La multicausalité, au cœur de l'explication géographique**

L'explication géographique s'est longtemps contentée de mettre en relation les faits économiques et humains et les *données* du milieu naturel. Il s'agissait là d'une causalité *primaire*, de type linéaire. La complexification sans cesse accrue des faits géographiques oblige, pour les comprendre, à faire appel à une multitude de *données*, ne relevant plus seulement des sciences de la nature (morphologie, climatologie...), mais également des sciences biologiques, économiques et sociales. On ne peut donc plus se contenter de mettre en avant un seul type de causalité. L'explication géographique des phénomènes passe aujourd'hui par une *multicausalité*, au sein de laquelle triomphent les interdépendances. Il ne s'agit pas en effet, pour expliquer les phénomènes géographiques, d'étudier en elles-mêmes leurs *données*, ni même de déterminer le rôle de chacune d'elles, mais de voir comment, en interagissant les unes sur les autres, elles produisent le phénomène observé. Outre qu'elle rend compte de la structure (nature des composants) et du fonctionnement (inter-relations entre ces composants) des phénomènes spatiaux, l'approche systémique permet de voir comment les systèmes s'emboîtent les uns dans les autres, et comment, ainsi que nous l'avons signalé, le système *inférieur* peut trouver son explication dans le système

⁷ Attention à la notion d'échelle géographique ! Rappelons d'abord que $\frac{1}{2} > \frac{1}{4} > \frac{1}{10}$. De même $\frac{1}{25000}^{\text{ème}} > \frac{1}{100000}^{\text{ème}}$. Une carte à grande échelle représente un petit territoire ; inversement une carte à petite échelle représente un grand territoire.

⁸ J. Maréchal, « Réflexion épistémologique et didactique de la géographie », in *Quatrième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales*, op. cit.

supérieur auquel il est intégré. Comment ne pas voir que ces *sous-systèmes* que représentent les exploitations agricoles, fonctionnent en fonction de ce *métasystème* que constitue la Communauté Économique Européenne ?

Rendre compte des phénomènes spatiaux suppose la maîtrise d'un certain nombre de concepts de base. Comment conduire les élèves à construire ces concepts ?

- **Construire les concepts** : voir plus haut

- **Acquérir le langage géographique**

(...)

Insistons d'emblée sur une évidence, à savoir que la géographie, comme toute science (ou discipline), dispose d'un vocabulaire spécifique, qu'il est nécessaire d'assimiler si on entend s'initier à elle. Vocabulaire qui peut concerner certaines formes du relief terrestre: *combe, val, cluse*; ou se rapporter au mouvement : *flux, migration*; ou à la quantité: *densité, volume des échanges*, etc. ; ou encore être vernaculaire : *foggara, tchernoziom...* Mais c'est en noms propres que le langage géographique est le plus riche, car il appartient à la géographie de nommer ces fameux *lieux*, dont l'existence conditionne la sienne.

- **Savoir employer le mot juste**

Connaître les mots relevant du langage fonctionnel de la géographie, ne consiste pas à être capable de donner une définition, verbale ou écrite, de l'objet ou du phénomène qu'ils désignent, en n'omettant aucune de ses caractéristiques et de ses propriétés, mais à être en mesure de les utiliser de manière pertinente. Au point qu'on a pu parfois affirmer, de manière quelque peu paradoxale, que les mots n'ont pas de sens, mais uniquement des emplois. C'est en ce sens que les Instructions de 1984 pour l'école élémentaire parlent de *vocabulaire actif*. Il ne convient pas d'abuser de la nomenclature qu'on demande aux élèves de retenir, et qu'il importe de proportionner son abstraction à leur âge. Enfin, on ne saurait réduire l'enseignement géographique à l'acquisition d'un vocabulaire, et que « *les véritables études géographiques n'ont rien de commun avec cet exercice presque mécanique (de mémorisation) qui décourage les mémoires rebelles et écrase les mémoires dociles* ».

PROGRAMME

Le programme, centré sur l'espace national, est organisé selon trois entrées: le monde, l'Europe et la France. La liberté est laissée au conseil des maîtres pour répartir, comme il l'entend, cet enseignement dans les trois années du cycle 3. Cependant, il ne doit en négliger aucune dimension et part, en toute logique, de l'échelle mondiale pour y retourner dans une synthèse en fin de cycle, en examinant la place de la France dans le monde actuel. La géographie est aussi l'occasion d'une approche des réalités locales et régionales qui doit être privilégiée, chaque fois que cela est possible.

• REGARDS SUR LE MONDE: DES ESPACES ORGANISÉS PAR LES SOCIÉTÉS HUMAINES.

Les sociétés humaines ont investi la presque totalité de la planète. Elles organisent l'espace, elles créent des territoires en s'adaptant à ses composantes physiques et biologiques qu'elles modifient de façon plus ou moins importante. Sur ce point, le lien avec les sciences expérimentales est recommandé.

Points forts

- comparaison des représentations globales de la Terre (globe, planisphères. .) et du monde (cartes, images d'artistes ou publicités...),
- mise en valeur des principaux contrastes de la planète:
 - o zones denses et vides de populations,
 - o océans et continents, ensembles climatiques vus du point de vue humain,
 - o genres de vie.

• ESPACES EUROPÉENS : UNE DIVERSITÉ DE PAYSAGES •

L'Europe trouve sa spécificité dans la diversité de ses paysages, ce qui n'exclut pas une unité relative par rapport à des continents comme l'Afrique ou l'Asie. Elle se caractérise par l'importance des villes et des axes de circulation qui les relient. En s'appuyant sur les représentations paysagères et cartographiques, le maître évoque les différentes limites de l'Europe habituellement retenues, politiques, « naturelles », culturelles, économiques et aide les élèves à identifier et localiser les principaux ensembles spatiaux. Il leur donne une première connaissance de l'Union européenne.

Points forts

- différenciation des paysages de l'est à l'ouest et du nord au sud; les utilisations par les hommes des côtes, des massifs montagneux, des plaines, des mers,
- opposition des zones peuplées et moins peuplées,
- observation des réseaux urbains et des réseaux de circulation,
- repérage des centres et des périphéries européennes,
- évocation sommaire de la création de l'Union européenne, de son rôle; reconnaissance de ses espaces, de ses territoires (en relation avec l'histoire et en appui de l'éducation civique),
- l'euro, son rôle ; application des compétences acquises en calcul dans l'usage des euros et des centimes.

• ESPACES FRANÇAIS •

À l'image de l'Europe, la France est aussi caractérisée par une diversité de paysages qui s'accompagne de la part des Français d'un sentiment profond de l'unité de leur pays, fruit d'une longue histoire.

Points forts

- des paysages historiques en constante évolution :
 - les facteurs de diversité du territoire français (métropole, départements et territoires d'outre-mer) à travers les représentations cartographiques et paysagères,
 - les paysages urbains (le centre, la banlieue, la ville nouvelle) en relation avec les arts visuels,
 - les paysages ruraux et industriels appréhendés à travers quelques problèmes actuels,
 - commerce, service, tourisme et loisirs à travers l'évolution récente des paysages,
- la France, un territoire organisé à différentes échelles.
- les exemples de la région (France métropolitaine ou d'outre-mer) où habitent les élèves et d'une autre région resituées dans le cadre français et européen permettent d'aborder :
 - le réseau urbain et les aires d'influence des grandes villes,
 - les grands axes de communication,
 - les petites villes et leurs « pays »,
 - une première approche du découpage de l'espace français : la commune, le département, la région (en rapport avec l'éducation civique) à partir d'exemples locaux.

• LA FRANCE À L'HEURE DE LA MONDIALISATION •

Ce thème, étroitement relié à l'histoire, sera abordé à partir de deux constats opposés:

- la tendance à l'unification (modes de consommation et de production, contraintes politiques, circulation de l'information et production culturelle et scientifique),
- l'accroissement des différences (guerres et déplacements de population, opposition Nord-Sud, mouvements d'opposition à la globalisation...).

Points forts

- le poids économique, politique, culturel ou sportif de la France et sa participation aux événements mondiaux (prendre des exemples en relation avec l'actualité, la langue étudiée et l'éducation artistique),
- la situation et le rôle de la francophonie (en relation avec l'éducation civique).