



HAL
open science

Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend

Jean-François Themines

► **To cite this version:**

Jean-François Themines. Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend. CRDP Basse-Normandie/Hachette Education, 2006. <hal-04775864>

HAL Id: hal-04775864

<https://hal.science/hal-04775864v1>

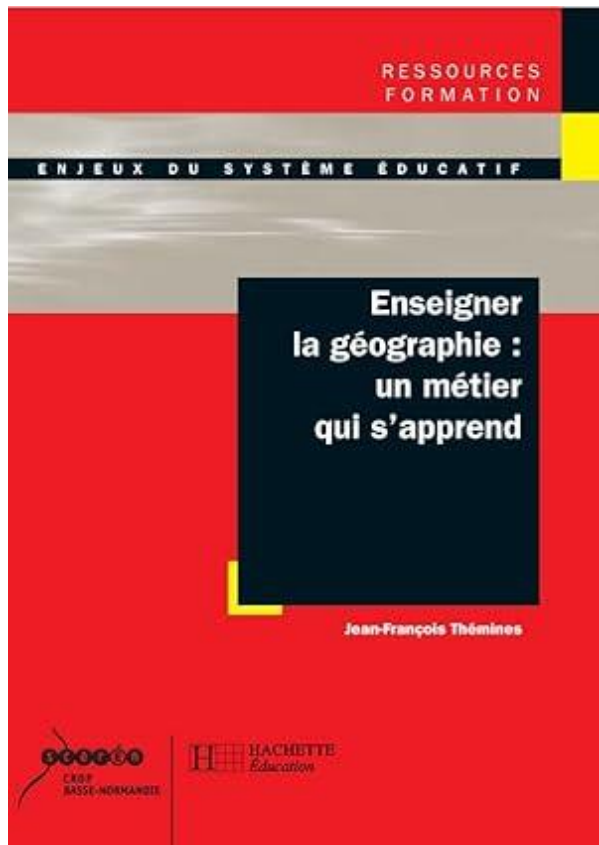
Submitted on 10 Nov 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization



Jean-François THEMINES, 2006, *Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend*, CRDP de Basse-Normandie/Hachette Education, Collection Enjeux du système éducatif, Ressources Formation, Caen/Paris, 158 pages.

Fichier auteur

Jean-François Thémines

Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend

Introduction

Affirmer qu'enseigner la géographie est un métier revient à postuler une spécificité professionnelle relative au contenu d'enseignement. Enseigner la géographie ne serait pas « la même chose » qu'enseigner l'éducation physique et sportive la mécanique ou l'histoire ; ce que l'on conçoit aisément pour les savoirs disciplinaires à transmettre et les outils qui soutiennent cette transmission. Mais plus largement, chaque discipline inscrit ses professeurs et les élèves dans des réseaux de référence spécifiques. Ainsi la géographie scolaire prend place dans un champ des savoirs géographiques qu'elle structure avec d'autres pôles : la géographie grand public (celle qui est mobilisée au quotidien), la géographie scientifique, la géographie appliquée (Chevalier, 1997). Le professeur a de fait une position dans la circulation sociale d'informations, de connaissances et de savoirs associés à « la géographie » par les élèves, par l'institution scolaire, par la collectivité des professeurs d'histoire-géographie et par d'autres acteurs du système éducatif (parents d'élèves, directions d'établissement, autres professeurs). Comment concevoir et construire pour soi enseignant, vis-à-vis des autres, cette position ? Sur qui et sur quoi s'appuyer ?

Dire que le métier d'enseigner la géographie s'apprend, c'est affirmer le caractère transmissible et appropriable de connaissances, de techniques, de savoir-faire, de comportements professionnels. L'observation du travail enseignant montre que les professeurs élaborent dans les situations de travail et dans les échanges avec les autres acteurs du système éducatif, un type de savoir original que l'on peut appeler savoir d'expérience. Ni théorique, ni technique, il est syncrétique, hétérogène, ouvert, interactif (Tardif et Lessard, 1999, p. 401-402). Il est personnalisé et « *existentiel puisque lié non seulement à l'expérience du travail, mais aussi à l'histoire de vie de l'enseignant, à ce qu'il a été et à ce qu'il est, c'est-à-dire qu'il est incorporé au vécu-même de l'enseignant, à son identité, à son agir, à ses façons d'être* » (*ibid.*, p. 402). On peut alors faire l'hypothèse que le fait de trouver sa place dans la circulation sociale des savoirs géographiques est une partie invisible et d'ailleurs quasiment ignorée à ce jour, du travail spécifique du professeur de géographie.

L'enseignement de la géographie ne peut pas être pensé indépendamment des évolutions de l'enseignement secondaire. La politique éducative l'a territorialisé, déconcentré, « dé-disciplinarisé » et enjoint chacun de ses enseignants à « *se comporter en acteur du système éducatif et à favoriser son adaptation en participant à la conception et à la mise en œuvre d'innovations, de nouveaux dispositifs, de nouveaux programmes et diplômes* » (BOEN, 19 mai 1997). Elle a installé une professionnalisation de l'activité des enseignants en universitarisant

leur formation professionnelle initiale (création des IUFM en 1991). En quoi ces évolutions affectent-elles spécifiquement le métier d'enseigner la géographie ? Qu'est-ce que signifie pour la géographie scolaire la multiplication des dispositifs inter ou transdisciplinaires dans lesquels sont impliqués les professeurs d'histoire-géographie ? À quelles questions professionnelles sont confrontés les professeurs lorsqu'ils prennent en compte ce qu'ils savent des spécificités locales du public scolaire comme du cadre général des programmes et des textes officiels généraux pour définir leurs contenus et modalités d'enseignement en géographie ?

À l'idée de métier on comprend donc que doivent être associées les notions de fonction, de savoirs professionnels, de mécanismes identitaires et d'enjeux sociaux et éthiques. Traiter ces différents aspects sous l'angle de la spécificité de l'enseignement géographique, c'est tout d'abord identifier les contenus géographiques que le professeur a pour fonction de transmettre. C'est décrire et analyser les techniques, les façons de faire qui se transmettent dans la collectivité des professeurs d'histoire-géographie, le stock d'outils qui s'est constitué et se renouvelle dans la durée, les trucs de métiers plus ou moins partagés et que chacun s'approprie ou réinvente. L'identité professionnelle s'ancre aux marqueurs de la géographie scolaire (des images, la technicité, le « faire »). La construction identitaire est aussi en jeu dans le passage de l'étudiant historien ou géographe de formation à « l'historien-géographe »¹ qualifié pour enseigner, mais pas sûr pour autant, en son for intérieur, de la qualité et de la valeur de son enseignement de la géographie. Enfin, le domaine des enjeux sociaux et éthiques concerne les finalités de l'enseignement de la géographie dans un moment d'incertitude, de doute quant à la capacité de l'École à produire de l'unité (sociale) et de la continuité (culturelle) pour former des citoyens critiques et responsables (Audigier, 2003, p. 210). Il interroge aussi la position spécifique du professeur d'histoire-géographie, confronté plus que d'autres professeurs, à l'expression d'opinions, de convictions, de jugements d'élèves sur les pratiques, les choix de vie, les événements auxquels les confrontent leur quotidien.

Pour présenter ces aspects du métier d'enseignant en géographie, nous aurions pu partir de la description de pratiques. Nous serions alors remontés, à la manière des analyses de pratiques professionnelles en formation des enseignants, de la description de situations à l'approche analytique, compréhensive ou réflexive, de savoirs d'expérience et à l'identification de débats qui partagent et structurent la profession. Cette démarche suppose toutefois que le lecteur soit familier de ces questions professionnelles. Or nous nous adressons principalement à de futurs professeurs d'histoire-géographie et à des professeurs-stagiaires. Nous avons donc fait le choix de partir de ce qui leur est le plus familier, à savoir le cadre disciplinaire et en premier lieu, la discipline scientifique, puis d'approcher la complexité du fonctionnement de la géographie scolaire, en allant progressivement vers la description de pratiques d'enseignement.

¹ Neuf fois sur dix, il d'agit d'un étudiant formé principalement en histoire.

Toutefois même si nous privilégions au départ la référence scientifique, nous considérons que la géographie au même titre que l'histoire, « *baigne tout bonnement dans le discours social. [La] référence est alors proprement infinie et à ce titre encore insaisissable. Et s'il y a sans doute dans la vie sociale quelques usages plus réglés, plus institués, plus balisés, plus spécifiés de l'histoire [et pour nous de la géographie] c'est justement son enseignement qui de très loin en est la première manifestation* » (Moniot, 2001, p. 68-69). L'ancrage de la géographie scolaire à la géographie scientifique lui fournit des outils spécifiques qui lui permettent de ne pas être une instance ordinaire de production de savoirs géographiques. Il lui permet d'asseoir sa légitimité comme institution participant à la formation de citoyens et non de géographes. Toutefois, si des transpositions de contenu s'opèrent de la géographie scientifique vers la géographie scolaire, des traditions scolaires éloignées des usages scientifiques contemporains se maintiennent. Cette association, cette combinaison de traditions et de changements appuyés sur des apports scientifiques récents est un fait dont nous établirons la massivité à partir de l'étude des programmes. À première vue, il paraît contradictoire que la géographie scolaire affiche son lien avec la discipline scientifique homonyme tout en ne l'utilisant pas systématiquement pour faire évoluer ces programmes. Pour donner un sens à cette apparente contradiction, il faut introduire l'hypothèse d'une hésitation sur le projet de formation dont a été dotée la géographie scolaire contemporaine. Notre hypothèse est que l'institution scolaire sait ce qu'elle ne veut pas tout en ne parvenant pas à formuler de façon précise univoque et globale (de la sixième à la terminale) ce qu'elle veut comme contenu pour une éducation géographique des citoyens de demain.

Notre thèse principale tient dans la proposition suivante : alors que la géographie scolaire du secondaire s'est construite sur un projet politique auquel correspond un modèle classique de compréhension géographique du monde, elle cherche depuis trente ans à lui substituer un autre modèle en adéquation avec l'évolution de la citoyenneté. Mais les effets d'inertie disciplinaire, la difficulté à transposer des discours géographiques scientifiques qui n'ont pas vocation à dire ce qu'il est bon d'apprendre en géographie et comment il serait bon de la prendre, la profusion des initiatives institutionnelles ainsi que l'évolution du monde décrit par la géographie, ont pour effet de rendre l'expression de ce nouveau modèle de compréhension géographique éclaté et composite.

Nous argumentons cette thèse en nous appuyant sur des notions d'épistémologie de la géographie et plus particulièrement sur la notion de géographicité entendue comme rapport des personnes et des groupes à l'espace terrestre². La présentation du point de vue géographique sur le monde, dans le premier chapitre, est ainsi conçue de façon à outiller la perspective historique développée dans le deuxième chapitre pour analyser les évolutions de la géographie scolaire. Ce cadre épistémologique et historique posé, le troisième chapitre d'orientation didactique repère les outils et les façons de faire qui se sont élaborés dans la

² Nous parlerons ensuite, non de modèle de compréhension géographique du monde, mais de modèle scolaire de géographicité.

profession pour étayer ce modèle émergent de compréhension géographique du monde. Le quatrième chapitre décrit précisément quelques situations d'enseignement conçues en adéquation avec ce cadre. C'est une façon pour nous de témoigner tout en les analysant, de l'existence de pratiques qui aujourd'hui assurent au quotidien le renouvellement de la géographie scolaire du secondaire. Le cinquième chapitre propose un ensemble de références bibliographiques et sitographiques organisé en fonction des grands axes d'une approche professionnelle de la géographie scolaire du secondaire. Si l'ordre de présentation des chapitres mènent de la géographie scientifique à la description et à l'analyse de pratiques en classe de géographie, le lecteur est seul maître de son parcours. Nous nous permettons cependant de lui suggérer qu'il peut construire son itinéraire de lecture à partir de la perspective d'histoire de la géographie scolaire (chapitre II) ou à partir de la présentation des pratiques d'enseignement (chapitres III et IV) avant d'en arriver aux questions théoriques exposées dans le premier chapitre.

Chapitre Premier

Penser le monde avec la terre comme référence

Qu'est-ce que la géographie ? Qu'est-ce qu'un point de vue géographique sur le monde ? Parce que les géographes en sont des spécialistes, leur réponse à ces questions nous intéresse au premier chef.

Les pratiques et les savoirs géographiques débordent cependant largement des laboratoires et des universités dans le corps social en France. La géographie scolaire est un des pôles du champ des savoirs géographiques (Chevalier, 1997, 2003). Elle produit des savoirs qu'elle diffuse. Elle en reçoit surtout beaucoup, certains d'origine scientifique qu'elle transforme à des fins propres d'éducation. Cette relative fluidité invite à s'appuyer sur des propositions de géographes conçues pour analyser et comprendre les savoirs, les pratiques et les discours géographiques dans et hors de la sphère scientifique.

Nous utiliserons tout particulièrement le concept de géographicité (Dardel, 1952 ; Raffestin, 1989 ; Retailé, 1997). Ce concept est associé à une façon de faire de la géographie pour laquelle l'étude scientifique d'un objet quel qu'il soit ne peut être détaché d'une interrogation première sur la nature le sens et la fonction de la connaissance géographique. Le géographe postule alors que la connaissance géographique est universelle, liée à la condition de l'être humain confronté au monde, avant d'être spécifiée, codifiée en fonction de contextes sociaux ou professionnels parmi lesquels le contexte scientifique. En ce sens, la géographie est « la relation des sociétés humaines avec la Terre [...] leur action sur la Terre [...]. Toute action humaine vise à donner un sens à la Terre. Nous y incorporons de la valeur, nous y incorporons de la pensée. Les hommes ne peuvent pas se passer de constructions d'espaces » (Pinchemel, 1992, p. 49).

L'usage que nous ferons ici du concept de géographicité répond au projet de donner à comprendre ce qu'est la géographie scolaire, avec des outils d'épistémologie de la géographie sans pour autant faire de la géographie scientifique un (impossible) modèle à imiter par la géographie scolaire. La géographie scolaire sera présentée comme une institution qui doit faire en sorte que des représentations du monde, produites avec des outils spécifiques, légitimés par leur rapport avec la géographie scientifique, deviennent des références capables d'orienter utilement pour la société, les choix ultérieurs de chaque élève. Pour parvenir à cette caractérisation, nous aurons préalablement défini ce qu'est le point de vue de la discipline géographique sur le monde, identifier le processus de production de connaissances scientifiques en géographie, cerner les questions premières du géographe façon à son objet

d'étude et présenter certains des défis que posent à la géographie des pratiques sociales de plus en plus « polyphoniques » chez les acteurs individuels ou collectifs³.

Espace-espaces

Dans la géographie scientifique comme dans les autres spécialités, la pensée scientifique cherche à établir des représentations du « réel extérieur » en tant qu'il existe indépendamment de la volonté, du désir ou de l'imagination de l'observateur. Il faut pour cela produire et organiser des données, suivant des procédures qui peuvent être contrôlées, vérifiées. Les scientifiques élaborent des modèles abstraits capables de correspondre avec précision à certaines des propriétés observables de ce « réel extérieur ». La pratique scientifique consiste alors une construction à plusieurs niveaux dont les rapports doivent être réfléchis et contrôlés : celui de la production de données sur le « réel extérieur », celui de leur interprétation et celui de l'écriture scientifique (Olivier de Sardan, 1994). La connaissance scientifique n'est donc pas produite par copie ou restitution de ce qui existe par ailleurs et indépendamment de l'activité de spécialistes.

Par conséquent, une discipline ne se définit pas par un apparentement avec des objets qui peuplent ce « réel extérieur ». Ce qui reviendrait à dire que ces objets prédécoupés dans le réel imposerait un découpage du monde scientifique en spécialités correspondantes. Une discipline se définit par le point de vue spécifique qu'elle se construit sur le monde.

L'espace comme dimension du social

La géographie scientifique se définit ainsi à partir d'un point de vue spatial. C'est sa manière disciplinaire de construire des objets de connaissance. La métaphore de la dimension est parfois utilisée pour exprimer ce principe de découpage disciplinaire dans les sciences sociales (Lévy et Lussault, 2003). On considère alors le « réel extérieur » en tout ou partie, comme une sphère que chaque discipline étudierait suivant un plan de coupe correspondant à cette dimension, laissant à d'autres disciplines le soin d'explorer la même sphère suivant d'autres plans. Ce « réel extérieur » est dans les sciences humaines et sociales dont la géographie fait aujourd'hui partie, une production sociale. Tout fait social peut ainsi être en principe étudié à partir de sa dimension spatiale, parce que toute société est confrontée au problème de la distance qui sépare ou rapproche les individus, les groupes qui la composent. Mais tout fait social peut aussi être étudié à partir de sa dimension sociale au sens strict du terme qui dénote l'organisation et le fonctionnement des groupes humains (domaine de la sociologie scientifique), à partir de sa dimension temporelle qui correspond à la production de mémoire et d'histoire (domaine de l'histoire scientifique), à partir de sa dimension économique qui

³ Les élèves et les professeurs en classe de géographie n'échappent pas à cette « polyphonie ».

s'attache à la production, la circulation et la consommation des richesses dans une société (domaine de l'économie scientifique), etc.

En somme la géographie appréhende l'espace en tant qu'il est une production sociale dont l'étude permettra de produire une connaissance valable du fonctionnement d'une société en particulier et ou du social en général. L'espace est entendu ici comme une dimension du social qui correspond à l'ensemble des relations que la distance établit entre les membres d'un groupe.

Prenons l'exemple du risque climatique, il est légitime de l'étudier comme un fait social. Des sociétés sont exposées aux aléas, leurs aménagements (urbanisation, réseaux de transport, ouvrages de protection, etc.) interviennent généralement dans le déroulement des événements consécutifs à la réalisation de ces aléas. La notion de risque climatique est une production sociale par laquelle des sociétés conçoivent aujourd'hui le rapport avec l'environnement. Les risques climatiques peuvent être étudiés à partir de leur dimension temporelle. L'historien entre en lice et se fait analyste des usages de la mémoire par les sociétés présentes et passées en matière de risque climatique (Favier et Granet-Abisset, 2005). Le géographe, quant à lui, étudie l'extension prévisible des aléas et celle des aires possiblement exposées. La question de la distance entre la source de danger et la société exposée et bien sûr capitale dans l'estimation du risque ; donc la question de sa mesure se pose : en kilomètres ou en mètres certainement, mais aussi en heures ou en minutes qui le séparent de l'événement et en accès des populations aux réseaux de communication par lesquelles elles sont informées de l'imminence de l'événement. Mais il faut aussi prendre en compte les maillages administratifs, les aménagements, les équipements qui interviennent dans la prévention du risque et la gestion de crise. Les distances aux centres de rassemblement ou de secours, les distances qui constituent les espaces de vie quotidiens (résidence, école des enfants, lieu de travail, etc.) sont tout aussi importantes pour établir une estimation précise du risque climatique (Lamarre, 2005). Le point de vue géographique sur les risques climatiques se justifie par la pertinence et la complexité des problèmes de compréhension et de gestion du risque posé à partir des distances.

Espace terrestre, espace géographique

L'espace est l'objet d'étude de la géographie. Il est prudent de le désigner plus complètement par la locution *espace terrestre* de manière à le distinguer du produit du travail scientifique géographe que l'on désignera par *espace géographique*. « *Cet espace terrestre, réel et concret, est donné, produit, vécu et perçu* » (Dauphiné, 2001, p. 53). C'est une production sociale ; c'est l'étendue terrestre appropriée, transformée, aménagée par les sociétés humaines. De cet espace terrestre qu'il veut décrire, comprendre et qu'il contribue à transformer, le géographe construit une modélisation, un schéma abstrait. Ce qu'il produit alors et communique est un système conceptuel de relations dans l'élaboration duquel l'exploration systématique des

distances aura joué un rôle central. Cette production se rattache à l'espace géographique, « concept élaboré par les géographes pour formaliser scientifiquement les caractéristiques de l'espace terrestre » (Dauphiné, 2001 p. 53).

Par exemple, à la Guyane espace terrestre, Emmanuel Lézy accède par une « Guyane vécue » de souvenirs, de bruits, à laquelle s'ancre une « perception de l'espace, allongée confortablement détendue, dilatée » (Lézy, 2000, p. 315) et par une « Guyane entendue », « *de seconde main, découverte dans les études et les récits de voyage et où la subjectivité des auteurs s'ajoute à la mienne pour un estomper les contours [...] C'est la Guyane des autres langues, la Guyane vide sans langue et sans lieu, la Guyane du hasard qui me restait étrangère* » (ibid., p. 317). Mais en tant qu'espace géographique, la Guyane qu'il reconstruit est une ère différenciée en fonction de trois types de rapport culturels : un rapport d'appropriation méthodique de l'espace dans les régions bordières, un rapport initiatique de parcours guidé par les fleuves et un rapport perceptif et imaginaire à une forme originelle qui prévaut pour le cœur de la Guyane (ibid., p. 232-233). Le géographe accomplit bien un acte d'abstraction. Le système abstrait de relations qu'il conçoit privilégie dans ce cas les procédures de construction culturelles des distances qui font l'espace guyanais.

Tout groupe social doit prendre en compte l'étendue terrestre pour son propre fonctionnement. Cette obligation peut-être appeler *obligation d'espacement* (Reymond, 1981). Toute société lorsqu'elle construit un nouvel établissement ne peut le faire en un point exact de l'étendue où se trouve déjà un établissement qu'elle veut conserver. Dès lors, une nouvelle emprise est créée et avec elle un espacement, soit une distance qui sépare les deux établissements ainsi espacés. On peut aussi appeler *spatialisation* (Dardel, 1990) cette obligation de prendre en compte l'étendue terrestre pour vivre. L'existence confronte tout être humain au monde perçu dans son étendue « comme un horizon de la vie humaine » (ibid., p. 1). La spatialisation est l'opération de qualification par laquelle un être humain organise l'étendue au contact de son corps (présence physique) ou à distance (présence mentale) en fonction de ses besoins. Il y a qualification des objets et des personnes qui sont ainsi distinguées dans l'étendue, en ce que l'être humain en question leur confère une valeur qui fonde la relation qu'il établit avec eux. À la notion spatiale d'étendue, est généralement associée en géographie l'idée d'une absence de forme ou de contenu signifiant pour un individu ou un groupe. Le mot peut convenir pour désigner une portion de surface terrestre non appropriée ou bien dans l'appropriation n'est pas lisible pour celui qui l'observe et en rend compte. À ce titre, étendue convient aussi au géographe, pour désigner une portion d'espace terrestre qui fait partie du contexte de l'espace étudié, mais dont il ne peut approfondir l'étude. Dans ce cas, l'appropriation de cette étendue n'est pas lisible parce que l'observateur a fait le choix de ne pas le lire pour pouvoir se concentrer sur la compréhension de son objet d'étude. Emmanuel Lézy prend en compte l'étendue brésilienne pour étudier l'espace guyanais, sans pour autant procéder à une analyse de l'appropriation de toute l'étendue « Brésil ».

En géographie, tout d'abord, évaluer la distance

La production sociale d'espace à partir de l'étendue implique les notions de :

- *distance* : elle sépare les individus, les groupes et leurs établissements. Elle peut être mesurée dans la visée du contrôle ou de l'aménagement d'un territoire, mais elle est plus souvent appréhendée qualitativement dans la vie quotidienne comme éloignement (près de, loin de). La production sociale d'espace implique des logiques d'éloignement (cloisonnement, zonage, ségrégation, etc.) ainsi que des logiques de rapprochement (transport, commerce, télécommunication, formes diverses de rassemblement, etc.) ;
- *direction* : ligne à suivre pour parvenir quelque part. Elle est nécessaire dans la pratique quotidienne pour franchir des distances qui séparent de ce ou celui dont on a besoin. Le plus souvent, des repères familiers et partagés par un petit groupe servent à bien se diriger. Par contre, pour le bon fonctionnement d'activités qui impliquent de nombreux groupes spécialisés et/ou épars, un système unifié de coordonnées peut s'avérer nécessaire. La notion de direction permet aussi d'identifier des contrées, des régions au-delà de l'horizon (par là-bas, au-delà de, etc.) ;
- *limite* : point, ligne ou aire qui sépare ce qui est facilement accessible de ce qui ne l'est pas facilement ou pas du tout, qui sépare le connu de l'inconnu, ce qui est recherché de ce qui est rejeté. Les limites sont fonction des raisons et des moyens de la mobilité (ou de l'immobilité) des individus et des groupes ainsi que des obstacles qui leur sont opposés, matériels (aménagements) ou immatériels (coût, information) ;
- *situation* : ensemble des relations établies par la rencontre en un lieu donné de personnes, de biens, d'informations, de capitaux en provenance et/ou à destination d'autres localisations. Ce contact suppose le franchissement des distances entre les lieux concernés. La circulation tend à produire une limite qui sépare alors l'aire qui s'organise en fonction de cette circulation d'autres aires.

Ces propriétés de l'espace terrestre – distance, direction, limite, situation - sont prises en compte dans la vie sociale, au quotidien, simultanément avec d'autres propriétés non spatiales du monde social. Cela peut se faire inconsciemment pour les actes les plus répétés. Par contre, le géographe mène une exploration systématique des façons qu'on les individus et les groupes qu'il étudie d'exploiter ces propriétés dans des modalités concrètes de production de l'espace terrestre. Pour comprendre une partie d'espace terrestre qu'il perçoit en particulier, voit et entend directement (observations, enquêtes) ou indirectement (lectures scientifiques, récits, questionnaires) le géographe se pose une question première : y a-t-il de la distance, ici où je suis (matériellement, sur le terrain ou mentalement, par l'intermédiaire de textes, de cartes, etc.) ? Puis là vers où je me déplace et encore là-bas ? (Retailé, 1997, p. 29) ? S'il y a de la distance, alors il y a de l'*espacement* ; des personnes, des biens, des informations, des capitaux circulent ; une *aire* tend ainsi à

se distinguer dans l'étendue. S'il n'y en a pas, alors je suis face à un *lieu* entendu comme circonstances qui se réalisent par l'annulation des distances physiques (Retailé, 1997, p. 94). Mais peut-être que ce que je commence à comprendre comme un lieu est aussi travaillé par une spatialisation ou un espacement interne. Peut-être aussi que, inversement, ce que je commence à appréhender à partir des espacements construits par la société que j'étudie, est à un autre niveau, sur un autre plan, perçu, vécu dans cette société comme un lieu. La question « y a-t-il de la distance » est par conséquent la première d'une liste :

- Y a-t-il de la distance ?
- Pour qui ? Pour quoi faire ?
- Avec qui (et quoi) ?
- Comment est-elle franchie, mesurée ?
- Par où passe la limite importante pour les individus et pour les groupes ?
- Comment ces limites s'imposent-elles ?
- Que séparent-elles et que mettent-elles en contact ? A quelles échelles ?

À l'issue de ce travail, le géographe peut donner à comprendre à ses lecteurs où il se trouve parce qu'à ce moment-là seulement, il a une assez bonne connaissance des systèmes de relations qui permettent aux hommes en ce point ou cette aire de l'étendue terrestre, de se situer, de se connaître et d'agir.

Prenons l'exemple de l'étude menée par Guy Di Meo sur la vallée d'Aspe (Di Meo, 1996). Y a-t-il de la distance ? L'enquête permet d'établir l'existence de circulations dans la vallée et hors de la vallée en pays béarnais à l'échelon des Pays de l'Adour et au-delà. Les distances parcourues, les fréquences, les directions et les motifs de ces déplacements distinguent deux catégories de personnes. Celles qui se déplacent en automobile et à pied dans des portions restreintes de la vallée (quelques hameaux, des estives et des forêts pratiquées pour des activités professionnelles et de loisirs) et sortent de la vallée pour accéder à des services à Oloron et quelquefois à Pau, rarement plus loin. Celles qui pratiquent la vallée d'Aspe de façon plus large, notamment à pied pour accéder à des sites de haute montagne, mais aussi les villes voisines avec des fréquences plus élevées que pour le premier groupe, ainsi que, pour des activités culturelles et de loisirs, Paris. On identifie ainsi deux aires de pratiques d'une extension et d'une structuration différentes. Ces deux aires partagent cependant une limite commune qui sépare la vallée d'Aspe en tant que référent identitaire, du reste du monde. Dans le même temps où ces aires se différencient, il semble donc que la vallée d'Aspe existe comme lieu partagé par tous les Aspois. Comment s'impose cette limite partagée ? Pour Guy Di Meo, il s'agit d'une convergence d'intérêts entre deux idéologies portées par des groupes distincts. Le premier, celui des « nés natifs » plus attachés à leur village d'origine qu'à l'ensemble de la vallée, véhicule une « idéologie aspoise [...] reposant sur le souvenir emblématique des pratiques communautaires agropastorales et des structures politiques d'antan » (*ibid.*, p.

73). Le deuxième, celui des « néos », porte de nouvelles lectures développées sur le thème des relations entre société et nature (la protection de la nature contre les agressions du monde moderne), lecture qui ont fortifié et pérennisé l'idéologie locale aspoise. L'étude des pratiques liées au domaine économique invite à raisonner sur la vallée d'Aspe en terme d'aire structurée par des itinéraires. Des limites séparent au sein de la vallée les aires pratiquées par les deux groupes. Par exemple, les sites de la vallée connus nationalement pour leur panorama, sont pratiqués par les néos et sont à l'écart des itinéraires des nés natifs. Mais si nous mesurons la « distance affective [laquelle] fait intervenir une charge d'affectivité tenant à divers facteurs (de la simple habitude jusqu'au mythe, à la religion) qui a pour effet de « rapprocher » ou au contraire « d'éloigner » (Frémont, 1982, p. 26), alors la vallée d'Aspe se prête plutôt à une analyse à partir de la notion de lieu.

Lieu et aire sont donc des outils pour réfléchir : ils aident à établir des constats qui sont rarement homogènes, ni univoques. L'enquête sur les distances affectives conclut ainsi, d'une part, au partage d'un espace de référence identitaire (« la vallée ») et d'autre part, à une nouvelle distinction entre les deux groupes à propos de voies de communication. Tandis que pour les nés natifs, les voies de communication moderne (autoroute) sont synonymes de désenclavement de la vallée et de maintien de la population, pour les néos, elle signifie une dégradation de la qualité de vie qu'ils sont venus chercher dans la vallée. Pour les uns, « hantés par le cauchemar atavique de l'isolement » (*ibid*, p. 62), la vallée d'Aspe est une terre pyrénéenne de lutte contre l'état de nature. Pour les autres, elle est un fragment de montagne solidaire des autres montagnes du monde, une vitrine du développement durable. À la question « où sommes-nous ? » ; nous pouvons désormais répondre que nous sommes dans un espace montagnard dans la production sociale se noue dans le rapport de forces entre deux idéologies certes convergentes pour affirmer une identité locale aspoise, mais divergente sur la façon de concevoir pour le futur les relations avec des espaces voisins ou plus lointains.

Métrique échelle substance

L'étude des distances établies dans la production sociale d'espace terrestre implique l'usage de trois notions associées : métrique, échelle et substance (Lévy et Lussault, 2003). En effet, la mesure de la distance est relative, d'une part, à la substance ou contenu non spatial (économique, démographique, politique, linguistique, etc.) des réalités sociales étudiées ; et, d'autre part, à la définition d'un système de mesure pertinent pour cette substance. Ce système de mesure implique une métrique : « mode de mesure de la distance » (Lévy, 1997, p. 274) et une échelle : seuil par lequel on bascule dans un espace donné, d'un lieu à une aire » (*ibid.*).

Les géographes étendent la gamme des métriques utiles pour identifier les seuils pertinents par lesquels ce qui est lieu devient aire ou inversement dans la production sociale d'espace terrestre. Les distinctions qu'ils opèrent sont parfois descriptives, parfois plus nettement analytiques. Dans le premier cas, les métriques sont classées en fonction des moyens de locomotion ou de communication (on parlera alors de métriques automobiles, aériennes, pédestres etc.). Dans le second cas, ce sont des idéaltypes spatiaux c'est-à-dire des formes pures (reconstruites) de relations entre des réalités spatiales. Suivant cette deuxième façon de définir les métriques, il est devenu classique de distinguer deux familles de métriques : les métriques topographiques et les métriques topologiques. Les métriques topographiques permettent la mesure d'espaces pratiqués dans leur continuité, c'est-à-dire praticables dans des directions différentes à partir de chaque localisation et, lorsque l'on suit une direction donnée, en passant par toutes les localisations possibles le long de la ligne de déplacement. La mesure peut s'effectuer en mètres ou en temps. Ce type de métrique convient bien aux espaces de faible densité et de circulation diffuse.

Les métriques topologiques permettent de mesurer les espaces pratiqués de façon discontinue, c'est-à-dire en privilégiant les itinéraires traversant de longs intervalles et en considérant comme non pertinente l'ouverture de ces itinéraires sur les surfaces accessibles à partir de ces intervalles. Ces métriques conviennent aux espaces réticulaires, terrestres ou aériens. La mesure peut se faire aussi bien en kilomètres qu'en temps ou en coût. Ce type de métrique convient bien aux espaces de circulation des hommes et des biens matériels, aux espaces urbains et interurbains, aux espaces économiques transnationaux, etc.

Par ailleurs, d'autres métriques restent à étudier (en tant que mode de mesure social de la distance) et à formaliser (en tant que mode de mesure construit par le géographe à des fins d'analyse de la production sociale de l'espace terrestre), par exemple, les métriques de la *distance affective* (Frémont, 1982). Comment traduire le fait que chez les Aspois nés natifs, la vallée d'Aspe fait lieu sur le plan identitaire (la distance affective est nulle), alors que d'assez nombreux sites de cet espace n'ont pas été effectivement pratiqués par eux, mais que leur appropriation se fonde sur une connaissance par transmission orale familiale de descriptions topographiques et de récits ? Comment rendre compte du paradoxe de la « nostalgique Johannesburg [qui] a conservé jusqu'à aujourd'hui son caractère de ville minière, violente et vivante, où l'on vient d'abord pour s'enrichir (quelle que soit la couleur de la peau) ; c'est bien ainsi qu'elle est perçue partout en Afrique australe, c'est la ville que personne n'aime, mais où tout le monde veut aller » (Gervais-Lambony, 2003, p. 149).

Pour une même portion d'espace terrestre, les métriques pertinentes peuvent être nombreuses. Par ailleurs, la réduction de la métrique à la seule caractérisation physique (en kilomètres ou en temps passé) du déplacement dans l'espace ne permet pas de

comprendre les choix de résidence et de mobilité des individus. Les déplacements de personnes et de biens sont aussi fonction de critères de confort (ou d'inconfort), de sécurité (ou d'insécurité), de régularité (ou d'imprévisibilité), de bien-être (ou de malaise). Plus généralement, le domaine des sentiments, des besoins, des valeurs que les personnes associent aux déplacements sont à prendre en compte. Philippe Gervais-Lambony introduit par exemple dans sa définition de la « citadinité »⁴, le critère « du danger, de la peur de tel ou tel quartier, [...] faible dans la représentation de l'espace du citadin » (*ibid.* p. 38). Mais il indique aussitôt que « la part de peur dans le rapport à la ville dépend de l'ampleur des dangers et le passage à Johannesburg relativise fortement l'idée que le citadin n'a pas peur : étant donnée la réalité du danger à Johannesburg, le citadin y a peut-être plus peur encore que celui qui connaît mal la ville car la réalité peut dépasser les descriptions les plus pessimistes » (*ibid.*).

Pour déterminer les métriques pertinentes, il est donc nécessaire d'enquêter auprès des acteurs pour connaître non seulement leur mobilité, mais aussi les intentions qui motivent cette mobilité. Suivant le domaine de la vie sociale sur lequel porte l'enquête, il est très vraisemblable que pour une même personne, les métriques soient différentes. Si la mobilité touristique vise « un changement de point de vue qui permet d'instaurer une distance » (Equipe MIT, 2002, p. 299) la distance obtenue par un touriste provient d'un « différentiel » qu'il exploite entre les espaces de son quotidien et les espaces hors de son quotidien (*ibid.*, p. 84). Or, les critères de ce différentiel sont propres à la personne qui opère un déplacement touristique. Ce différentiel n'est pas proportionnel à la distance mesurée à l'aide de métrique topographiques ou même topologiques. La même personne, lorsqu'elle n'est plus touriste, utilise des métriques plus conventionnelles qui lui garantissent des déplacements sûrs et sans surprise dans ses espaces du quotidien.

Au total, il existe de nombreuses modalités de mesure de la distance, variables selon les acteurs individuels et collectifs et selon les contextes, variables chez chaque acteur.

Pluralité des normes, caractère hybride de l'espace : « banalité » des pratiques, défi théorique

Les acteurs ont toujours dû la possibilité inégalement partagée, et la compétence, elle aussi inégalement répartie socialement, d'utiliser des normes différentes mais légitimes, de construction de la distance et du contact. La géographie tente⁵ de relever, entre autres, deux défis théoriques posés par ces pratiques « polyphoniques » de l'espace terrestre : « pluraliser le monde social » (Dosse, 1995, p. 188), penser « la double nature de l'espace » (Lussault, 1999, p. 247).

⁴ Citadinité : qualité d'être citadin, définie à partir de ses pratiques et de ses représentations de l'espace urbain.

⁵ Sur les raisons pour lesquelles la géographie affronte somme toute tardivement ces questions théoriques, voir Lussault, 1999 ; Lévy, 1999 ; Gumuchian *et al.*, 2003.

Tout d'abord, la production sociale d'espace terrestre combine en général plusieurs normes de fabrication de la distance et du contact. Le cas de la vallée d'Aspe montrait la coexistence et la confrontation de deux normes portées par les nés-natifs et les néos, normes qui s'ajustaient cependant autour d'une limite commune, celle précisément de la vallée. Le modèle interprétatif du système-monde proposé en 2002 par Marie-Françoise Durand, Jacques Lévy et Denis Retaille, dans *Le Monde, espaces et systèmes* est composé de « quatre manières dont les groupes humains des différents lieux entrent en relation entre eux » (p. 17). Ces quatre manières sont celles du monde communautaire, du territoire géopolitique, du réseau transnational et de la société-monde. Chacune d'entre elles implique une appréciation de sa cohérence interne et une appréciation de ses relations possibles avec l'extérieur. Les possibilités théoriques de combinaison entre ces quatre manières permettent de décrire les dynamiques spatiales spécifiques de chaque région du monde. Pour des géographes spécialistes d'aménagement du territoire, « l'acteur est pluriel, soit parce qu'il joue différents rôles, soit parce qu'il puise dans différents registres d'action et de justification » (Gumuchian *et al.*, 2003, p. 138). Ainsi, au-delà des différences de cadrage théorique, beaucoup de travaux géographiques soulignent aujourd'hui la pluralité des cadres de référence utilisés pour la production de l'espace terrestre chez les individus et dans les groupes sociaux restreints ou élargis.

Ensuite, la production sociale d'espace terrestre s'opère simultanément sur le plan matériel de l'espace parcouru, équipé, transformé et sur le plan idéal de l'espace vécu, imaginé, anticipé, valorisé, les deux plans étant interdépendants. Le système complexe des métriques propre à chaque acteur implique des mesures qui, pour certaines, prennent en compte surtout le versant matériel, le rapport à la dimension physique de l'espace (métriques topographiques et topologiques) et qui, pour d'autres, prennent en compte surtout le versant idéal, celui des relations de valeur de sens donné à l'espace (métriques de l'espace affectif par exemple). L'espace terrestre n'est pas seulement un produit matériel déjà là, plutôt stable, dont le géographe cherche à cataloguer et expliquer les formes et les structures. Il n'est pas non plus assimilable à un monde seulement idéal dont le géographe aurait à restituer les différentes versions qu'en donnent ceux qui se le représentent. La plupart des travaux géographiques actuels cherchent à rendre compte des combinaisons impliquant le plan matériel et le plan idéal dans la production d'espace. Par exemple, Michel Lussault montre comment la légitimité d'une majorité municipale se construit par l'espace tout à la fois sur le plan matériel (la présence physique d'un nouvel équipement manifeste l'efficacité de cette majorité) et sur le plan des représentations (la réalisation de l'équipement sert d'appui à une communication qui met en scène la capacité des responsables à agir). S'il peut y avoir construction d'une légitimité sans un support et des formes spatiales, l'espace s'élabore également dans les discours qui servent aux protagonistes à justifier leur action et à convaincre les électeurs. En géographie rurale aussi, on prend en compte les combinaisons d'éléments idéels et matériels. Par exemple, l'emprise et la nature de l'embroussaillement sur la cause Méjean s'explique non

seulement par des relations entre substrat et pratiques d'aménagement (épierrement, fabrication de terrasses, mise en culture), par les pratiques de pâturage anciennes et actuelles, mais aussi par les représentations qu'ont les éleveurs de leur fonction. « La fonction de berger fait aujourd'hui si intimement partie de l'image du causse (image pour ses habitants, images pour ses visiteurs), que dans un étrange jeu de miroir, certains, qui ne gardaient plus, revêtent à nouveau le costume du berger, cape et grand parapluie bleu » (Cohen, 2003, p. 262). Une nouvelle identité caussenarde se construit centrée sur le causse, en rupture avec les solidarités traditionnelles entre causes et vallées. Les itinéraires et les limites des pâtures des brebis (plan matériel) sont par exemple fonction, entre autres, de ce que les éleveurs savent (plan idéal) du comportement de leurs animaux vis-à-vis des différentes espèces végétales. Du coup, l'emprise de certaines espèces ligneuses (plan matériel) conditionne à terme les futurs parcours et l'embroussaillage ; même si la véracité de ce que savent les éleveurs peut être par ailleurs mise en doute notamment par des scientifiques (plan idéal) dont l'expertise est sollicitée pour faire évoluer les pratiques... L'étude scientifique de la production d'espace terrestre exige donc bien de lier, d'un côté, les gestes, les comportements et de l'autre, les savoirs, les habitudes de penser, l'imaginaire, les valeurs, bref d'explorer ainsi la nature hybride de l'espace (Lussault, 1999).

L'activité scientifique en géographie consiste à rendre compte de la production sociale d'espace terrestre, en construisant des systèmes conceptuels de relations, dans l'élaboration duquel l'exploration des distances joue un rôle central⁶. Les distances que les sociétés établissent entre les individus et entre elles, répondent à une pluralité de normes dans chaque société. Les pratiques sociales sont multimétriques et engage chaque individu de front, dans un rapport physique et idéal à l'espace. C'est ce rapport à l'espace terrestre que nous allons maintenant caractériser.

Penser le monde en géographie

Le rapport à l'espace terrestre a partie liée avec les pratiques de mobilité et d'immobilité. Ces pratiques mobilisent, les sens, des techniques, des savoir-faire, de la connaissance et s'accompagne de discours. Dans le cas de la géographie scolaire, le discours domine même très largement les autres vecteurs de transmission de savoir et de technique - le geste, le regard, l'écoute, les échanges verbaux *in situ*. C'est donc à partir de la notion de discours géographique que nous allons appréhender ce rapport des individus à l'espace terrestre. Puis nous proposerons un outil de description et d'analyse de ces discours : les manières de penser le monde en géographie ; nous aborderons la question des langages qui permettent

⁶ Nous venons d'identifier les caractéristiques élémentaires du point de vue géographique sur le monde. L'activité scientifique mobilise divers cadres théoriques et méthodologiques que nous ne pouvons présenter ici. Leur connaissance nécessite de se reporter aux ouvrages d'histoire et d'épistémologie de la géographie (voir *infra* chapitre 5).

l'expression du contenu géographique de ces discours. Nous pourrions alors définir la fonction des discours produits dans le cadre institutionnel de la géographie scolaire.

La notion de discours géographique

La notion de discours implique l'activité d'un sujet énonciateur dans un contexte déterminé. Un discours géographique propose une mise en ordre spatiale du monde. Lorsqu'un géographe communique les résultats de ces travaux dans une thèse, un rapport, un article ou une intervention orale, il produit un discours géographique sur le monde ou une de ces parties. Le discours scientifique obéit à des conditions de production et de communication de la connaissance géographique déterminée par la communauté scientifique spécialisée. La visée de compréhension prime sur celle d'action, même si les géographes travaillent souvent dans une perspective d'aide à ou d'évaluation des effets de la décision politique. Mais on peut aussi considérer que des discours qui ne se disent pas et qui ne se pensent pas géographiques, établissent ou prennent en compte un ordre spatial, une façon d'établir de la distance ou d'entrer en contact, dans le cadre d'une communication non scientifique et dans le but d'informer, de convaincre, de séduire, de mobiliser, etc. Beaucoup de ces discours que nous qualifierons aussi de géographiques sont validés par leur efficacité immédiate ou légèrement différée : une information donnée par un passant, qui permet d'arriver à bonne destination dans une ville inconnue, un reportage photographique sur un territoire lointain qui produit un agréable effet de dépaysement... Parmi les discours géographiques ainsi compris, il y a aussi ceux qui sont énoncés dans les classes de géographie du secondaire.

La géographicité comme modèle de connaissance et d'action

Les discours géographiques manifestent un rapport à l'espace terrestre que nous appellerons géographicité. Deux acceptions sont reconnues à la notion de géographicité (Robic, 2005). La première l'identifie à ce qui est ou doit être considéré comme géographique dans l'activité ou la production des géographes à un moment donné de l'histoire de leur discipline. La seconde, qui est notre référence, correspond à une interrogation sur l'origine et la nature de la connaissance géographique en ce qu'elle a d'universel, c'est-à-dire lié à la condition de tout être humain confronté à un monde dans lequel il apprend à vivre en société. Comme nous l'avons vu, tout groupe, tout individu est obligé pour vivre, de prendre en compte l'étendue et de se l'approprier comme espace. Cette appropriation répond à une intention, un projet, une finalité. La géographie est un « modèle d'action, donc de pratiques et de connaissances » (Raffestin, 1989, p.29). Elle établit l'espace à pratiquer en objet de savoir (savoir s'orienter, se reconnaître, se déplacer, accéder à une ressource, etc.) point et en « lieu(x) de l'existence ». Elle soutient alors une expérience de l'unité sociale et de la différence, par les lieux et les espacements du quotidien et hors du quotidien. Pour évoquer ses deux pans indissociables de l'expérience géographique (l'espace objet de savoir, l'espace lieu(x) de l'existence),  ric Dardel évoque, d'une part, sa valeur « ustensile » (Dardel, 1990, p. 11) et, d'autre part, « son sens d'abord vécu et une valeur affective » (*ibid.*, p. 15). Si « penser le monde avec la terre comme

référence » a guidé une discipline, la géographie, il existe des aspects ontologiques dans la description et l'explication du monde terrestre » (Retailé, 2000, p. 273).

La géographicité, comme rapport des personnes et des groupes à l'espace terrestre, est engagée tant dans les pratiques sociales ordinaires que dans les pratiques géographiques scientifiques. Cependant, nous présentons ici la notion de géographicité d'abord parce qu'elle est adaptée à la description et à l'interprétation des discours de géographie scolaire. D'une part, l'universalité (postulée) de ce rapport à l'espace terrestre permet de décrire la diversité des discours géographiques dans les classes de géographie (voir *infra* chapitre 3). D'autre part, la géographie scolaire française a classiquement une mission non seulement de transmission de connaissances valides, opératoires pour comprendre le monde, mais aussi de construction, pour chaque génération d'élèves, d'une identité collective. La notion de géographicité paraît donc appropriée pour présenter et étudier la visée de formation cognitive et identitaire, revendiquée par la géographie scolaire.

Trois man res de penser le monde en géographie

Dans la pratique, l'expérience de l'espace peut ne pas s'accompagner d'une réflexion explicite, développée sur ce qui peut ou doit être fait comme choix, dans telle situation, dans tel contexte. Pour les besoins de l'analyse, on peut identifier à l'opposé de cette pratique fondée sur des procédures implicites ou inconscientes, une entreprise intellectuelle explicite, consciente, publiée sous la forme d'un écrit analytique. Ainsi, sont posés deux bornes, pour la désignation desquelles nous pouvons reprendre les étiquettes proposées par Denis Retailé, de *géographie spontanée* et de *géographie raisonnée*. La géographie spontanée fait face aux impératifs quotidiens de reconnaissance, de mobilité ; elle est avare de discours. Cependant, la communication y devient nécessaire dans les cas où les man res de faire habituelles sont mises en échec dans des contextes apparemment ordinaires (quel itinéraire prendre en automobile pour arriver à une adresse précise dans une ville dont la circulation est entièrement réglée par des sens uniques ?). Les contenus de la communication entre la personne désorientée et ses interlocuteurs peuvent alors s'analyser comme des discours géographiques. La géographie raisonnée, quant à elle, suppose un effort analytique et critique, un usage systématique du calcul et de la modélisation. Les formes pures de géographie raisonnée se rencontrent plutôt dans la géographie scientifique. Par ailleurs, des formes mixtes, nombreuses existent par exemple dans la décision économique, laquelle est informée à la fois par une analyse précise des coûts et des revenus attendus d'une localisation potentielle et par des représentations sociales sur les territoires et leurs populations (Mérenne-Schoumaker, 1991, p. 159-161).

Si géographie spontanée et géographie raisonnée ont en commun de découper, ordonner, hiérarchiser l'espace, les contenus⁷ de leur discours sont cependant variables. Cette diversité

⁷ Dans une énonciation, le contenu correspond à l'information transmise.

peut être ramenée à quelques grands idéaltypes qui serviront de repère pour l'analyse. Nous proposons dans cette perspective, de partir des « manières de penser le monde en géographie » identifiées par Denis Retailé, pour caractériser trois idéaltypes permettant d'analyser la diversité des discours géographiques (voir figure n°1). Nous les utiliserons ainsi dans les chapitres suivants.

Ces trois manières de penser le monde en géographie sont proposés par Denis Retailé comme des repères pour caractériser non seulement des discours, mais aussi plus largement la construction de la connaissance, lorsqu'il s'agit de penser le monde avec la Terre comme référence.

La première manière consiste en un « exercice de nomination et de mise en tableau pour décrire une chose et parfois un être » (Retailé, 2000, p. 276) ; « dominée par la matérialité de la terre, elle privilégie la nature héritée et les aménagements apportés par les générations antérieures. Cette terre habitat est d'abord le milieu, l'environnement immédiat, la ressource qui s'exploite » (*ibid*, p. 274-275).

La deuxième manière privilégie « la mesure et la mise en ordre pour inscrire les sociétés dans la dimension spatiale de la terre » (*ibid.*, p. 276). Par conséquent, « c'est la position occupée par rapport aux autres qui importe dans une coprésence dépassant l'expérience immédiate » (*ibid*, p. 275).

Enfin, la troisième manière se situe sur le « niveau de perception et d'intelligence auquel ont été ou sont produits les projets » (*ibid.*, p. 276). Denis Retailé identifie ainsi un niveau de la « conception idéale qui guide la compréhension des choses concrètes et des actions immédiates » (*ibid.*).

Ces trois manières « ne sont pas contradictoires mais à la fois successives et complémentaire dans la construction de la connaissance » (*ibid.*).

Pour préciser ce que sont ces trois manières de penser le monde en géographie, nous les décrivons maintenant à partir de trois catégories élémentaires valables tant pour les pratiques de la géographie spontanée que pour celles de la géographie raisonnée scientifique. Ces descriptions prennent en compte les pratiques cartographiques. En effet, si la réalisation de cartes et de croquis n'est pas incompatible avec la géographie spontanée (pour indiquer une localisation, concevoir un représenté un itinéraire), elle est cependant plus systématique et codifiée pour la géographie raisonnée ; elle est aussi un trait caractéristique de la géographie scolaire. Les trois catégories élémentaires dont nous nous servons pour décrire les manières de penser le monde en géographie sont : ici, l'ailleurs et les confins. La troisième catégorie (les confins) rassemble les espaces et les lieux qui, du point de vue d'un acteur ou d'un observateur (ce peut être un géographe, un professeur de géographie ou des élèves), sont « là où les choses diffèrent, là où s'opère la transition vers l'ailleurs ou vers l'autre » (Robic, 2000). Ce « là où » peut correspondre soit à une ligne, soit à une aire plus ou moins profonde de contact, de transition ou de succession de limites de distribution, soit à une combinaison de lignes et d'aires, à des échelles et selon des métriques différentes, dans des espaces complexes

(métropolitains, touristiques, migratoires, etc.). Pour Denis Retaillé, « ici, ailleurs sont les deux premiers repères de la géographie spontanée, le second exprimant la conscience que la distance sépare est différencie alors qu'ici est la preuve vivante de l'existence » (Retaillé, 1997, p. 41). Mais si ces deux repères sont nécessaires à la circulation physique et mentale des personnes, ils sont aussi indispensables à la géographie raisonnée. Celle-ci doit, en effet, reconstruire les systèmes de relation établies dans les sociétés par la distance, de telle façon qu'elle donne à comprendre la différenciation de l'espace terrestre. Or, Roger Brunet indique que « le fait d'être ici ou ailleurs et créateur de différence social, compte tenu des oppositions de système géographique, d'accessibilité » (Brunet, 1992, p. 147). Être ici ou ailleurs constitue donc, pour le géographe, la condition fondamentale de la participation d'un acteur individuel ou collectif, au fonctionnement d'une société et à la production d'espace terrestre.

	Première manière	Deuxième manière	Troisième manière
catégories spatiales de référence	L'ici Connu, transformé et approprié de longue date, s'oppose à l'ailleurs, imaginer plus que connu, et appréhendé comme fondamentalement différent de l'ici. Les confins sont réduits à l'enveloppe par laquelle ici et d'ailleurs sont en contact.	L'ailleurs Sa connaissance permet de concevoir des généralités qu'une connaissance ne s'appuyant que sur l'ici ne peut produire : ici et les ailleurs sont placés sur une même grille de repérage et de lecture. Les confins, les passages se lisent en ruptures ou en transitions.	Les confins, les passages. C'est là où les choses diffèrent en fonction des projets des individus, de leurs intentions et de la réalisation de l'action en cours. Connaissance des confins privilégiée par les individus pour leur pratique ; celle-ci contribuant, chez eux, à une redéfinition fréquente de l'ici et d'ailleurs
relations spatiales favorisées	Espace géographique ancré dans une matérialité visible perceptible sur le terrain. Prédilection pour les « relations verticales » au sein d'objets ou d'êtres géographiques dans les limites ne sont pas discutées.	Espace géographique conçu comme régi par des règles générales d'organisation (nomothétie). Prédilection pour les « relations horizontales » dans un système de lieu, caractérisé par leurs position et leurs distances relatives..	Espace géographique conçu comme un aménagement organisé par les actions et interactions d'individus co-présents. Prédilection pour la spatialité de ses acteurs.
investigations prioritaires	Description arrêtée de lieu en lieu (ici et ailleurs) : tendance à l'encyclopédisme, l'idiographie. Classement et localisation des informations.	Dévoilement d'un système spatial : comprendre l'organisation d'un espace géographique par les positions et distances entre les lieux qui le composent. Elimination des informations jugées non fiables ou considérées comme sans lien avec la problématique.	Comprendre l'organisation d'un espace géographique par les pratiques des acteurs, leurs intentions et leurs productions. Analyser concordances et discordances entre les spatialités particulières impliquées dans l'action.

Figure n°1 : Trois « manières de penser le monde » en géographie (à partir de Denis Retaillé, 2000)

De la même façon, la catégorie des passages et des confins est pertinente pour les pratiques de géographie spontanée comme pour celle de géographie raisonnée. En effet, la confrontation de l'individu avec le monde au quotidien (géographie spontanée) suppose qu'il franchisse des seuils. « Pour chacun de nous, le monde commence, derrière la porte qui isole. Ainsi, de seuil en seuil - la famille, la tribu, l'état, la civilisation - je franchis des filtres qui me

disent comment connaître » (Retraillé, 2000, p. 183). De son côté, la géographie raisonnée s'est attachée à étudier les transitions, les passages d'une contrée à l'autre (Robic, 2000), puis les discontinuités (Brunet, 1968). « Isthme, passage, seuil, col, etc., ces mots de la géographie française du début du XXe siècle sont portés à la fois par la métaphore organiciste, physiologique ou architecturale et par une représentation explicite de la nécessaire articulation entre les lieux » (Robic, 2000, p. 107). « La discontinuité est dans les structures et les dynamiques, dans le fonctionnement de système et de sous-système différents » (Brunet, 1997, p. 306). La lecture et la réalisation de cartes exige alors en géographie une « intelligence des discontinuités, c'est-à-dire poser qu'elles sont dans la nature des choses, et notamment des distributions spatiales » (Brunet, 1987, p. 201).

Chacune des trois manières de penser le monde privilégie l'une des trois catégories élémentaires de la géographie spontanée comme de la géographie raisonnée : ici, l'ailleurs, les confins ou les passages.

La première manière cherche à établir une connaissance du territoire étudié (ici), qui ne s'appuie ni sur une comparaison avec d'autres territoires parenthèses (ailleurs), ni sur l'examen critique des limites (confins) imposées pour son étude ou sa pratique. La représentation de l'unité et de la différence se cale sur l'opposition entre un ici partagé, familier, et un ailleurs fondamentalement autre, d'une nature différente. L'altérité est repoussée derrière la limite qui sépare l'ici de l'ailleurs.

Aucune des trois manières de penser le monde en géographie ne peut être considérée comme décrivant, dans sa forme pure, un courant ou une période de l'histoire de la géographie scientifique. Mais on peut établir des rapprochements entre la première manière et certains travaux. Par exemple, Lucien Gallois présente, avec « La Dombes » (1892), dans les *Annales de Géographie*, la monographie d'un pays délimité à partir de critères géologiques. Dans sa recherche de désignation territoriale légitime, il privilégie celle qu'il dit issue d'un sens commun enraciné, au détriment des désignations savantes, administratives ou diffusées par l'école, qu'il juge arbitraires. « L'instinct populaire, d'une merveilleuse sûreté, proteste à sa manière contre les limites factices introduites par l'histoire » (Gallois, 1892, p. 127). Dans ce texte⁸, l'ici est la catégorie dominante : elle permet de construire une continuité « généalogique » locale, de la géologie au savoir des populations (en passant par les sols et par les paysages) continuité par laquelle l'espace local se distingue d'espaces locaux voisins mais différents, produits de continuités généalogiques qui les ont fait autres.

La deuxième manière cherche l'accès à des généralités qu'une connaissance qui ne s'appuierait que sur l'ici, tel que nous venons de la décrire, ne permet pas d'établir. Le projet de connaissance vise l'organisation de l'espace en des territoires différents (ici comme

⁸ Ce texte de Lucien Gallois est considéré par Olivier Soubeyran comme exemplaire du système de pensée galloisien, qui a fortement marqué l'école française de géographie (Soubeyran, 1997, p. 109).

ailleurs). La représentation de l'unité et de la différence est ancrée à l'idée que, en des territoires distincts, sont à l'œuvre des processus de production de l'espace terrestre en partie similaires. Au sein d'un ensemble de territoires, l'unité correspond au système de relations que l'on retrouve quel que soit le territoire de l'ensemble considéré, ce que Roger Brunet appelle un « chorotype » (Brunet, 1992, p. 98) ; la différence, ou l'altérité, correspond à ce qui n'est pas partagé par l'ensemble, à ce qui est dit semblable pour chaque territoire de l'ensemble, à ce qui lui est particulier. Du coup, il peut y avoir du même ici et ailleurs, et de l'altérité, ici comme ailleurs. Par exemple, le chorotype de l'estuaire européen (Brocard et Lecoquierre, 1995) exprime ce qui est identique pour tous les territoires estuariens de ce continent et les différencie des autres catégories de territoires littoraux. Mais certains caractères que l'utilisateur de ce chorotype définira comme des écarts au modèle de l'estuaire européen viennent aussi rappeler qu'il existe en chaque territoire estuarien, ici ou ailleurs, une différence qui le distingue des autres auquel il ressemble pourtant beaucoup. Cette altérité se définira, par exemple, à partir du critère d'importance de la fonction touristique ou du critère de situation de l'estuaire par rapport au centre économique majeur de l'espace européen.

La troisième manière vise à comprendre en quoi les projets, les intentions, les valeurs des acteurs orientent, en action, la production d'espace terrestre. L'espace géographique est alors conçu comme un agencement organisé par les actions et les interactions des acteurs. La catégorie des confins prend de l'importance, car c'est à partir des façons qu'ont ces acteurs de rechercher, d'exploiter, de consentir à ou de refuser, pour des motifs divers, les écarts et les contacts entre eux, que l'on appréhende l'organisation de l'espace géographique. Les confins peuvent s'ouvrir très à proximité de l'acteur, parce que celui-ci cherche à les éprouver au plus près de son corps, dans son champ de perception et en mouvement. Ainsi, « un certain nombre de pratiques a pour fonction la mise à distance du quotidien, ce qui est sans doute facilité par des lieux qui sont très différents de ceux du quotidien. C'est le cas des lieux que fréquentent les individus en tant que touristes » (Stock, 2005, p. 4). Dans ce cas, on a affaire à une pratique « déroutinante » (*ibid.*, p. 4) volontaire, motivée, réfléchie, d'exploration de la frontière ou des frontières, nette ou graduée, entre le connu et l'inconnu. L'acteur peut aussi vouloir délibérément se tenir à distance des confins qu'il pressent et redoute. « Un voyage d'affaires peut conduire dans un pays étranger sans que la fonction de récréation ou de mise à distance du quotidien soit recherchée. Il s'agit là d'un ailleurs, d'un lieu étranger qui ajoute peut-être aux difficultés de l'univers du travail » (*ibid.*, p. 14). Tout dépend donc du projet de l'acteur. Mais les acteurs sont aussi capables de mobiliser des représentations, des définitions différentes et pertinentes de l'ici, de l'ailleurs et des confins, en fonction des circonstances. Les géographes spécialistes des métropoles ont bien mis en évidence, par exemple, le caractère stratégique ou pragmatique chez les citadins, de leur multi-identification de et à l'espace urbain. « Ces appartenances complexes mais pas forcément contradictoires varient non seulement en fonction du lieu où l'on parle, mais également de l'interlocuteur et de sa propre position spatiale » (Baby-Collin, 2001, p. 143).

La caractérisation des trois manières de penser le monde en géographie permet de préciser ce que nous appelons géographicité. Ce rapport à l'espace terrestre définit les contenus des catégories de l'ici, de l'ailleurs et des confins et les articule dans un contexte, une circonstance et pour un acteur donné. On peut aussi considérer que nombre d'artefacts, d'objets et de lieux sont conçus et produits à des fins d'apprentissage social de ce rapport. Il sera donc approprié de rechercher de quel type de géographicité la géographie scolaire est porteuse, dans ses discours et dans ses objets spécifiques (programmes, manuels).

L'écriture de l'espace et la question des langages

Si les manières de penser le monde en géographie sont un outil possible d'analyse des discours géographiques scolaires, il faut aussi considérer que les contenus de ces discours sont contraints par le langage employé pour les exprimer.

Pour les scientifiques comme pour les professeurs de géographie, la communication d'une information géographique, quel que soit le langage utilisé pour la communication, mais en rapport :

- *l'espace terrestre*, c'est-à-dire le réel extérieur à propos duquel on transmet une information ;
- *l'espace géographique*, c'est-à-dire un système abstrait, construit de relations établies de façon rationnelle ;
- *l'espace représenté*, c'est-à-dire une représentation de l'espace terrestre organisé en fonction du système abstrait de relation conçue par le géographe et contrainte par le langage utilisé pour les exprimer.

Les rapports entre ces trois catégories d'espace n'ont rien de simple, de direct. Toute communication humaine, qu'elle soit scientifique ou non, mobilise des systèmes de signes (Joly, 1994). Or, la sémiotique qui se consacre précisément à l'étude de ces systèmes de signes, les définit comme « quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelque rapport et à quelque titre » (Pierce, 1987 cité par Joly, 1994 p. 28). La communication d'une information géographique suppose donc la mobilisation d'un système de signes, dont :

- la *facette perceptible* (le signifiant sémiotique) sera pour nous l'espace représenté. Elle prend l'aspect de suites de mots et de phrases, parfois mis en listes et en tableaux, ou de cartes, de croquis, de graphiques et d'images non cartographiques (photographies, images satellitales, etc.) ;
- la facette référentielle (le référent en sémiotique) est pour nous l'espace terrestre. C'est ce quelque chose dont autre chose tient lieu dans un texte, une carte, etc. ;
- la facette de sens (le signifié en sémiotique) est pour nous l'espace géographique. C'est ce rapport ou ce titre sous lequel quelque chose tient lieu d'autres chose, et qui est l'intention de production et de transmission d'une connaissance géographique valable concernant un territoire.

Le problème posé est alors celui de la façon dont ce quelque chose (des formes perceptibles sur une feuille de papier ou un écran d'ordinateur) tient lieu de quelque chose d'autre (l'espace terrestre) et au titre de moyen de connaissance spécifiquement disciplinaire d'un morceau d'espace terrestre (l'espace géographique). Quelles sont les ressources et les contraintes des langages utilisés pour l'expression d'un discours géographique ?

Pour le comprendre, il faut distinguer, pour les besoins de l'analyse, l'expression et le contenu, même si dans la pratique, l'une est impossible sans l'autre. L'expression utilise une forme c'est-à-dire un type d'agencement, de mise en ordre, qui prend en charge une substance⁹, qui est le sens, non encore ordonné, articulé par la forme ainsi le sens non formé prend forme de façon différente dans chaque langage. Par exemple, dans le langage verbal, la forme de l'expression, linéaire et séquentielle, exprime le sens suivant les chaînes linguistiques admises dans la langue pratiquée.

Le contenu géographique s'articule également en une spatialité : « ensemble des relations que la distance établit entre les différentes réalités » et une substance : « ensemble des caractéristiques non spatiales (de l'objet) » (Lévy, 1997, p. 274-275). « Il n'est pas possible d'étudier la dimension spatiale d'une société en se désintéressant de sa substance et inversement, il n'est pas possible en géographie de traiter d'une réalité sans prendre en compte sa dimension spatiale » (*ibid.*).

Dès lors, on peut considérer que toute pratique langagière destinée à la communication d'une information géographique exprime avec son propre mode d'articulation du sens par une forme, une articulation spatialité/substance, spécifique du contenu géographique.

Prenons la phrase : « la Bourgogne ne saurait s'appréhender sans une prise en compte du Morvan qui tout à la fois la divise et l'unit »¹⁰. Le langage verbal suppose un ordre d'apparition des mots, nécessaire pour faire comprendre qu'il existe selon l'auteur un rapport (spatial) entre Bourgogne et Morvan. Le contenu géographique articule spatialité (notions de partition et d'intégration) et substance (Bourgogne, Morvan). La substance de l'expression (le sens) est ordonnée par une forme linéaire et séquentielle : les mots *Bourgogne*, *Morvan*, *divise* et *unit* s'enchaînent et prennent sens. La même substance non encore formée peut aussi être prise en charge par une autre forme, planaire et synoptique dans un schéma. Dans un cadre, une plage de couleur franche est représentée en intersection de toutes les pièces d'un carroyage. Dans ce cas, le lecteur ne sait rien d'explicite ni de précis des substances concernées, mais il comprend qu'une aire s'individualise fortement tout en recoupant d'autres aires qui ont en

⁹ « Substance » et donc utilisé ici dans un autre sens que pour désigner la partie non spatiale d'un contenu de discours géographique.

¹⁰ Benoît S. *et al.*, *Mappemonde*, n°2, 1993 p. 38-40. Ainsi commence la description de « l'effet Morvan », lequel est aussi représenté graphiquement dans l'article.

commun d'être recoupés par elle. S'il est amené à décrire ce qu'il voit - c'est ce que veut nous venons de faire - il n'y a aucune chance qu'il se dise : « la Bourgogne ne saurait s'appréhender sans une prise en compte du Morvan qui tout à la fois la divise et l'unit ». C'est ainsi que la forme de l'expression contraint toujours le sens, en prenant en charge différemment suivant les langages, l'articulation spatialité/substance sociale.

Par ailleurs, il faut aussi considérer qu'entre le signifiant (espace représenté) et le référent (espace terrestre), sont introduits des rapports sémiotiques de type :

- symbolique : les rapports sont conventionnels, par exemple entre les mots et les objets ou phénomènes géographiques qu'ils représentent ;
- iconique : les rapports sont fondés sur l'analogie, par exemple entre le tracé d'une frontière sur une carte et le tracé de la frontière dans la réalité représentée ;
- indiciaire : l'espace représenté est considéré par le lecteur comme une « empreinte » de la réalité, une trace ou une preuve de son existence. Par exemple, la photographie d'un paysage est lue comme la présence d'un photographe en un point de l'étendue, d'où il rapporte cette photographie qui met le lecteur à son tour en contact avec l'espace terrestre vu depuis ce point.

-

Dans un texte (langage verbal), la spatialité est prise en charge par un vocabulaire qui peut tendre vers l'expression, soit de structures élémentaires, répétitives (axe, pôle, réseau, etc.) ou de combinaisons de structures (centre, carrefour, interface, etc.), soit de singularités de l'espace terrestre de référence (dont la nomenclature). Le texte permet une expression sans limite de la substance articulée à la spatialité avec, là aussi, une graduation possible de l'expression des généralités et des singularités. Si la forme de l'expression y est séquentielle (succession linéaire de mots), le langage verbal permet cependant l'utilisation de plan, une organisation, qui induit un ordre de lecture et de compréhension du contenu géographique. Ce type d'organisation permet de faire varier l'importance relative de la spatialité et de la substance dans l'interprétation que l'auteur livre au lecteur. Ainsi un plan (d'ouvrage ou de cours ou de légende de croquis) peut valoriser la spatialité en présentant un travail argumenté d'abstraction d'un système de relations spatiales, ou valoriser les faits de substance en accumulant et ordonnant des informations relatives à l'économie, la démographie, la culture, etc., sans prendre en charge directement l'abstraction d'un système de relations spatiales (c'est le cas des plans dits « à tiroir » de nombreux « croquis de synthèse »).

La souplesse du langage verbal dans l'expression du contenu géographique est pleinement exploitée depuis le XVI^e siècle dans le genre des guides de voyage (Chabot *et al.*, 2000). Quel que soit le principe de classement (l'itinéraire, le type de site ou de paysage, la valeur culturelle, etc.) et le principe de sélection de l'information, le langage verbal permet d'ordonner de l'information relative à l'espace terrestre. Mais la contrainte majeure de ce langage réside dans une séquentialité, qui ne permet pas la perception synoptique d'un contenu spatial. L'usage fréquent de photographies (notamment de paysages) qui viennent s'insérer dans le texte et y sont légendées et commentées, n'allège pas cette contrainte. Les

opérations iconographiques (de combinaison d'un ou de plusieurs textes avec des images figuratives de l'espace terrestre) supposent des choix concernant l'espace terrestre de référence (telle partie ou tel aspect plutôt que tel autre), des choix de cadrage, des choix d'ordonnement et de disposition des photographies et des choix de textualisation de chaque photographie (par le titre, par un commentaire, par un lien texte- images. « A plusieurs reprises, en effet, dans le processus iconographique, l'espace de référence est transformé en éléments linéaires (lignes ou plans) et séquentiels » (Mendibil, 1997, p. 61).

En revanche, l'expression graphique autorise la perception synoptique d'un contenu : les figurés s'agencent dans l'espace représenté selon les deux dimensions d'un plan euclidien. Le rapport sémiotique privilégié est alors le rapport iconique : les formes cartographiques constituent une représentation analogique des formes observables ou de quantité et de qualité que l'on peut rapporter à des formes observables dans la réalité (espace terrestre). Par ailleurs, l'espace géographique conçu pour rendre compte de cette réalité est un système abstrait de relations spatiales. On peut donc considérer que la dimension iconique du langage graphique permet, en géographie, d'exploiter un isomorphisme entre structure des agencements de figurés (perçus par opposition, correspondance, régularité, etc. dans l'espace cartographique) et structure d'un espace géographique : système de relations spatiales conçu pour rendre compte de la production d'espace terrestre (Fontanabona, 2000). Par contre, le langage graphique seul ne permet pas d'exprimer la substance sociale articulée à la spatialité dans ce système de relations. Aussi, l'expression d'un contenu géographique a-t-elle souvent recours à la combinaison de langage graphique et de langage verbal, que constitue le langage cartographique.

Dans le système d'expression cartographique, la partie graphique prend en charge essentiellement la spatialité du contenu géographique, mais aussi des éléments concernant la substance du contenu géographique. Dans une carte représentant les réseaux urbains européens, la taille, la forme ou la couleur des figurés permet de distinguer des types fonctionnels de ville (capitale régionale, ville à spécialisation industrielle, touristique, etc.). Mais la partie graphique de la carte permet aussi de visualiser simultanément la distribution, dans l'espace cartographique, de ces différences de taille, forme, couleur, et d'en inférer des différenciations spatiales (espace géographique). Cependant, c'est seulement la lecture de la légende (langage verbal) qui permet d'identifier avec certitude le sens attribué aux figurés par le concepteur de la carte. « Les dimensions spatiale et substantielle du monde approprié par les sociétés humaines sont donc étroitement articulées, mises en relation l'une avec l'autre, grâce au caractère mixte du langage cartographique » (*ibid*, p. 63 ; voir *infra* chapitre 4).

Malgré sa souplesse d'adaptation d'utilisation, le langage cartographique pose un problème d'expression du contenu géographique, lorsque les métriques de l'espace produit ne sont pas majoritairement topographiques (ce qui est de plus en plus souvent le cas). Grâce à des procédés d'anamorphose, il peut représenter les distances temps et les distances coûts. Mais

il ne convient pas pour les espaces organisés par des distances topologiques et, au-delà, « on ignore le moyen de réaliser des cartes multimétriques » (Grataloup, 1998, p. 17), alors même que la production de l'espace terrestre aujourd'hui, à toutes les échelles, requiert l'usage de métriques multiples (voir *supra*).

Dans sa pratique, un lecteur de cartes averti reconnaît à partir des agencements de figurés, des formes cartographiques ; il les reconnaît parce qu'il les a déjà rencontrées sur d'autres cartes ou parce que des formes similaires apparaissent dans la série de cartes qu'il a à sa disposition. Il sait aussi que :

Ni leur forme ni leur localisation ne sont vraiment fortuites : ils introduisent [ces agencements de figurés] à un autre monde de formes et d'articulation des formes qui ne nécessitent pas la mémoire de lieux nommés et connus dans leur individualité, ou de silhouettes cataloguées, mais qui relève de la généralité ; on les découvre sur la carte comme autant d'introductions à la compréhension même des phénomènes [...] C'est tout l'ensemble des configurations spatiales élémentaires, dont le jeu fait la diversité des pays et des distributions, et qui sont elles-mêmes la marque sur le territoire d'un certain nombre de choix interprétables, des sociétés qui en usent. (Brunet, 1987, p. 144).

Le lecteur averti passe ainsi de la lecture de formes cartographiques à une interprétation de l'espace géographique, conçu à partir de structures élémentaires, répétitives et combinables. Le langage cartographique requiert donc un double apprentissage : celui des formes cartographiques singulières qui sont à la fois « repères et chemins pour l'interprétation » (la Rangée des grands ports européens de la Manche et de la Mer du Nord, le semis urbain dense du Royaume-Uni à l'Italie du Nord, l'éventail des autoroutes desservant l'Ouest français) et celui de formes géographiques élémentaires, simples, répétitives, mobilisé pour l'interprétation (axe, pôle, couronne, façade, gradient, etc.). Cet apprentissage construit à terme un répertoire de formes cartographiques ainsi qu'une « intelligence du sens et de l'articulation de formes géographiques simples » (*ibid.* p. 144). Il appartient au domaine des apprentissages visés par la géographie scolaire contemporaine.

En classe de géographie, la construction d'un rapport géographique au monde

La notion de discours implique l'activité d'un sujet énonciateur. Les discours géographiques sont contraints par leur contexte d'énonciation, par la forme sociale dans laquelle ils sont énoncés. Une forme sociale est à la fois un groupement d'acteurs et un registre d'activités (Grossetti, 2004, p. 102) : forme des colloques scientifiques, forme des réunions liées à des projets d'aménagement, etc. La forme scolaire est une de ces formes sociales : spécifiquement conçue pour la transmission de savoirs et de techniques, elle est distincte des lieux où s'accomplissent les autres activités sociales. La présence de la géographie dans la forme scolaire répond donc à des intentions sociales précises, que nous appellerons des *finalités* et que nous détaillons plus loin (voir chapitre 2). Le but de la géographie scolaire est de transmettre des représentations de l'espace terrestre qui, en plus d'être vraies ou vraisemblables, doivent être utiles, bénéfiques pour la société. La construction de ces

représentations s'appuie sur un ou des types de géographicité que nous identifierons. Concrètement, dans le quotidien de la classe de géographie, ces représentations s'élaborent dans de menus actes, souvent répétés, de spatialisation. Rappelons que par spatialisation, nous désignons l'opération de qualification de personnes, d'objets, de lieux dans l'espace terrestre, qualification par laquelle une personne leur confère une valeur qui fonde la relation qu'elle a avec eux. Autrement dit, la géographie scolaire est le média d'une spatialisation qui obéit à ses propres finalités de construction d'une culture commune à l'échelon national. Cependant, toute personne scolarisée appréhende aussi le monde dans d'autres contextes que celui de la classe de géographie. Chacun de ces contextes est propice à des actes routiniers, répétés de spatialisation. La famille, les groupes de sociabilités juvéniles, le quartier, la commune, les médias généralistes ou spécialisés (culture sportive, musicale, etc.). Les élèves vivent cette multiplicité de spatialisations, qui ne convergent pas naturellement en une vision unifiée du monde.

Ainsi, le thème de la ville peut-il juxtaposer chez les élèves :

- la façon de traiter l'objet d'enseignement dans les programmes de géographie. La ville est le plus souvent étudiée sous l'angle de sa morphologie paysagère et fonctionnelle ou comme élément organisateur d'un territoire ;
- la façon dont ils conçoivent la ville qu'ils habitent ou dont ils sont proches, en relation avec leurs pratiques et leurs perceptions de l'espace urbain. Ces conceptions diff rent notablement d'un établissement et d'une classe   l'autre dans la même agglomération (Mangin, 1997) ;
- la façon dont les médias traitent le thème de la ville comme objet d'information. Ainsi « l'institution médiatique véhicule une certaine manière d'envisager l'espace des cités et de donner du sens à son contrôle » (Rigouste, 2004, p. 74). Elle délivre quatre types de messages sur « les cités » : un espace malade qu'il faut soigner, un espace sauvage qu'il faut civilisé, un espace en guerre qu'il faut pacifier, un espace envahissant qu'il faut contenir (*ibid.*, p. 75-80) ;
- la façon dont des médias spécialisés traitent des villes et établissent des hiérarchies urbaines : celle du football, celle du rap, etc.

Parmi tous ces contextes propices à des spatialisations, celui de la géographie scolaire présente une spécificité. Par son lien avec la géographie scientifique (lien affiché dans les programmes), elle peut disposer pour concevoir et transmettre ses représentations du monde, d'outils spécialement conçus pour *penser le monde avec la Terre comme référence* : les concepts de la géographie scientifique, les démarches et les méthodes par lesquelles les géographes parviennent à formaliser les propriétés de l'espace géographique, les résultats de leurs travaux. La géographie scolaire est donc l'institution où doit se construire un rapport géographique au monde chez chaque élève. L'ambition est que les représentations du monde, produites avec les outils spécifiques de la géographie scolaire, elle-même arrimée à la géographie scientifique (c'est pour cela que ce rapport est dit

géographique et ne relève pas de spatialisations « ordinaires ») soient des références pour ordonner, structurer les spatialisations multiples pour chaque élève. Ce qui ne préjuge pas du résultat effectif de cet ordonnancement, de cette structuration (est-ce que les connaissances des élèves sur le monde font une part grandissante au fur et à mesure du cursus en géographie, à des savoir sélectionnés en fonction de leur lien avec la géographie scientifique ?) et hors de la classe.

Qu'est-ce qu'un point de vue géographique sur le monde ? À l'école comme dans la géographie scientifique, un point de vue géographique se distingue des autres points de vue (économique, sociologie, etc.) en ce qu'il privilégie la dimension spatiale des fonctionnements des sociétés. Ce point de vue s'élabore à partir de l'étude des distances et des contacts que les sociétés aménagent entre leurs membres et entre elles. Il permet de construire des représentations du monde, dont le statut de connaissance vraie ou vraisemblable de l'espace terrestre n'exclut pas qu'elle porte des façons de qualifier et d'évaluer les sociétés, les individus et leurs espaces. La géographie scolaire est ainsi intentionnellement conçue pour transmettre une connaissance réputée vraie ou vraisemblable et pour construire de l'unité au travers et au-delà de chaque individu.

L'intention qui fonde la géographie scolaire est fonction du projet politique du moment. La période contemporaine (depuis les années 1960) voit se confronter plusieurs projets. Nous nous proposons donc d'éclairer la production institutionnelle de la géographie scolaire, en identifiant ces modèles de géographicités. Les pratiques d'enseignement ne sont pas indifférentes à cette diversité des définitions légitimes du savoir géographique à enseigner. Elles sont co-déterminées par des conceptions, les valeurs, et convictions personnelles qui ont trouvé dans cette diversité de quoi se consolider ou se fragiliser. Les discours géographiques des élèves reflètent, à leur tour, la diversité des pratiques d'enseignement, mais ils sont aussi déterminés par des variables propres au rapport que les élèves construisent entre la géographie scolaire et d'autres aspects de leur vie sociale. Le rapport géographique au monde que cherche à construire la géographie scolaire apparaît alors en fonction de l'échelle d'analyse, soit flexible, sensible aux conditions locales de l'enseignement ; soit, au contraire, répété d'une classe à l'autre, massivement reproduit à partir d'un modèle scolaire classique de géographicités qui n'est pourtant plus présenté comme la seule référence par l'institution scolaire.

Chapitre 2

La géographie scolaire du secondaire en transition entre deux modèles de géographicité

Par le lien qu'elle affiche, dans ces textes officiels, avec la géographie scientifique, la géographie scolaire dispose, pour transmettre des représentations du monde, d'outils spécialement conçus pour penser le monde avec la Terre comme référence.

Néanmoins, tous les concepts de la géographie scientifique, toutes les démarches et les méthodes par lesquelles les géographes réussissent à formaliser les propriétés de l'espace géographique, tous les résultats de leurs travaux ne parviennent pas dans la géographie scolaire. Entre autres raisons, cela est d  au fait que celle-ci se fonde sur des finalités propres à l'institution scolaire pour sélectionner les savoirs à enseigner.

Cependant, l'institution scolaire est animée de mouvement parfois contraires, qui s'expriment en des conceptions différentes des finalités assignées à l'histoire-géographie. La sélection des savoirs à enseigner n'obéit pas à un principe unique aujourd'hui. Nous allons identifier ces mouvements, ce jeu de traditions et d'innovations. Mais, pour en prendre la mesure, il faut les avoir replacés dans un temps long qui inclut l'installation de la discipline histoire-géographie. Alors seulement, on peut faire l'hypothèse que les mouvements qui animent aujourd'hui la géographie scolaire mettent en tension des modèles différents de géographicité. Le rapport entre géographie scientifique et géographie scolaire, que nous étudierons grâce à des cas de transposition et à des cas d'imperméabilité, sert à lire ces tensions et à décrire ou esquisser ces modèles de géographicité.

La géographie scolaire sous tension : la critique institutionnelle du modèle classique de géographicité

L'enseignement de savoirs géographiques à l' cole n'a pas toujours été le fait d'une discipline scolaire. La discipline scolaire n'est pas une forme immuable, ni idéale pour l'enseignement. Elle est un produit historique qui répond à des finalités politiques précises. Or, le lien de l'enseignement secondaire avec une ou deux spécialités de formation dans l'enseignement supérieur est consubstantiel à l'idée de discipline scolaire. Que signifie alors en géographie (au

sein du couple scolaire histoire-géographie) la remise en cause partielle du découpage disciplinaire des savoirs ?

L'idée de discipline scolaire en géographie

Une discipline scolaire est une structure autonome qui encadre la production d'une culture scolaire, chacune des disciplines prenant en charge pour sa partie l'élaboration et la transmission de cette culture. La culture scolaire et « l'ensemble des connaissances, comportement, attitude, valeur transmise plus ou moins explicitement par l'école comme bagages, patrimoine commun de tous les jeunes et que les générations croient bon de transmettre aux suivantes » (Audigier, 1993).

Une discipline scolaire¹¹ se définit « par la cohérence établie entre plusieurs traits, d'ordre différents :

- des *contenus*, d'abord. Nettement délimités, cohérents entre eux, ils constituent un corpus articulé, hiérarchisé, organisé en séquences successives clairement identifiées [...];
- des *exercices* [qui ne sont pas] seulement une forme donnée au contenu, mais une définition du contenu lui-même [...]
- des *méthodes d'évaluation* [...] indissociables des exercices ;
- des finalités [...]. La métamorphose d'un savoir en discipline incorpore ces finalités ; elle guide par exemple le choix des exercices, celui de tel ou tel sujet ;
- des *enseignants* [...], il est clair que l'identité disciplinaire des enseignants est un facteur de cristallisation des disciplines » (Prost, 1998, p. 58-59).

Au sein de cet ensemble, les finalités constituent un trait saillant : elles instituent la discipline scolaire. Aucune discipline ne peut entrer à l'École ou s'y maintenir si elle ne parvient pas ou plus, à faire la preuve qu'elle participe d'une façon indispensable et originale à l'éducation des nouvelles générations. Pour la géographie, il est habituel de reconnaître trois types de finalités, définies le plus souvent en commun avec celles de l'histoire :

- des *finalités culturelles* : associées à l'idée communément partagée de ce que sont les intentions de l'histoire-géographie, elle vise à donner aux élèves des repères censés les aider à « comprendre le monde » et à se construire un système de références communes ;
- des *finalités civiques* : elles situent les contenus d'enseignement du côté des valeurs qu'une société, à un moment donné de son histoire, estime essentiel de transmettre aux générations futures parce qu'elles fonde le lien social ;

¹¹ Il s'agit de la discipline scolaire objet d'étude en histoire de l'éducation et non pas de la discipline scolaire, réalité vécue par les élèves et les professeurs

- des *finalités intellectuelles* : largement transdisciplinaires, elles se matérialisent dans des activités et visent à maîtriser des objets de savoir et des façons de raisonner.

Ces finalités formulées pour l'histoire-géographie se traduisent pour la géographie en contenus spécifiques, que le lien avec la géographie scientifique permet de formuler. Par ailleurs, le triptyque de finalités que nous venons de définir est, nous le verrons, susceptible de combinaisons, de pondérations, d'interprétations qui ont pour propriété de légitimer des contenus d'enseignement franchement différents.

L'idée de discipline est fondée sur la relation entre savoirs savants et savoirs scolaires. Cette relation qui est censée garantir la qualité de l'enseignement reçu par les élèves est incarnée par le professeur : il est spécialiste des contenus qu'il enseigne, qualifié pour cela par l'université. Grâce à cet enseignement de spécialistes, les élèves doivent non seulement apprendre des savoirs vrais, mais ils doivent être convaincus de leur valeur formatrice :

En même temps que l'orthographe, l'enfant apprend la justification de cette orthographe, il s'imprègne intimement de tout l'appareil conceptuel que les mécanismes didactiques ont mis en place à cet effet. Et l'esprit du jeune français (ou du jeune francophone) se forme graduellement à la réception de l'orthographe (Chervel, 1998, p. 190-192)

En tant que discipline scolaire ou plus exactement, élément d'une bi- voire d'une tri-discipline (avec l'éducation civique), la géographie scolaire est, comme l'ensemble des disciplines aujourd'hui, en partie contestée. La critique du cloisonnement disciplinaire vise des structures que leur autonomie pousserait davantage à sauvegarder leur présence et leur position à l'École, qu'à penser leur contribution concertée à l'éducation des enfants et des adolescents. Cette critique issue des mouvements d'éducation nouvelle est reprise par l'institution scolaire. Celle-ci introduit en particulier des enseignements et des dispositifs qui créent la possibilité, pour les élèves, de relier différentes disciplines (au lycée : les Travaux Personnels Encadrés¹² et l'Éducation civique, juridique et sociale (ECJS) point : au cycle central du collège : les itinéraires de découverte). Elle affirme que cette mise en relation est une nécessité : les programmes d'ECJS de la classe de première proposent, par exemple, au professeur (généralement un professeur d'histoire-géographie) une démarche qui « mobilise notamment des savoirs issus de différentes disciplines et de leur pratique » (BOEN, hors-série n°7, 31 août 2000). Que vise ce changement ? Que devient le lien savoirs savants-savoirs scolaires ? La place du professeur s'en trouve-t-elle redéfinie ?

¹² Les TPE et m'ECJS ont été introduits en 1999, les IDD 2002.

La géographie scolaire doit affronter ces questions partagées par l'ensemble des disciplines, alors même que la géographie scientifique, qu'elle avait fait naître dans les universités, se reconstruit. Le questionnement épistémologique concerne en géographie, à partir de la fin des années 1960, à la fois la géographie scientifique et la géographie scolaire.

Nouvelles conceptions de la géographie scolaire : les interventions des géographes dans les débats sur la géographie scolaire

Les premiers travaux d'histoire de la géographie scolaire du secondaire¹³ participent en effet à « un ensemble de travaux réflexifs sur la crise de la géographie française » (Lefort, 1992, p. 8). La géographie a alors « pénétré dans l'ère du soupçon et du doute épistémologique. Cette inquiétude des géographes procède d'une remise en question explicite, développée depuis quelques décennies, mais dont il est légitime de penser qu'elle relève plus fondamentalement de l'origine même de la discipline » (*ibid.*, p. 8). Or, l'enseignement de la géographie, dans le primaire et dans le secondaire, et à « l'origine [...] un laboratoire privilégié de l'élaboration du savoir savant » (*ibid.*, p. 9). En quoi le projet politique et scientifique qui portait simultanément les deux pratiques, universitaires et scolaires, de la géographie, n'est-il plus opératoire ?

Dans les débats qui ont porté à la fois sur la pertinence du découpage disciplinaire des savoirs scolaires (et donc sur la position des savoirs géographiques dans ce découpage) et sur la valeur de la géographie scolaire (débat qui s'articule au précédent, tout en étant partiellement lié au débat plus médiatisé concernant l'enseignement de l'histoire) ; les interventions de géographe ont été assez nombreuses. Elles s'échelonnent entre 1968 et 1998.

Marquant le début de la période considérée, les travaux de l'Institut National de Recherche Pédagogique et, plus particulièrement, pour l'histoire-géographie, de la section Sciences Humaines et Économiques (créé en octobre 1968 et dirigé par Lucile Marbeau) du département de la recherche pédagogique, sont fondés sur le désenclavement disciplinaire et la redéfinition des principes de conception des programmes, dans une perspective d'enseignement des sciences humaines. Ils préparent la réforme des programmes de collège de 1977. Ces travaux remettent en cause pour la géographie scolaire, le « découpage exhaustif d'un espace conçu comme l'assemblage des pièces d'un puzzle ou explication exhaustive des phénomènes enregistrés à la surface de la Terre » (Citron, 1967, p. 87).

¹³ Ces travaux ouvrent (Lefort, 1992, 1998) restent la plus importante référence pour aborder l'histoire de la géographie scolaire dans la préparation à l'épreuve sur dossier du CAPES.

1998 est à ce jour, l'année de publication des derniers textes de géographes relatifs aux programmes de géographie du secondaire, à ce qu'ils sont ou à ce qu'ils devraient être. Ils sont consécutifs au programme de collège et de lycée de 1995 ; les programmes actuels du lycée, entrés en vigueur de 2002 à 2004, n'ont pas suscité de réaction.

Entre 1968 et 1998, le couple histoire-géographie traverse le « temps des rapports » (Garcia et Delacroix, 1998). La Commission Giraud a pour mission de dresser le bilan de la réforme Haby. Dans son rapport (1983) elle préconise le retour au découpage classique histoire-géographie, seul cadre permettant de transmettre aux élèves des repères partagés. La conception de la géographie y est des plus classiques. Discipline du concret, la géographie n'aurait pas autant pâti de la pédagogie de l'éveil¹⁴ que l'histoire parce qu'elle est de plain-pied dans une réalité que l'histoire, quant à elle, devrait reconstituer avant de l'expliquer (Girard, 1983, p. 29). Elle devrait, par conséquent, dresser un tableau exhaustif du monde : « les enseignants se plaignent du caractère trop schématique du programme qui ne permet plus de décrire les réalités d'un continent » (*ibid.*, p. 36).

En 1988, la commission Bourdieu-Gros est chargée de réfléchir à une révision des savoirs à enseigner, en veillant à renforcer la cohérence et l'unité de ces savoirs. Le Conseil national des programmes est mis en place pour redéfinir l'ensemble des enseignements. Pour l'histoire, la géographie et les sciences sociales, la commission Joutard conclut à une nécessaire ouverture de l'enseignement de l'histoire et de la géographie à d'autres sciences sociales et sachant apprendre aux élèves la variabilité des sociétés et des cultures dans le temps et dans l'espace.

Les grands débats organisés par *l'Espace géographique* en 1983 (publiés en 1986) et en 1989, à l'occasion des travaux de ces commissions, sont les temps forts de l'intervention des géographes dans les débats sur la géographie scolaire.

Certains géographes ont tenu une position classique dans ces débats sur la place et le contenu de la géographie scolaire. Jacqueline Bonnamour en donne une version ramassée : « une géographie de bon sens, une géographie concrète, une géographie de description » (Bonnamour, 1969, p. 759). L'argument du concret lie très fortement et commodément conception de la connaissance en géographie (scientifique et scolaire), expression des finalités de son enseignement et caractérisation de méthodes d'études et d'évaluation. « L'espace concret » donne à la géographie « une plateforme sérieuse d'examen le domaine extrêmement solide de l'espace ne semble vraiment le meilleur support à des interrogations d'examen » (Bonnamour, 1969, p. 760).

Pourtant, majoritairement, les géographes qui interviennent contestent cette position, remettent en cause le découpage disciplinaire et proposent de redéfinir l'enseignement

¹⁴ Pour appréhender la pédagogie de l'éveil, voir F. Best, F. Cullier et A. Le Roux (1983).

géographique de telle façon qu'il soit plus opératoire. Quatre stratégies, et avec elles, quatre esquisses pour une nouvelle géographie scolaire sont ainsi proposées.

Une première voie de sortie de la géographie scolaire classique serait sa réorganisation en fonction des problèmes auxquels les sociétés contemporaines ont à faire face. Il ne s'agit pas de « moderniser » la géographie scolaire par ajout et collage d'éléments d'économie, d'écologie ou d'autres spécialités, mais de réorganiser les savoirs à enseigner en fonction de problèmes sociaux d'aménagement et de gestion du territoire que la société confie à résoudre entre autres à des géographes. C'est la position de Jean Tricart qui préconise, pour l'école, une géographie humaine renouvelée avec les outils conceptuels et méthodologiques de l'écologie scientifique (Tricart, 1971). C'est aussi celle tenue par Georges Bertrand au colloque d'Amiens en 1991, avec l'idée d'un « paradigme d'interface société-nature » pour la géographie et d'une « didactique de l'environnement » pour la géographie scolaire (Bertrand, 1992, p. 20).

Une deuxième proposition consiste à rapprocher la discipline des enjeux politiques contemporains. Le découpage des objets d'enseignement n'est pas à redéfinir ; c'est leur traitement qui doit être modifié. Trop statique et euro-péo-centré, il devrait plutôt permettre d'accéder à la compréhension des enjeux du développement. Pour Paul Pélissier, la géographie scolaire doit être à l'image de la connaissance géographique : un « diagnostic (je ne dis pas un tableau qui évoque une réalité statique) sur la nature, l'état et la dynamique des civilisations contemporaines » (Pélissier, 1969, p. 809). C'est aussi plus tard la position d'Yves Lacoste. Dans la sous-commission de géographie qu'il préside au sein de la commission Giraud, Yves Lacoste dresse, comme il le faisait déjà dans *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre* (Lacoste, 1976), le tableau d'un enseignement géographique sans grand intérêt pour les élèves lorsqu'il est déconnecté les enjeux citoyens de la géographie. La proposition refonde le couple histoire-géographie :

Il convient de réaffirmer que la géographie est un instrument de connaissance et de compréhension des civilisations contemporaines parce qu'elle est liée à l'histoire. Cette association n'est ni une simple commodité pédagogique, ni une faiblesse de la formation de nos géographes. Le diagnostic qu'il s'agit d'établir n'est qu'un moment dans une évolution. Aussi le poids des héritages historiques, des structures, des choix, du patrimoine technique de chaque société doit-il être apprécié au même titre que celui des contraintes ou des limites imposées par le milieu naturel. De même qu'aucune civilisation ne peut être comprise hors de son contexte historique, aucune ne peut être interprétée hors de son non-racinement spatial » (Pélissier, 1969, p. 810-811).

Une troisième voie de rénovation de la géographie scolaire préconise l'ouverture culturelle aux autres sociétés et aux autres civilisations. La géographie scolaire doit permettre de découvrir qu'il existe d'autres points de vue sur le monde que le point de

vue français. Elle est un moyen d'apprentissage des différences et simultanément de l'idée d'une communauté de destin entre les êtres humains. C'est la position tenue à plusieurs reprises par Paul Claval. La géographie - et l'histoire - ils sont les « facettes d'une discipline fondamentale de la vie en société » (Claval, 1976, p. 510).

La géographie ainsi comprise doit aider à la compréhension entre les peuples en soulignant ce qui légitime les différences qui choquent à première vue les hommes lorsqu'ils découvrent qu'ils n'ont ni les mêmes mœurs ni les mêmes cadres politiques et juridiques ». (Claval, 1976, p. 518).

La géographie introduit, comme l'histoire, à la pluralité des systèmes sociaux, des représentations et des idéologies qui se partagent le monde. Elle montre comment la diversité est possible, et en quoi elle est féconde (Claval, 1989, p. 124).

On peut associer aux positions de Paul Claval, celles d'Armand Frémont qui bien qu'étant le seul à référer le découpage des savoirs aux enfants, assimile aussi l'enseignement géographique à une formation humaine et sociale.

Nous ne sommes pas là face à un public universitaire en train de changer le monde pour des raisons épistémologiques. Nous changeons le monde pour des enfants ou des adolescents en voie de déculturation avancée, et c'est par conséquent sur la psychologie de ses enfants que je pense que l'histoire et la géographie, comme discipline vedette, doivent agir (Frémont, 1986, p. 7).

Enfin, une quatrième préconisation propose la mise en place d'une discipline du social. La géographie scolaire se fonde dans un enseignement de sciences sociales, lequel prend en charge entre autres, la dimension spatiale de la société. Cette dimension spatiale est celle qu'explore avec ses concepts propres, la géographie scientifique. Ses concepts devraient contribuer à repenser la progression des apprentissages scolaires, à l'échelle du social tout entier. C'est la position de Franck Auriac et de Jacques Lévy, pour « un enseignement intégré de sciences sociales » et par conséquent « une didactique du social et notamment de l'espace » (Lévy, 1986, p. 21). « Limiter l'étude des sociétés contemporaines à leur seule dimension spatiale serait rendre bien étriquée la géographie de l'école. [...] Mais risque également de fractionner trop et trop tôt la pensée de l'unité sociétale » (Grataloup, 1998, p. 75).

À « l'ère du soupçon et du doute épistémologique », la critique s'exerce donc tout à la fois sur les contenus et sur les finalités éducatives de la géographie scolaire. Quatre projets d'éducation géographique sont esquissés. Il propose une alternative au projet qui a tenu la discipline scolaire de la fin du XIXe siècle aux années 1960.

Le modèle scolaire classique de géographicité en question

Les conceptions défendues par les géographes à partir de la fin des années 1960 dessine le portrait en creux d'un modèle scolaire de géographicit   elabor   dans le creuset disciplinaire depuis la fin du XIXe si  cle. L'analyse des programmes publi  s depuis la r  forme de l'enseignement secondaire de 1872 et de leur traitement par les manuels identifie clairement ce mod  le (Lefort, 1992 ; Clerc, 2002). Il s'agit de fabriquer une vision autocentr  e du monde (Lefort, 1992) qui organise concentriquement l'  tude des territoires en fonction de la distance m  trique et culturelle qui les s  pare du territoire central, la France (Clerc, 2002, p. 50-51). L'ici est la cat  gorie de r  f  rence - elle est occup  e par le territoire fran  ais ; ailleurs commence aux limites du territoire m  tropolitain fran  ais. Une partie de cet ailleurs est occult  e ; le reste est class   en fonction de la r  f  rence fran  aise, puis ouest-europ  enne et occidentale. Par exemple, en ce qui concerne les villes, le « discours est un jeu, assez vite lisible, de confrontation de « villes monstres » et de « villes mod  les ». Les premi  res, g  n  ralement des m  tropolises des pays pauvres, servent de repoussoir ; les secondes construisent le concept d'urbanit   [l'urbanit   de r  f  rence dans les programmes et les manuels] » (Clerc, 2002).

Par ailleurs, voir et penser le monde en classe de g  ographie est une affaire de description de paysages. Or, une norme de cadrage et de point de vue s'est durablement impos  e. Cette norme place l'auteur de la photographie puis ses utilisateurs (professeurs et   l  ves) dans « la posture d'un bon t  moin : il a tout vu puisqu'il   tait l   au bon moment et au bon endroit pour bien voir. Il a assist      la sc  ne mais n'y a pas particip   ; il ne s'est pas laiss   abuser par la subjectivit   et dit juste ce qu'il a vu ; de bonne foi, il reconna  t les faits mais ne prend parti » (Mendibil, 2001, p. 15). Cette pr  dilection pour l'image de paysage et cette posture du bon t  moin encourage la recherche de relations verticales localis  es, au d  triment des d  terminations spatiales qui s'exercent depuis ce qui est hors champ. Ce qui est ici s'explique par ce qui est ici ; ailleurs est absent,   tranger    ce qui se passe. La limite est l'horizon et le cadre choisi par le photographe. Tout se passe comme si dans la r  p  tition des exercices scolaires, les professeurs et les   l  ves devaient s'installer dans un « sentiment de plain-pied au monde, ce dernier   tant implicitement con  u comme directement saisissable (c'est-  -dire sans m  diation), de sorte que l'on pourrait en acqu  rir une connaissance directe et fiable¹⁵ » (Orain, 2000, p. 95).

Enfin la valorisation du concret, du visible comme objet de connaissance et comme signe de reconnaissance et d'identification de l'ici (nous) et de l'ailleurs (les autres) est facilement compatible avec les exigences du fonctionnement ordinaire de la discipline scolaire. Les contenus peuvent s'ordonner en descriptions copieuses. Le principe d'exhaustivit   permet d'organiser    la mani  re d'un guide, la distribution de l'information sur un territoire, lieu par lieu, contr  e par contr  e. Les exercices canoniques concernant les images de paysages permettent de combiner les exigences de « m  thode » (analyse de l'image par plans) et de

¹⁵ Olivier Orain   tablit ce constat pour l'  pist  mologie des g  ographes postvidaliens qui sont aussi souvent des concepteurs de manuels scolaires (Meynier, Faucher, Demangeon, Cholley).

mémorisation (images représentatives de paysages types). Ce modèle classique de géographicit   r  pond au projet politique de *territorialisation de la nation fran  aise*.

Quant    l'identit   disciplinaire des professeurs d'histoire-g  ographie (Prost, 1998), elle peut se construire en empruntant le motif lavissien des rapports entre histoire et g  ographie. Les instructions officielles¹⁶. Les programmes d'histoire-g  ographie de 1890 disent que :

les ph  nom  nes que l'histoire constate et t  che d'expliquer    travers les diff  rents   ges sont ceux que la g  ographie observe sous les diff  rences latitudes ; on retrouve dans toutes les parties du monde    l'heure pr  sente, l'  ge de la pierre, la vie patriarcale, le r  gime f  odal ; la connaissance de ces soci  t  s humaines et des lois du progr  s est l'objet de ces deux sciences point, et l'on pourrait presque dire qu'en derni  re analyse, la g  ographie c'est de l'histoire d  velopp  e en surface.

Cela revient    ne l  gitimer que des discours g  ographiques proches de la premi  re mani  re de penser le monde en g  ographie (voir *supra* chapitre 1er). Ce que la g  ographie rend visible par les cartes et les images figuratives, c'est avant tout le r  sultat de relations « verticales » qui se construisent dans une histoire longue. Les descriptions de paysages et de lieux servent    v  rifier que les soci  t  s s'extraient in  galement de la nature (ici plus et mieux qu'ailleurs), en fonction de processus et d'  v  nements qu'il appartient    l'histoire de r  v  ler.

De nouveaux syst  mes de finalit  s : un autre mod  le scolaire de g  ographicit   ?

La remise en question de la discipline scolaire comme principe unique de d  coupage des savoirs scolaires, la contestation chez les g  ographes des contenus de la g  ographie scolaire   labor  e entre la fin du XIXe si  cle et les ann  es 1960, indiquent une volont   d'instaurer de nouveaux syst  mes de finalit  s   ducatives pour la g  ographie et, en cons  quence, la promotion d'un mod  le scolaire de g  ographicit   plus op  ratoire, en relation avec les changements du monde et de la science.

Le mod  le scolaire classique de g  ographicit   est en ad  quation avec une combinaison aujourd'hui qualifi  e de traditionnelle - de finalit  s culturelles et civiques. Le r  le du professeur est de donner aux   l  ves des connaissances, des rep  res cens  s leur permettre de « comprendre le monde », de partager un syst  me de r  f  rences n  cessaire pour s'int  grer dans la soci  t  . Les g  ographes proposent    la g  ographie scolaire des finalit  s ou combinaisons de finalit  s diff  rentes. Par exemple, une application stricte de la proposition de Paul Claval (comprendre l'unit   et accepter les diff  rences culturelles) d  finirait comme rep  res culturels : un r  pertoire de quelques « mod  les g  ographiques » qui orientent ou ont

¹⁶ Ces textes officiels ont   t   r  dig  s alors qu'Ernest Lavisse est membre du Conseil sup  rieur de l'Instruction Publique.

orienté la compréhension du monde dans différentes sociétés. À ce répertoire, appartient le modèle zonal (climatique) et, qui a servi de grille de lecture et d'action pour les Européens vis-à-vis du reste du monde. Considérer ce modèle comme un repère, c'est lui donner le statut non de vérité, comme dans le modèle scolaire classique de géographicité (et dans les programmes de 6eme et de 5eme actuels) mais d'outil dont l'usage scientifique et social a produit et continue de produire un impact sur l'appropriation de l'espace terrestre (Retailé, 1988). L'ensemble des propositions défend une conception des repères culturels en décalage avec le modèle classique autocentré sur la référence nationale et occidentale. D'une part, les niveaux pertinents pour comprendre les solidarités à construire sont multiples, infra-national et supranational ; d'autre part, les contenus respectifs de l'ici, des confins et de l'ailleurs sont redéfinis soit en identifiant des façons de produire l'espace largement partagées dans le monde (deuxième manière de penser le monde en géographie), soit en soulignant et se définissant dans la confrontation de points de vue et de stratégies d'acteurs en situation (troisième manière de penser le monde).

Certaines des propositions de ces géographes sont entrées dans les programmes ; pour partie, ceci ont été redéfinis en fonction de finalité qui sont en décalage avec le modèle classique de géographicité. Pourtant, entre tradition disciplinaire en géographie et nouveaux modèles de géographicité, l'institution aujourd'hui ne tranche pas.

Des transpositions finalisées à partir de la géographie scientifique

Parfois, des savoirs nouveaux en géographie scientifique entrent rapidement dans la géographie scolaire. Dans ce cas de figure, on peut utiliser le modèle de la transposition didactique, pour identifier les écarts (normaux) qui séparent le savoir scientifique et le savoir à enseigner. Le vocable de transposition didactique ne doit pas tromper : il désigne des transformations du savoir, voire de « véritables créations didactiques, suscitées par les besoins de l'enseignement » (Chevallard, 1991, p. 39). Nous étudions maintenant ces besoins à partir de trois cas exemplaires chacun d'une modalit  de transposition : transposition par volonté institutionnelle (la mondialisation en géographie), transposition « spontanée » à l'instigation de formateurs d'enseignants et de professeurs, quoique soutenue par l'institution (les pratiques de modélisation graphique), transposition en relation avec une évolution politique majeure (l'Europe).

La mondialisation en géographie scolaire

Toute nouveauté institutionnelle pose la question des intentions de l'institution vis-à-vis des pratiques enseignantes. Dans le cas de la mondialisation, notre hypothèse est que la volonté de changement concerne l'ensemble du système qui fonde le modèle classique de géographicité.

La mondialisation est entrée dans les classes de terminale avec le programme de 1988. Il y a là une rupture avec la tradition qui, depuis 1905, fait de l'année de terminale une année d'étude des grandes puissances mondiales. Le programme traditionnel de la classe de terminale est, en effet, en adéquation avec la finalité classique de la géographie qui consiste à donner aux élèves, grâce à un ensemble intangible de repères, un sens (unique) du monde qui est celui de la domination ou de la hiérarchie économique. Or, si encore en 1982, l'objet d'enseignement principal était « quatre grandes puissances », le programme de 1988 lui substitue « l'espace mondial ». Une première inflexion s'était dessinée précisément en 1982 avec l'ajout, au tableau descriptif des grandes puissances, d'une approche de l'inégal développement (à travers des exemples pris en Afrique, en Inde et au Brésil) et de la mondialisation des échanges, avec l'étude des marchés du blé et du pétrole. Après la césure de 1988, les programmes suivants (1995, 2002) conservent une entrée consacrée aux inégalités de peuplement, de développement et de pouvoir ainsi qu'aux interdépendances entre les sociétés humaines.

Cependant, en 1988 à la différence de 1982, la géographie scolaire peut s'appuyer sur une production scientifique neuve. Au colloque Géopoint de 1984, « le modèle du système-monde est né qui suggère une lecture possible du phénomène de mondialisation » (Clerc, 2002, p. 137). La lecture géographique de la mondialisation apporte une contribution importante à la discipline scientifique : approche de la diversité des métriques spatiales, reconnaissance de la pluralité des normes de fabrication de la distance et du contact dans les sociétés humaines (voir *supra* chapitre premier), valorisation des espaces produits autres que du type surface à limite franche (territoire d'État-nation), appropriation disciplinaire de la démarche systémique.

Une analyse stratégique de cette innovation institutionnelle et des réactions qu'elle a suscité a été menée par Pascal Clerc (Clerc, 2002) ; elle ne concerne cependant que le « cycle du système-monde » (1988-1995). On peut aussi en privilégiant la périodisation 1982-2002 faire l'hypothèse d'une modification lente du système de finalités qui fonde l'enseignement de la géographie au lycée. Les finalités civiques se définissent en 2002 dans une visée de formation de citoyens actifs, critiques. Dans ce but, la classe de terminale doit se faire l'écho d'une « mondialisation objet de débats concernant ses modalités de mise en œuvre, sa relation avec la question du développement et avec les enjeux environnementaux. Par ailleurs, le processus de mondialisation ne constitue pas la seule clé de lecture du monde » (BOEN, hors-série n°7, 3 octobre 2002). Mais bien avant 2002, les finalités intellectuelles se sont progressivement redéfinies en s'appuyant implicitement, puis nettement sur la notion de système. Déjà en 1982, l'idée de « mondialisation des échanges » ouvre une brèche dans la présentation classique des territoires et des productions des grandes puissances, en introduisant une approche du monde par les interdépendances. L'idée de système n'est pas non plus explicitement formulée en 1988, malgré la partie de programme consacrée au valet « espace interdépendant ». Le vocable de système est employé en 2002 : « l'espace mondial se présente

aujourd'hui comme système marqué par la multiplication de flux de toute nature (homme, marchandise, capitaux, information (qui ont des effets sur les sociétés »). L'analyse de système s'affirme donc très progressivement comme « technique d'explication des localisations » (Durand-Dastès, 2000).

Le principe de compréhension du monde par tableau cède partiellement la place à celui d'une compréhension à partir de modèles de production de l'espace terrestre (aire de civilisation, espace des réseaux économiques, espace des intégrations régionales, etc.). Cela équivaut à dire que les repères à faire partager par les élèves (au nom de finalités culturelles) changent. Aux repères traditionnellement constitués par les États -leur forme, leur taille, leur position), leurs villes et leurs poids (démographique, économique, politique) viennent s'ajouter les trames et les hiérarchies des réseaux d'interdépendances et les limites mobiles des intégrations économiques et politiques, etc. L'apparition, dans le programme de 2002, d'espaces aux limites ne correspondant ni à des frontières politiques, ni à des limites d'aires d'influence (« la façade atlantique de l'Amérique du Nord », « l'Europe rhénane », « une interface Nord/Sud : l'espace méditerranéen ») correspond aussi à l'émergence de ces nouvelles catégories de repères.

Le monde n'est pas un tableau : l'illusion de couvrir le monde et d'en dire la vérité n'est plus de mise. Les repères à faire partager ne sont plus définis en fonction d'un lieu central à partir duquel ils se distribuent de façon de façon concentrique en s'éclaircissant avec l'éloignement métrique et culturel. Les catégories élémentaires de l'ici, de l'ailleurs et des confins ne correspondent plus aux pièces d'un puzzle d'État-nations. Le modèle systémique et pluriel (pluralité des constructions sociales de la distance et de l'écart, analyse systémique des productions spatiales) qui apparaît avec les programmes de terminale nécessite des discours proches de la deuxième manière (rechercher des régularités dans la production d'espace terrestre) ou de la troisième manière de penser le monde (identifier, analyser et évaluer les stratégies d'acteurs dans des types d'espace enjeu majeur).

Le changement commencé en 1982 n'est cependant pas sans ambiguïté. Tout d'abord confinée à la classe de terminale, l'approche de l'espace mondial continue de venir couronner le cursus secondaire. Il est donc difficile d'exclure totalement une logique d'enseignement visant à dresser un tableau du monde pour des élèves qui vont sortir du système scolaire ; et cela même si le programme de 2002 affirme que « l'étude de l'espace mondial ne peut être exhaustive ». De plus, de nombreux énoncés sont en adéquation avec le principe du tableau, lequel a pour effet de réserver à chaque territoire étudié, un traitement nécessairement réducteur que la tradition scolaire reconduit (Clerc, 2002, p. 51-66). Par exemple, l'étude du Brésil doit « montrer les contrastes spatiaux du développement à l'échelle du pays et à celle des villes » (BOEN, hors-série n°7, 3 octobre 2002), tradition installée depuis 1981 et partagée avec les programmes de la classe de 5eme. Le changement de dénomination de l'espace de référence pour l'étude du Japon entre 1995 : « la puissance japonaise » et 2002 : « la

mégalopole japonaise » ne remet pas en cause la focalisation traditionnelle du regard scolaire sur le Japon : « les fortes densités et les contraintes naturelles confèrent une importance particulière aux questions d'environnement » (BOEN, hors-série n°7, 3 octobre 2002).

D'autre part, les changements que nous avons repérés dans la sélection des contenus d'enseignement ne sont pas accompagnés d'une redéfinition des attentes dans le domaine de la cartographie. Le croquis de synthèse unique et fait de mémoire est encore aujourd'hui la pratique de référence pour l'évaluation officielle. Or, pour vérifier à l'aide de travaux cartographiques, la compréhension par les élèves, de l'impact spatial de logiques plurielles (celle des aires de civilisation, des territoires des Etats-nations, des réseaux transnationaux, etc.), il faudrait permettre des productions qui utilisent les échelles et les métriques correspondantes à ces logiques. Par ailleurs, le croquis de synthèse unique, surtout s'il doit être conçu à partir de données mémorisées, tend à se présenter comme la seule représentation légitime du territoire étudié ; ce qui est, en principe, difficilement compatible avec l'idée que des logiques différentes organisent l'espace géographique, avec leurs propres acteurs et leurs propres visions du monde. On voit donc qu'il existe une tension entre, d'une part, un système de finalités rénové, redéfini, qui s'accompagne de modifications importantes de contenus et, d'autre part, des contraintes de fonctionnement scolaire hérités qui perpétuent un système de légitimation classique.

L'introduction de la nouveauté scientifique est l'outil spécifiquement disciplinaire avec lequel l'institution définit un nouveau système de finalités. Elle use donc de la légitimité que fournit l'ancrage de la géographie scolaire à la géographie scientifique, pour faire évoluer les pratiques d'enseignement tout en ne levant pas des verrous (économie générale des programmes, épreuve de cartographie du baccalauréat, tradition de traitement de certains territoires) par lesquelles persistent des discours logiquement incompatibles avec le nouveau système de finalités.

Modèles graphiques et schématisation

Les pratiques scolaires de modélisation graphique et de schématisation se sont aussi diffusées à partir de la géographie scientifique. Cependant, à la différence du thème de la mondialisation, ces pratiques n'ont pas tant été voulues par l'institution scolaire, qu'adoptées de façon spontanée par des professeurs d'histoire-géographie ou de façon programmée dans certaines académies (formation continue). Ces pratiques ont eu un vif succès à la fin des années 1980 et au début des années 1990 avant de connaître un ressac qui laisse derrière lui un stock important d'expériences dans lequel puisent de nombreux professeurs. La question est alors de savoir pourquoi des professeurs d'histoire-géographie se sont emparés, s'emparent aujourd'hui encore, de ces pratiques de modélisation et de schématisation.

Le succès d'une « géographie scolaire chorématique » (Journot, 1999) s'est manifesté à la fin des années 1980, par la profusion de schémas et de modèles graphiques dans les manuels scolaires. Les liens avec les contenus de géographie scientifique sont plus complexes que ne le laisse penser l'expression de géographie scolaire chorématique. L'apparement avec les pratiques de modélisation graphique caractéristiques de la géographie chorématique scientifique est indiscutable. Dans ce cadre de référence scientifique, on considère qu'il existe une organisation de l'espace terrestre par les sociétés humaines dont le géographe peut rendre compte par des principes abstraits d'organisation de l'espace géographique. Ces principes consistent en chorèmes : « structures élémentaires de l'espace géographique » (Brunet, 1992, p. 97), répétitives et combinables de multiples façons. Dans le processus de recherche, le géographe modélise une portion d'espace terrestre : il teste et valide les combinaisons de chorèmes capable d'expliquer les arrangements propres à l'espace terrestre étudié. Il produit alors des modèles graphiques, dans la fonction n'est pas de retrouver ou de reproduire des localisations, mais bien d'exprimer une hypothèse d'organisation spatiale.

Cette démarche est transposée dans les manuels et dans les classes : des modélisations graphiques sont reproduites ; les dénominations de chorèmes sont reprises. Mais la transposition ne s'appuie pas seulement sur les chorèmes initialement proposés par Roger Brunet – le « socle de la chorématique, sept lignes pour les stratégies et les dynamiques essentielles : maillage, quadrillage, attraction, contact, tropisme, dynamique territoriale, hiérarchie qui, combinées avec point, ligne, surface, réseau, donnent les 28 chorèmes qui font l'écriture du monde » (Brunet, 1986). Il s'appuie aussi, d'une part, sur des modèles produits par des géographes allemands (le modèle des places centrales de W. Christaller) et américain (les modèles d'écologie urbaine de l'école de Chicago) et, d'autre part, sur le modèle centre-périphérie, dont Alain Reynaud a proposé plusieurs formalisations (Reynaud, 1992). Il faut donc distinguer les productions scolaires capables de mobiliser des notions issues de plusieurs pratiques de géographie scientifique distinctes (voir *infra* chapitre 3), et les pratiques scientifiques qui ont chacune leur propre cohérence. Par exemple, le modèle centre-périphérie d'Alain Reynaud conçoit l'espace géographique en privilégiant comme clé de lecture les rapports de pouvoir entre groupes sociaux (classes socio-spatiales), alors que la géographie chorématique utilise comme clé de lecture, l'hypothèse de lois universelles de production de l'espace par ses acteurs (Brunet, 1990, p. 76).

Nous pourrions donc, en première analyse, considérer que les pratiques de géographie chorématique des enseignants résultent de l'assimilation à la culture scolaire, d'apports scientifiques introduits par des manuels, ainsi que d'injonctions discrètes dans les académies où des inspecteurs pédagogiques régionaux et des formateurs ont soutenu et encouragé ces pratiques. Mais par ailleurs, la pratique cartographique participe à produire une imagerie géographique qui exerce la « fonction de marqueur identitaire de la géographie par rapport à l'ensemble des disciplines » (Gataloup, 1998, p. 71 ». L'identité professionnelle disciplinaire qui est, nous l'avons vu, un des composants de la discipline scolaire, se construit fortement

autour de cette pratique. Les propositions de modélisation graphique et de schématisation que faisaient les auteurs de manuels et les formateurs, offraient donc une prise susceptible d'être saisie par un grand nombre de professeurs, pour des raisons différentes liées à des conceptions somme toute assez diverses. Nous ne restituons pas ici les nuances que mériterait la description de cette appropriation par les professeurs. Indiquons seulement quelques repères. L'appropriation vise parfois prioritairement l'objectif de mémorisation d'images simplifiées résumant l'essentiel de chaque territoire étudié. Les finalités culturelles classiques d'acquisition de repères et d'une représentation simple, mais juste (vraie) fondent ces pratiques. L'appropriation peut aussi viser prioritairement l'apprentissage par les élèves de notion organisées en un réseau (voir *infra* chapitre 3). Cet apprentissage s'appuie sur le maniement par les élèves de codes graphiques, dont la signification est indiscutablement en filiation des pratiques scientifiques de modélisation graphique et du modèle centre-périphérie. Dans ce cas, le professeur met en avant des finalités intellectuelles comprises comme visant l'autonomie intellectuelle de l'élève, le développement de sa capacité à argumenter.

Mais les contraintes spécifiques de la discipline scolaire (en particulier l'évaluation officielle) amènent aussi souvent les professeurs à combiner ou à faire alterner les deux types de justification et de pratiques. Enfin, chez certains professeurs, les pratiques de modélisation graphique sont un moyen de faire la démonstration, auprès de leurs élèves, de leur expertise, de leur technicité et de la modernité d'une discipline souvent dépréciée et qui, à leurs yeux, les dévalorisent auprès de leurs élèves.

L'introduction de la nouveauté scientifique, dans le cas de la modélisation graphique et de la schématisation, est un révélateur de la diversité d'appropriation par les professeurs, des ressources que procure l'ancrage à la géographie scientifique. Elle montre une profession en tension, autour de ces marqueurs disciplinaires, entre plusieurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage.

L'Europe en classe de première

Avec l'enseignement de l'Europe en classe de première, se pose la question de savoir comment s'exprime, dans les programmes, les relations entre conception des finalités de construction identitaire portée par la géographie scolaire et rénovation des contenus de connaissances, en relation avec la géographie scientifique. La géographie de l'Europe n'est pas une spécialité scientifique, mais son enseignement peut s'appuyer sur les transformations récentes de la géographie (Brunet, 1989 ; Foucher, 1993 ; Cattani *et al.*, 1994 ; Frémont, 1996 ; Lévy, 1997). Par ailleurs, l'Europe est un des niveaux auxquels se pense en géographie scolaire l'unité (et la différence). Dès lors, on peut se demander quelles références scientifiques sont privilégiées, au service de quel discours sur l'Europe comme espace d'une unité sociale à construire ?

Les trois derniers programmes (1988, 1995 et 2002) diffèrent quant à la nature des problèmes géographiques qu'ils posent, aux types de relations spatiales que ces problèmes conduisent à valoriser (conception de l'espace géographique) et aux espaces de référence qu'ils privilégient pour penser l'unité. En quinze ans, ils font se succéder trois discours géographiques bien différents.

De l'empilement et de la « synthèse » d'informations sur des objets de savoir eux-mêmes conçus comme des « synthèses » (« la France, synthèse des paysages » BOEN n°22, 9 juin 1988), le texte officiel est passé à une organisation notionnelle des savoirs sur un objet de savoir lui-même explicitement présenté comme résultat d'une construction intellectuelle : « sa mise en œuvre [celle du programme] s'appuie sur des notions qui permettent de dépasser les singularités de l'espace terrestre pour identifier les principes généraux de son organisation » (BOEN, hors-série n°7, 3 octobre 2002). Trois conceptions différentes de l'espace géographique appliquées aux espaces français et européen sont développées. En 1988, les relations verticales prédominent, saisies à partir de paysages, dans les limites des seuls espaces mentionnés que sont les États. En 1995, les relations verticales dominent toujours, examinées entre les mêmes limites. Mais à la différence du programme précédent qui considère la France comme une « synthèse » de l'Europe, celui-ci affirme que l'espace français contient, en quelque sorte, des principes de différenciation spatiale d'échelle européenne : « la France participe à la fois de l'Europe du Nord et de l'Europe méditerranéenne, de l'Europe Atlantique et de l'Europe rhénane et alpine » (BOEN numéro spécial 12, 29 juin 1995). Enfin, en 2002, apparaissent les relations horizontales dans des systèmes de lieux : « en s'appuyant sur deux exemples nationaux (la France et un autre pays européen), on montre comment des réseaux urbains de type variés organisent inégalement les territoires » (BOEN, hors-série numéro 7, 3 octobre 2002). Ces relations sont construites suivant des métriques différentes : « il faut étudier le rôle des métropoles et des axes de communication qui dessinent une carte de l'Europe différente et complémentaire de celle des États ». S'exprime ainsi l'idée d'une pluralité des constructions spatiales qui font l'Europe ; idée que portent les travaux de Roger Brunet, Michel Foucher, Nadine Cattani, Armand Frémont et Jacques Lévy.

La construction de l'unité sociale par le discours géographique change aussi de méthodologie. En 1988, il faut faire adhérer les élèves : « une approche aussi concrète que possible de ces institutions et de leur fonctionnement [ceux de la CEE], l'étude d'un ou deux États doivent aider nos élèves à acquérir une conscience européenne et les préparer à l'échéance de 1992 » (BOEN, n°22, 9 juin 1988). Si en 1995, il est préconisé une définition de l'Europe sur laquelle « on s'interrogera » ; en 2002, l'Europe est mise en question : « comment intégrer les identités multiples, tout en créant une identité qui les dépasse. Différentes conceptions de la construction européenne, souvent inscrites dans des traditions nationales, se juxtaposent ». Par ailleurs, « la région est aussi cadre d'exercice du politique et d'expression de la citoyenneté, lieu de vie, de socialisation ou le sentiment d'appartenance et parfois les

revendications identitaires s'expriment pleinement » (BOEN, hors-série numéro 7, 3 octobre 2002). La classe de géographie s'ouvre donc à la multiplicité des points de vue sur l'Europe et aux débats sur les façons de concevoir et de vivre les différents niveaux d'appartenance et de pratique citoyenne.

Les évolutions épistémologiques et de construction d'une unité vont ensemble ou, plus exactement, sont mises en adéquation au service d'un projet de formation politique qui a changé. D'une adéquation entre relations spatiales verticales et monométriques et finalités culturelles et citoyennes d'adhésion, la classe de première est passée sous le régime d'une adéquation entre relations spatiales verticales et horizontales multimétriques et finalités culturelles et citoyennes critiques.

Appliqué à des innovations institutionnelles ou spontanées, le modèle de la transposition didactique permet d'identifier un nouveau système de légitimation de la géographie scolaire qui privilégie des finalités de formation citoyenne critique. Au modèle classique de géographicité, se substitue partiellement un nouveau modèle qui prend en compte la pluralité des logiques sociales de construction de la distance et de l'écart, et fait de l'analyse de système une technique opératoire pour comprendre les productions spatiales (l'Europe en classe de première, l'espace mondial en terminale). Ce nouveau modèle ne pourrait pas se mettre en place uniquement avec des discours proches de la première manière de penser le monde en géographie, lesquels procèdent par description arrêtée de lieu en lieu. Des propositions des géographes faites à la géographie scolaire entre 1968 et 1998, cette dernière a emprunté de façon diffuse. Cependant la discipline scolaire est aussi faite d'un stock de principes, de références et de pratiques, qui se transmettent au-delà de chaque nouveau programme et autorise la survivance du modèle classique de géographicité.

Des traditions disciplinaires en porte-à-faux

La géographie scolaire cherche aussi à transmettre des savoirs qui ne peuvent pas être rattachés à la production scientifique contemporaine. C'est alors la tradition disciplinaire qui prévaut ; le modèle descriptif pertinent n'est plus celui de la transposition, mais plutôt celui de la création scolaire d'objets de savoir (Chervel, 1988). Ce modèle descriptif valorise la propriété d'autonomie et d'autoréférence des disciplines scolaires. Pour identifier les traditions scolaires en géographie, nous nous appuyons tout d'abord sur deux cas : les paysages en classe de 6eme et la puissance en classe de 3^{eme}. Nous constatons cependant que l'expression de la tradition n'est plus présente, seule, dans les textes officiels des niveaux de classe correspondants. Nous terminons en présentant avec la ville, le cas d'un objet d'enseignement en tension entre tradition et innovation institutionnelle.

Les paysages exemplaires de la classe de 6ème

La classe de sixième est dédiée, depuis 1995, à l'étude des « grands types de paysages ». Cette intitulé indique que tous les paysages visibles à la surface du globe terrestre se rangent dans les catégories du programme (« urbains », « ruraux », « de faible occupation humaine »). Les images qui permettent l'étude de chaque type doivent se rapporter à « un lieu précis, systématiquement localisé et mis en relation avec les repères géographiques étudiés dans la première partie » (BOEN, n°25, 20 juin 1996). Cette articulation permet une généralisation inductive du paysage du lieu au(x) paysage(s) de la surface à laquelle le lieu (ramené à un point) est rattaché par les cartes-repères. Par ailleurs, « les images choisies par le professeur pour leur exemplarité deviennent des repères culturels et géographiques à mémoriser » (*ibid.*). L'ambition est clairement exprimée : le programme de la classe de sixième se sert de l'idée de paysage pour constituer chez les élèves un répertoire d'images de référence, destiné à couvrir la totalité de l'espace terrestre. Le modèle classique de géographicité scolaire sous-tend ce programme : visée (illusoire) d'exhaustivité et priorité aux relations spatiales verticales. La distribution du contenu est aisée à penser : le classement des paysages par type permet une programmation par heures ; l'application d'une méthode qui consiste pour chaque image de paysage, à classer les «  l ments » visibles par leur appartenance à des « faits humains » ou « naturels » facilite l'organisation de leur exposé pendant chaque heure.

Le paysage est donc conçu comme un arrangement, une disposition visible d'objets concrets, indépendamment des sujets qui perçoivent et conçoivent. Il est admis que, placés devant la même étendue, tous les habitants la voient, la disent, la conçoivent identiquement. Les acteurs (ceux qui habitent, produisent, voient, projettent, administrent, etc.) sont écartés de l'étude.

Or, les approches scientifiques du paysage en géographie ont établi trois points qui nous paraissent importants en vue d'une étude d'une éducation géographique.

Tout d'abord, l'idée de paysage est associée à la notion de point de vue, c'est-à-dire à la position et à la mobilité, à l'angle de vue, au cadrage et à la profondeur de champ, qui caractérise et conditionne la vision de chacun ainsi qu'aux conditions de lumière, de sensations, de circonstances sociales (la foule/ la solitude, la préparation du moment / l'inopiné, etc.) Ensuite, l'idée de paysage est associée à celle de position sociale, de savoir et d'intention des acteurs. « C'est la prise en compte de tout le subjectif, le sensible, l'individuel et le culturel, mais aussi la position du sujet ou de l'acteur face au réel, ses intérêts, c'est-à-dire les questions et les projets de celui qui regarde » (Roumégous, 2002, p. 53). Enfin, le paysage, par définition perçu (et surtout vu), subjectif et circonstanciel doit être replacé dans une reconstruction, qui conduit aux structures de l'espace géographique. Alors seulement, on peut « accéder au sens des objets matériels qui le constituent [le paysage] tels qu'ils ont été

organisés par les hommes » (*ibid.*, en fonction de cultures, d'intérêts et de projets pas nécessairement convergents (voir *infra* chapitre 3).

L'approche scolaire du paysage en classe de sixième est donc défini très en écart par rapport au paysage des pratiques scientifiques de géographie. Le système de finalités classiques qui permet de comprendre cet écart, n'est pourtant pas sans fragilité et l'ensemble du système de légitimation de la géographie (en fait, de l'histoire-géographie) du collège n'est pas sans tension. Ainsi, l'enseignement du paysage ne fait, comme nous l'avons dit, aucune place aux acteurs, et donc aux conflits, aux enjeux sur les espaces dont l'étude doit être menée à partir de paysages. Les positions de ces acteurs, leur identification à partir des argumentations qu'ils mettent en œuvre dans les conflits ou bien tout simplement dans la coexistence de pratiques différentes mais qui peuvent susciter crispation et incompréhension réciproque, ne sont pas des objets d'enseignement. Or, dans le même temps, l'épreuve d'histoire-géographie et d'éducation civique du diplôme national du brevet (deux des trois parties de cette épreuve) demande de « relever des informations dans les documents [deux ou trois] et de mettre celle-ci en relation [puis de] rédiger un paragraphe argumenté d'une vingtaine de lignes [pour l'histoire-géographie d'une quinzaine de lignes pour l'éducation civique] répondant au sujet choisi » (BOEN, n°31, 9 septembre 1999). Il y a donc une contradiction potentielle entre, d'une part, un objectif de l'évaluation officielle, laquelle réclame de chaque élève l'expression d'une position informée, raisonnée et, d'autre part, les moyens désignés par un programme, situé il est vrai très en amont et publié presque une décennie avant le texte régissant la dernière mouture du brevet des collèges, programme qui enjoint à procéder par inculcation d'images d'espace sans points de vue.

La puissance en classe de troisième : les tensions d'une intradisciplinarité histoire-géographie

Depuis 1977, le programme de la classe de troisième est consacrée aux grandes puissances et y inclut la France en Europe. Depuis 1999, une nouvelle « liaison étroite [est opérée] entre le programme d'histoire et celui de géographie ». Or, cette liaison aboutit à la conception d'un programme ambivalent, utilisant le motif classique d'une information géographique mise au service du discours historique et, simultanément, soutient l'intérêt pour la démonstration historique d'une autonomie du discours géographique. Le besoin de concilier deux types différents de finalités aident à comprendre cette ambivalence. La notion de puissance autorise cette conciliation.

L'organisation du programme distribue les rôles respectifs de l'histoire et de la géographie de façon traditionnelle. La géographie introduit le programme, à partir de cartes. Cette tradition par laquelle la géographie se fait l'œil de l'histoire est déjà présente dans la forme scolaire au XVIIe siècle. Selon cette tradition, « la géographie, en introduisant des précisions de type spatial sur les lieux, les provinces et les circonscriptions, sur les limites, est la garante d'une

meilleure lisibilité du récit historique, d'une plus grande intelligence des faits du passé » (Nordman, 1998). Elle exploite la propriété indiciaire souvent exclusivement prêtée à la carte, d'être une empreinte du territoire représenté (voir *supra* chapitre 1er). Par ailleurs, il revient à la géographie de dresser le dernier état des lieux et d'enregistrer en quelque sorte l'impact de l'histoire. Le discours géographique n'a, par conséquent, aucune autonomie : « on peut commencer par l'étude géographique de ce monde, puis passer à l'étude historique pour l'expliquer ou, inversement partir de cette étude historique pour aboutir au tableau géographique du monde actuel. Quelle que soit l'ordre adopté, c'est la mise en évidence des phénomènes historiques depuis 1945 qui permet de comprendre ce monde » (Document d'accompagnement du programme de troisième, Paris, CNDP, 2004, coll. « Enseigner au collègue »).

En cohérence avec cette distribution des rôles, la notion de puissance (« les puissances économiques majeures ») permet de reprendre « les analyses des géographes qui recense et mesure les attributs de la puissance des nations et de leur hiérarchie » (Dorel, 1998, p. 1). Les valeurs atteintes par les États dans chaque attribut peuvent être rapportées à des événements et des processus historiques. De plus, le traitement scolaire de la puissance facilite la distribution de la matière enseignée, par puissances et par attributs. Cette revue des puissances correspond alors assez bien à la finalité culturelle classique des classes d'examen qui débouche sur une vérification de l'acquisition de repères géographiques. Par ailleurs, les seules sociétés à apparaître dans ce tableau du monde sont les États-nations.

Pourtant, le même programme indique que « donner sens au monde c'est être capable d'analyser son organisation et son fonctionnement » (Document d'accompagnement du programme de troisième). Du coup, « il n'est pas question de faire un inventaire géographique de ces trois puissances, et de mettre en évidence l'originalité de chacune d'entre elles » (*ibid.*). Le tableau géographique des puissances s'anime : la puissance des États-nations est confronté à d'autres logiques. « La carte de la géographie politique du monde actuel met en évidence zones de fractures, lieux centraux et regroupements régionaux. Le paradoxe à mettre en évidence est que les phénomènes liés à la mondialisation, le rôle croissant des organisations internationales vont de pair avec la naissance de nouvelles nations et, parfois, l'exacerbation de nationalismes agressifs ». Le programme propose d'aborder l'étude de ces dynamiques spatiales par le thème des frontières : « clef d'explication, les frontières [...] simultanément, s'effacent et se multiplient » (*ibid.*). Le point n'est donc plus très loin où la géographie peut se prévaloir d'être une ressource méthodologique pour l'histoire.

Dans le cas présent (deuxième partie du programme : « De la guerre froide au monde d'aujourd'hui. Géographie politique du monde »), il n'est pas explicitement dit que la démarche qui consiste à se focaliser sur les frontières pour comprendre les changements contemporains, doit être appliquée pour la Guerre froide. Cependant, l'insistance à demander de procéder à l'aide de cartes, pour faire comprendre « le maillage géographique du monde »

et le « nouveau pavage du monde » ouvre la possibilité de privilégier la dimension spatiale dans une approche commune à la géographie et à l'histoire. La notion de frontière est considérée comme « politique ou culturelle ». Il y a donc reconnaissance d'autres manières de construire de la distance et du contact que la manière géopolitique entre Etats-nations.

La notion de puissance est compatible avec cette deuxième présentation du monde. Les intégrations économiques, les fragmentations communautaires, les réseaux transnationaux sont alors conçus comme des facteurs de renforcement ou d'amenuisement de la puissance des États-nations, dans un monde devenu pluriel.

Deux systèmes de légitimation de contenus géographiques cohabitent dans le même programme. La notion de puissance a la vertu de concilier des représentations géographiques différentes du monde, l'une strictement géopolitique et statique, l'autre dynamique, montrant la confrontation de plusieurs logiques de production de l'espace terrestre. Le « fil directeur » de la frontière peut tout aussi bien être saisi, d'un côté, comme une incitation à insérer le maximum de cartes reproduisant exactement le tracé des frontières anciennes ou nouvelles et, de l'autre, comme une occasion de réfléchir à la « notion de frontière », aux différents types de frontières et aux équilibres qu'elles traduisent. Dans une classe d'examen comme la classe de troisième, les professeurs risquent plus souvent d'arbitrer en faveur de la première option, mieux connue des professeurs et des élèves parce qu'elle perpétue la tradition d'une géographie « œil de l'histoire » (Nordman, 1998).

Quelle ville à enseigner ?

La ville n'est pas un objet d'enseignement tout à fait ordinaire. En effet, les villes constituent, en tant qu'espace terrestre, le domaine de pratiques spatiales actuelles et futures de la très grande majorité des élèves. Il est donc intéressant d'en analyser le traitement par les programmes.

La ville à enseigner compose avec plusieurs traditions scolaires. Tout d'abord avec celle qui consiste à définir les finalités de l'enseignement de la géographie, prioritairement à partir de la transmission de repères géographiques partagés. Ainsi, les textes officiels de la classe de troisième affirment que les repères géographiques sont à la fois des « lignes et localisations fondamentales par rapport auxquelles peuvent être situées des territoires et des étendues » et des « instruments de la mémoire et points d'ancrage des connaissances exigibles à l'issue des quatre années d'étude » (*Documents d'accompagnement*). La ville à enseigner est alors traitée comme un point de repère dans l'espace terrestre ou comme un type de paysage à mémoriser. Dans le programme de quatrième où le fait urbain est intégré à un travail de mise en relation, il est appréhendé comme un semis de points dont la distribution est prise en compte pour caractériser la structuration de l'espace européen.

Une deuxième tradition est attachée aux niveaux de classe. Le traitement de la ville est, par exemple, contraint par la tradition de géographie générale associée à la classe de sixième, ou encore par la tradition d'études des puissances économiques installées dans les classes de troisième et de terminale. Dans ce cas, le fait urbain sert au mieux à définir la hiérarchie des puissances.

Ajoutons les traditions attachées à certains objets d'enseignement, par exemple le Brésil, dont la géographie scolaire française a fait le symbole des « contraintes de contrastes de développement » dans les États du « Sud ». La ville sert alors l'étude de ces contrastes régionaux et nationaux, supposés caractéristiques d'un groupe d'États (programme de terminale).

La conservation de ces traditions aboutit à ce que la géographie scolaire de la ville, très majoritairement, se cantonne à la mémorisation de positions dans l'espace cartographique et de nomenclature, à la description et à la mémorisation de paysages typiques et à l'étude des fonctions urbaines. Ces conceptions trouvent leur référence scientifique dans le court traité de géographie urbaine de Georges Chabot, *Les Villes*, paru en 1948 : « Les divers éléments intéressant une ville sont la position générale de la ville, son site particulier, son histoire, son aspect, ses fonctions, sa vie » (Chabot, 1948, p. 19).

La ville est, au même titre que la mondialisation, un des objets d'étude que la géographie scientifique a le plus renouvelé. Certains de ces apports sont lisibles dans le programme de seconde, avec l'importation du concept d'environnement urbain et la mention de gestion urbaine des risques naturels et technologiques. Ces importations paraissent cohérentes avec l'expression d'objectifs de formation citoyenne, qui ne sont pas prioritairement rattachés à la transmission de repères, mais à la préparation à une vie de citoyens actifs et responsables. Ainsi, des « études de cas qui mettent en place les problématiques nécessaires à l'appropriation des savoirs et constituent l'apprentissage du raisonnement géographique », il est dit que « leur choix est donc fondamental : elles sont l'occasion de définir des enjeux, des problèmes à résoudre » (BOEN, hors-série n°6, 29 août 2002). Concernant les villes il s'agit d'enjeux d'aménagement et de gestion du territoire. La priorité est donc donnée à l'identification et à l'analyse de points de vue qui se confrontent sur les « problèmes à résoudre » et sur les solutions proposées.

Cependant, des apports scientifiques fondamentaux définissent d'abord la ville comme un espace géographique. « Comme lieu (une ville dans un espace plus vaste) ou comme aire (l'espace urbain), les réalités urbaines ne peuvent efficacement être approchées si l'on ne place pas, au centre de leur étude, leur spatialité, le fait que leur existence et leur agencement participent de la gestion de la distance par les sociétés » (Lévy, 1999, p. 195). Or, l'introduction explicite de cette dimension spatiale dans l'étude de la ville apparaît seulement aux marges de la discipline, en éducation civique juridique et sociale. Ainsi, les *Documents*

d'accompagnement de l'ECJS en classe de seconde (Paris, CNDP, 2000) propose une fiche exemple : « De la cité grecque à la cité de banlieue » :

Lieu d'identification majeure pour les adolescents, cette cité draine une série d'affects et de représentations : les professeurs les feront émerger lors de la séance, ils s'interrogeront avec les élèves sur la place des médias dans la fabrication de l'identité négative qui pèse sur le quartier [...]. La découverte des diverses formes de mixité (mixité sociale, mixité des activités, mixité des centres d'intérêt, etc.) au sein d'une cité réputée « monofonctionnelle » souligne la participation du quartier à l'ensemble de l'agglomération et son inclusion plus ou moins poussée dans une société urbaine élargie. En s'aidant de statistiques sociodémographiques issues du recensement, ou en travaillant à partir de deux ou trois cages d'escalier contiguës, cette équipe [une équipe d'élèves qui aura préparé le débat¹⁷] fera prendre conscience aux autres de la part du visible et de l'invisible dans la construction d'une société.

Il est question, là, de la ville comme lieu (mixité) et comme aire (quartier/agglomération). L'étude de la production sociale d'espace urbain combine éléments idéels (identité, affects, représentations, « invisible ») et éléments matériels (cage d'escalier, agglomération). La description de la situation d'enseignement fait des repères supposés construits à l'extérieur de la classe de géographie, les cibles d'une « approche scientifiquement fondée [qui] permet aux citoyens de démonter des idées toutes faites concernant une cité » (*ibid.*) ». Dans cette situation dont l'institution crée les conditions en dehors de, mais en relation avec la géographie, le système de finalités vise très explicitement la formation d'un citoyen libre et autonome, participant et s'intégrant à la société démocratique exerçant son sens critique vis-à-vis des discours qui y circulent.

La ville révèle les tensions propres à l'institution scolaire en géographie. Elle n'existe guère comme espace géographique, à cause du modèle classique de géographicités qui prévaut au collège et subsiste partiellement au lycée. L'innovation institutionnelle (ECJS) lui fait une place comme espace géographique, ce qui indique la présence d'une autre norme de géographicités scolaire, en adéquation avec des finalités citoyennes privilégiant l'apprentissage du débat démocratique.

Deux modèles de géographicités scolaire guident l'écriture des textes officiels. Le modèle classique prône l'adhésion à un ensemble de repères indiscutables, partagés, qui fait de la collectivité nationale la référence absolue pour définir la place accordée aux différents territoires dans les programmes. L'autre modèle est moins homogène, d'une part, parce que son expression doit composer avec les traditions installées aux différents niveaux de classe et,

¹⁷ « Mobilisant un ensemble de connaissances disponibles, l'ECJS doit satisfaire la demande exprimée par les lycéens lors de la consultation de 1998 sur les savoirs, de pouvoir s'exprimer et débattre à propos de questions de société. Le débat argumenté apparaît donc comme le support pédagogique naturel de ce projet, même s'il ne faut pas s'interdire de recourir à des modalités pédagogiques complémentaires » (BOEN, hors-série n°6, 31 août 2000).

d'autre part, parce que sa formalisation est progressive et récente à l'échelle de temps de la discipline scolaire. Mais en soutenant l'idée qu'il existe des points de vue géographiques différents sur le monde, y compris dans une même nation, il est en adéquation avec des finalités d'apprentissage de l'argumentation et du débat, par lesquels l'École veut préparer les élèves à une citoyenneté active et critique.

De la géographie savante à la géographie scolaire, le passage et la transformation d'objets de savoirs en objets d'enseignement sont tributaires des finalités dont la géographie scolaire se dote, pour prouver qu'elle est indispensable à l'éducation de tous. Cependant, deux façons de construire de l'unité sociale et des savoirs sur l'espace terrestre coexistent dans la géographie scolaire. Si la première façon correspond au modèle classique de géographicité qui s'est élaboré depuis plus d'un siècle dans le creuset de la discipline scolaire, la deuxième façon est plus hétérogène : elle pénètre la forme scolaire par les marges de la discipline et entre inégalement dans les programmes non sans composer avec les héritages. Le nouveau modèle de géographicité prend en compte la pluralité des logiques sociales de construction de la distance et de l'écart. Le métier d'enseignant en géographie se confronte alors à la question de la justification des pratiques d'enseignement de chacun, dans une discipline qui, elle-même, est en tension entre deux normes. Dès lors, la lecture des textes des programmes ne peut pas être strictement guidée par une intention d'application. Il est nécessaire d'identifier les intentions institutionnelles et de prendre conscience de leur ambivalence ; ce à quoi nous venons d'essayer de contribuer. Dès lors, des choix d'enseignement peuvent se faire en fonction des enjeux d'éducation géographique que cet examen critique permet de mettre en mots pour soi, professeur. C'est à la compréhension de tels choix, qui ont renouvelé le métier d'enseignant en géographie, qu' st consacré le chapitre suivant.

Chapitre 3

Enseigner et apprendre la géographie en collège et en lycée : comprendre les pratiques des acteurs d'une discipline scolaire en transformation

Le métier d'enseignant en géographie (en histoire-géographie), confronte chaque professeur à la question de l'argumentation de ses choix d'enseignement, pour lui-même et vis-à-vis des personnes avec lesquelles il parle de son métier et il travaille (les élèves, les collègues, les parents d'élèves, les directions d'établissement).

Tradition et innovation forment un ensemble composite de références capables de légitimer ces choix. Parmi ces références, certaines se sont élaborées dans le cadre de recherches ou de recherche-action conduites par et avec des professeurs du secondaire, dans leurs classes et avec des formateurs. Vingt ans de travaux consacrés à la géographie scolaire ont produit des outils pour les pratiques enseignantes et des connaissances sur les interactions entre enseignement et apprentissage, en ce qu'elles ont de spécifiquement lié au contenu géographique. Ces travaux constituent un stock de propositions pour les enseignants, davantage en adéquation avec le nouveau modèle scolaire de géographicité que avec le modèle classique. Ils mettent aussi en évidence la complexité des déterminations qui jouent dans le choix des professeurs. Il en ressort que la didactique de la géographie n'est pas seulement une affaire de technique et de maîtrise des savoirs disciplinaires. Elle est d'abord un point de vue sur les classes de géographie, explore la multi détermination des pratiques de leurs acteurs, qu'il s'agisse des professeurs ou qu'il s'agisse des élèves.

Ce chapitre se propose donc de faire connaître, en précisant les intentions et les contextes de production, des outils qui ont été conçus pour que les professeurs s'approprient les programmes de géographie. Puis il esquisse un tableau de ce que l'on sait aujourd'hui des apprentissages des élèves en classe de géographie. Il se termine par deux portraits d'enseignants qui, s'ils ne résument pas la diversité des manieres d'enseigner la géographie, rappellent que cette diversité existe, qu'elle est légitime et qu'apprendre à renseigner la géographie, c'est aussi progressivement découvrir qui l'on veut ou qui l'on peut devenir comme professeur d'histoire-géographie.

L'appropriation des programmes de géographie : outils pour les professeurs

« Finir le programme... », « tu en es où du programme ? ». Les échanges entre professeurs d'histoire-géographie sur leur lieu de travail se focalisent souvent sur le traitement des programmes.

Le programme n'est [...] pas une fin en soi, il offre un outil au service d'un enseignement dont la haute ambition et, avec des moyens modestes, de constituer pour nos élèves un corpus de connaissances organisé et opérationnel leur permettant de comprendre leur époque, afin d'agir en toute liberté et responsabilité dans les sociétés dans lesquelles ils sont appelés à vivre à l'échelle du monde et de l'humanité,

affirme l'inspecteur général de l'Éducation nationale Pierre Desplanques (1994). Mais, outre que ces systèmes de finalités différents et que les effets spécifiques de certaines traditions disciplinaires les contraignent, les textes des programmes mêlent, sans toujours les différencier, ni les organiser, des énoncés factuels, les mentions de notions, de démarches, de méthodes, de systèmes explicatifs ou encore des descriptions de tâches. Face à cette hétérogénéité, il a donc paru utile à certains, formateurs ou inspecteurs, « d'aider les enseignants à définir un cap, d'aider à circuler au milieu de références multiples et complexes, d'aider à introduire de la rationalité dans le choix des entrées dans les sujets d'études définis par les programmes » (Maréchal, 1995, p. 109).

Pour cela, des « outils » ont été conçus et sont fréquemment utilisés dans des contextes de formation. Nous en présentons deux, dont leurs concepteurs avaient l'intention qu'ils se diffusent chez les professeurs d'histoire-géographie. Aucune enquête, à notre connaissance, nous permet de savoir à ce jour si et dans quelle mesure, de tels outils issus d'activité de recherche et d'expérimentation ont été appropriés dans l'activité des enseignants.

Le tableau des problématiques et concepts clés de la géographie scolaire (Jean Maréchal)

Le tableau des « problématiques essentielles et concepts clés » de la géographie scolaire, conçu par Jean Maréchal, est le premier de ces outils d'ordonnement d'énoncés de programmes (voir figure n°2). Problématique à dans cette locution, le sens d'« axe de lecture géographique d'une réalité donnée » (Maréchal, 1995, p. 109). La première des problématiques correspond à la série élémentaire de questions que toute démarche de géographie amène à se poser, face à une portion d'espace terrestre (voir *supra* chapitre 1er). Les autres peuvent (ou non) venir prolonger cette première problématique. Le tableau associe donc des manières de s'interroger sur la production de l'espace terrestre par les sociétés humaines, à des notions auxquelles il est indispensable de recourir pour répondre à ces interrogations.

L'outil conçu par Jean Maréchal, repris ensuite, modifié ou non, dans nombre de formations, répond à trois préoccupations. Il s'agit de s'appuyer sur l'histoire de la géographie en train de se faire dans les années 1970 et 1980, pour définir des repères qui permettent de classer les énoncés hétérogènes des programmes. Ensuite, l'identification de concepts relie les efforts faits par les géographes, dans les années 1980, pour redéfinir la géographie autour de concepts clés (Bailly, 1984 ; Brunet, 1992 ; Pinchemel, 1988 ; Bertrand, 1992 ; Raffestin, 1978). Cependant il s'agit d'un outil de géographie scolaire : les énoncés qu'il permet de classer proviennent des programmes. Si les contenus donnés aux cases du tableau sont des repères issus de l'étude de la référence scientifique, il ne s'agit pas de la référence proprement dite. La même ligne peut regrouper l'expression de concepts pertinents dans des théories géographiques différentes (par exemple : théorie des places centrales et théorie des classes socio-spatiales - centres/périphéries - dans la ligne correspondant à la problématique de l'organisation et la différenciation de l'espace). Enfin le vocable problématique est un mot neuf (à ce moment-là) pour formuler une idée aussi ancienne que la géographie discipline scolaire : « décrire, montrer, localiser, compter... rassure, emplit la mémoire mais ne forme pas l'esprit. Un enseignement de géographie qui ne formule pas un problème est atone et sans vie¹⁸ » (Maréchal, 1995, p. 10).

Le tableau des « problématiques et concepts clés » est une proposition d'outils dont l'usage, à vrai dire, ne garantit pas qu'il insuffle de la vie dans les cours, ni que s'en dégage, tout élaboré, un sens général à donner à un programme. Mais c'est un outil ergonomique : simple de fonctionnement, il permet un ordonnancement à partir duquel il est sans doute plus facile de se déterminer face à la question des finalités de l'enseignement de la géographie dans le niveau de classe considéré. C'est ce que nous allons montrer avec le cas du programme de quatrième (voir figure n°3).

L'ordonnancement du programme de la classe de quatrième permet de repérer une problématique dominante qui est celle de l'organisation de l'espace géographique. De tous les axes de lecture disponibles, il est en effet celui qui permet d'organiser la plus grande proportion d'énoncés de notions et de thèmes au programme. De plus, on peut lui rapporter des notions caractéristiques de l'axe de lecture *localisations et répartitions* ainsi que de l'axe *appropriation des territoires*. Les premières (densités, langues, religions, etc.) peuvent orienter la recherche d'indicateurs (cartographiés) d'une organisation de l'espace européen. Les secondes (territoire, aménagement) permettent de s'interroger sur le rôle des États dans l'organisation de l'espace, notamment par leur politique d'aménagement du territoire. D'autre part, un ensemble d'indications éparses gagne en cohérence grâce à l'axe *organisation de l'espace géographique*. À plusieurs reprises en effet, il est question, dans le programme, des points communs et des éléments spécifiques ou originaux dans la structuration de l'espace

¹⁸ « Gardons-nous d'encourager les prouesses de mémoire, si contraires à l'esprit d'observation et de réflexion. Il s'agit d'obtenir que le sens géographique s'éveille, et qu'il associe aux habitudes de voir et de penser. » (Vidal de la Blache, 1905).

aux échelons européens, national (notamment français) et régional. Une direction générale du programme tout à l'heure être formulée : *quelle logique d'organisation de l'espace géographique sont à l'œuvre dans l'espace européen ? En quoi certaines logiques d'échelon européen s'imposent-elles dans des espaces nationaux ou régionaux ? Existe-t-il des logiques typiques de l'échelon national ? de l'échelle régionale ? Pour comprendre en géographie le territoire d'un État ou celui d'une région en Europe, quelles combinaisons de ces logiques de différents niveaux faut-il reconstruire ?*

	Problématique	Questions premières	Concepts et notions associés
1	de la localisation et de la répartition des hommes et de leurs activités	Qui quoi ou pourquoi là plus ou moins qu'ailleurs ?	Localisation, distribution, répartition, peuplement, densité, causalité, multi causalité, facteur de localisation
2	Des mobilités, des relations et des interactions entre les espaces.	Qu'est-ce qui circule ? Entre qui et qui ? entre quoi et quoi ? Combien ? Quelle distance ? Comment les mesurer ? Quels liens entre les lieux ? Les aires ? Quelles actions ? Quel rétroaction ?	Relation spatiale, fonctionnement spatial (flux d'hommes, de biens, de services, de capitaux, d'informations). Spatialité différenciée économique, administrative, politique, culturel, juridique. Distance, métrique, échelle.
3	De l'organisation de l'espace.	Quelle différenciation ? Quelles discontinuités ? Quelles dissymétries ? Quels critères pour les caractériser ?	Pôle, axe, réseau, polarisation, centralisation, différenciation, centre et périphérie. Modèle d'organisation de l'espace.
4	Des territoires appropriés par des sociétés.	Approprié par qui ? Pour qui ? Pour faire quoi ? Avec quelles conséquences ? Quels conflits ? Quelle gestion ?	Appropriation, aménagement, gestion. Territoire, acteur, espace de vie, espace vécu, représentation sociale, valeur
5	des rapports des sociétés avec leur environnement.	Quelles ressources sont produites ? Quelles contraintes cette production créent-elles ? Quelles attitudes vis-à-vis de l'environnement ? Pourquoi ?	Paysage, ressources, contrainte, environnement, géosystème. Risque

Figure n°2 : Problématiques et notions de la géographie scolaire : proposition d'ordonnement (J. Maréchal, 1995, légèrement modifié).

NB : « Problématique a ici le sens d'axe de lecture, manière d'approcher la réalité spatiale (espace terrestre).

Cette direction générale mobilise des notions qui ne sont pas citées dans le programme. Mais il s'agit alors de notions qui optimisent le texte en lui donnant une cohérence que des notations éparses ne parvenaient pas à lui procurer. C'est le cas de la notion de modèle, implicite dans le texte du programme, et que l'appel insistant à la recherche de points communs, de spécificités et de caractères originaux des territoires étudiés amène à mobiliser. L'ancrage du professeur à la géographie scientifique lui permet alors de légitimer ce travail d'optimisation du texte officiel. « La modélisation est un puissant instrument de mise en évidence du général. Mais elle permet aussi d'orienter la recherche des spécificités, donc de

retrouver le particulier, et d'en donner une image plus efficace que celle qui résulte de l'accumulation de monographies sans idée directrice. » (Durand Dastès, 2000).

À l'inverse, le choix de cette direction générale laisse en résidu l'approche des paysages européens compris comme « un environnement et un patrimoine à gérer et à préserver » (BOEN, n°25, 20 juin 1996). Le traitement de cet aspect apparemment secondaire pose question, d'autant que sa charge en finalités culturelles, patrimoniales est particulièrement forte : faut-il la confiner à un temps du programme (des paysages protégés ou à protéger dans la région où est situé l'établissement), en faire le thème d'un projet, la traiter en relation avec les problèmes d'aménagement du territoire dans les États à étudier ?

	« Problématique »	Questions posées ou reconstruites	Notions géographiques	Autres notions
1	de la localisation et de la répartition des hommes et de leurs activités		Peuplement, densité répartition.	Mosaïque, disparité, grands ensembles de relief, grands fleuves, etc. États, langues, religions, etc. Urbanisation, comportements démographiques.
2	de l'organisation de l'espace	Quelle structuration de l'espace européen ? Quelle spécificité dans la structuration de l'espace pour chaque État à étudier ? Quelle spécificité dans la structuration de l'espace pour chaque ensemble régional à étudier ?	Structuration (de l'espace) Axes, nœuds de communication. Région. Métropole. <u>Modèles généraux, modèles spécifiques</u> (d'organisation de l'espace).	Activités principales Traits communs (à l'espace français et au reste de l'Europe) et éléments originaux.
3	Des territoires appropriés par des sociétés		Territoire des États. Aménagement du territoire	Poids de l'histoire, aspects culturels. Déséquilibres régionaux
4	Des rapports des sociétés à leur environnement		Paysages (comme environnement et patrimoine à gérer et à préserver).	

Figure n°3 : Proposition d'ordonnancement pour le programme de quatrième
Les éléments ajoutés aux extraits du programme sont soulignés dans le tableau.

Enfin l'ordonnancement produit peut être approprié par les professeurs de plusieurs façons. On peut ainsi imaginer que ceux d'entre eux qui accordent une priorité à la transmission de repères géographiques communs, seront tentés de construire, au fur et à mesure de l'année, un répertoire de représentations simples, efficaces, des territoires étudiés. Ceux d'entre eux

qui se saisissent de la priorité institutionnelle donnée par ailleurs à l'argumentation (plus précisément au paragraphe argumenté) peuvent imaginer que la réalisation de croquis ou de schémas d'organisation de l'espace soient aussi des temps d'apprentissage de l'argumentation en géographie.

Analyse conceptuelle/notionnelle des programmes (Anne Le Roux)

La même logique d'ordonnement du savoir à enseigner fonde les propositions d'analyse conceptuelle/notionnelle des programmes faites par Anne Le Roux (1995). Avec ce deuxième outil, les éléments sélectionnés dans les textes des programmes sont classés, d'une part, en fonction de leur degré d'abstraction (du concept au fait) et, d'autre part, en fonction d'axes de lecture géographiques. Ils sont reliés les uns aux autres au sein d'une « trame notionnelle qui permet de sortir de l'inventaire » (Le Roux, 1995, p. 101). La fabrication de cet outil est fondée tout d'abord sur l'idée qu'un « véritable apprentissage scientifique¹⁹ se définit au moins autant par les transformations conceptuelles qu'il produit chez l'individu que par le produit de savoir qui lui est dispensé » (Astolfi et Develay, 1993, p. 32). Ensuite, l'outil contient l'idée que ces transformations conceptuelles peuvent être facilitées, aménagées, dès lors qu'autour de ces notions, est organisé en un « réseau orienté » l'ensemble des énoncés qui permettront son appropriation. Ce « réseau orienté comprend à l'un de ses pôles, des énoncés ponctuels en nombre important, à l'autre, un nombre limité de concepts intégrateur de la discipline » (*ibid.*, p. 56). Cet ensemble d'énoncés relatif à un même concept, organisé en fonction de leurs liens logiques, constitue une trame notionnelle. Le repérage des concepts intégrateurs de la discipline s'appuie sur les propositions d'ordonnement faites par des géographes. Rappelons qu'un concept est une « représentation générale, de nature abstraite, clairement définie et même consensuelle, susceptible de guider la recherche, de fonder des hypothèses de travail » (Brunet, 1992, p. 111). L'outil proposé par Anne Le Roux permet d'élaborer la trame notionnelle en confrontant les textes des programmes aux concepts intégrateurs de la discipline et à leur réseau notionnel. Les programmes n'ordonnent, ni ne hiérarchisent, à l'exception du niveau de la classe de seconde, les notions à enseigner. C'est la raison pour laquelle l'idée de trame notionnelle est appropriée.

Nous analysons maintenant le programme de sixième à l'aide de cet outil. D'une part, trois problématiques sur les cinq proposées comme possibles sont présentes dans ce programme : *localisations et répartitions, organisation de l'espace géographique et rapports société-environnement* (voir figure n°4). D'autre part, quatre niveaux d'abstraction dans l'expression du contenu géographique doivent être distingués. Le niveau du concept intégrateur est représenté par l'espace (géographique) qui n'est cependant jamais indiqué de façon explicite : on parle d'espace mondial, de « leur espace » (celui des hommes). Le concept (espace géographique) n'est donc pas clairement distingué de l'objet (espace terrestre) (voir *supra*

¹⁹ Le vocable « scientifique » désigne ici l'objet de savoir (la discipline de référence est les sciences de la vie et de la terre), non la nature du savoir enseigné et appris.

chapitre 1er). Le niveau des notions géographiques est celui des outils intellectuels caractéristiques de la géographie raisonnée. Le niveau des notions, beaucoup plus fourni, rassemble des expressions convenues (repères géographiques), des catégories sans critère (sur quels critères distingue-t-on des « grandes agglomérations » d'agglomération qui ne le sont pas ?) et des objets de statut indéterminé : exemple, idéal type, illustration, repère, modèle (qu'est-ce qu'un « village d'Europe » ?). Enfin, le niveau factuel rassemble les objets et/ou leur représentation (cartographique et paysagère) promus comme repères. Un littoral touristique méditerranéen est alors, à la fois, une notion et le fragment localisé de référent dont les représentations serviront à construire la notion. Cette notion pourrait être rapportée à la notion géographique d'espace littoral, laquelle n'est pas mentionnée dans le programme, puis au concept intégrateur d'espace géographique.

Ce travail d'ordonnement double (problématiques et niveaux d'abstraction des énoncés) permet de poser le problème du statut du paysage dans ce programme. S'agit-il d'une notion géographique dont l'usage permet de produire des énoncés pertinents pour la conceptualisation de l'espace géographique ? S'agit-il de paysages (des images de paysages) exemplaires de catégories et, dans ce cas-là, d'énoncés ponctuels ou factuels ? Ou bien s'agit-il de ces catégories dont la définition pose problème (que nous avons baptisés « notions ») et dont le programme fait la liste ? En l'absence d'organisation claire, explicite, la trame notionnelle peut s'organiser à partir du sommet, c'est-à-dire du pôle intégrateur du réseau notionnel : l'espace géographique. Une première façon d'organiser la trame est d'accorder une priorité à la problématique d'*organisation de l'espace géographique*. Alors, la notion géographique de paysage est mise en relation avec des notions géographiques dont le maniement apparaît nécessaire, dès lors qu'au niveau des « notions », apparaît l'intention d'étudier « l'action des hommes sur leur espace » (BOEN, n°25, 20 juin 1996). Il peut s'agir de structures spatiales élémentaires, répétitives (pôles, réseaux, flux, limites, etc.), auxquelles l'étude des paysages donne partiellement accès, comme l'affirment des géographes.

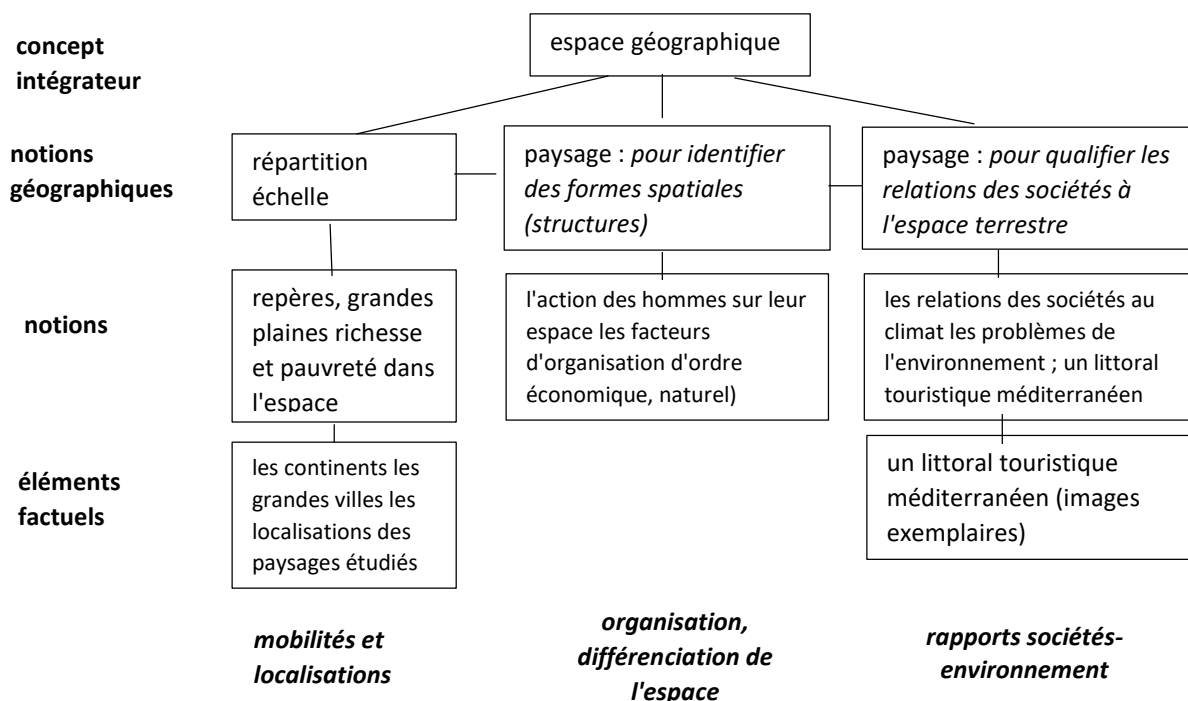
La géographie du monde se fonde sur des formes qui vont en famille. Forme est à prendre ici au sens fort et moderne du mot : à la fois structure, organisation, configuration et apparence. Ces formes spatiales se reconnaissent à des paysages ; mais elles ont bien plus, bien mieux qu'une communauté d'apparence, et d'ailleurs plus d'unité parfois que certaines différences de paysages ne le laisseraient penser. C'est qu'elles ont, plus profondément, une communauté de structure, qui ne se révèle pas toujours pleinement dans l'apparence (Brunet, 1990, p. 198).

Une deuxième façon d'organiser la trame notionnelle est d'accorder une priorité à la problématique des rapports entre sociétés et environnement. Alors, la notion géographique de paysage prend sens par proximité avec des notions telles que « problème d'environnement » ou que les types de paysages définis par le programme, lesquels peuvent être ainsi rattachés à des problèmes spécifiques d'environnement. Or, cette proximité entre paysage et environnement a été raisonnée dans la géographie scientifique. Dans ce cadre, « le paysage

est le côté sensible [...] de la relation d'une société à l'espace et à la nature » (Berque, 1995, p. 346), « l'environnement [en étant] le côté factuel » (*ibid.*). Autrement dit, par les paysages, certaines sociétés (notamment les sociétés européennes) expriment une relation avec l'environnement qu'elles perçoivent, symbolisent et transforment. Une crise environnementale dans ce type de société se lit alors, en premier, à partir des paysages quand un grand nombre d'acteurs s'accorde à les trouver laids, banalisés, standardisés, etc. L'étude des paysages peut, par conséquent, amener une réflexion sur la relation de la société ou des acteurs concernés avec l'espace qu'ils transforment.

Deux possibilités de lecture du programme sont ainsi définies : la première orientée par un objectif d'identification de structures spatiales élémentaires, sorte de grammaire d'un espace géographique à construire progressivement ; la seconde orientée par un objectif de qualification des attitudes adaptées (et à adopter) vis-à-vis de l'espace terrestre. Mais dans les deux cas, les discours géographiques scolaires seront d'une toute autre nature que des discours de description d'images supposées exemplaires de paysage, composante par composante, puis lieu par lieu. C'est le mérite principal de l'approche conceptuelle/notionnelle des programmes que de permettre d'identifier une des structures générales en fonction desquelles concevoir un discours géographique en adéquation avec les finalités actuelles de l'enseignement de la géographie.

Figure n°4 Analyse conceptuelle/notionnelle du programme de la classe de sixième



Conceptualisation et apprentissage : repères didactiques concernant l'activité des élèves en géographie

Si les outils que nous avons précédemment présentés s'appliquent au savoir à enseigner (les programmes), ce que nous proposons maintenant concerne les apprentissages des élèves.

Deux types d'outils sont distingués. Tout d'abord, des outils fabriqués par des professeurs pour organiser l'activité des élèves, activité conçue à partir du point de vue de la conceptualisation (voir *infra*). Nous excluons donc de notre propos les outils produits dans le but d'organiser l'activité des élèves, uniquement comme une série de tâches à exécuter. Ensuite, sont présentés des outils ou des repères dont la fonction est d'aider à analyser les discours géographiques et les productions d'élèves. Enfin, nous soulignons le rôle joué par quelques variables qui contraignent l'apprentissage en géographie et par conséquent, les discours géographiques des élèves.

Organiser l'activité intellectuelle des élèves en classe de géographie

Pour la géographie scolaire, les travaux consacrés à l'organisation de l'activité des élèves, par l'usage et l'appropriation de concepts spécifiques, portent simultanément sur l'utilisation de l'expression cartographique au service de cette appropriation. Dans un premier temps, les professeurs font découvrir aux élèves un modèle de référence et les notions associées. Viennent ensuite des temps d'appropriation du modèle et de ces notions associées, par l'étude de territoires d'échelle différentes (nationale, puis régionale). Pendant ces temps d'appropriation, les élèves peuvent se servir d'outils conçus ou présentés lors de la première séance. Ces séances sont bâties sur le modèle suivant : énoncé d'une problématique spatiale (par exemple : « toutes les régions d'Espagne profitent-elles autant que Carshura de l'intégration à l'Europe ? Comment représenter les différences régionales en utilisant le modèle centre-périphérie ? »), collecte d'informations dans un dossier documentaire où dominent les cartes thématiques, interprétation réalisée en groupe d'entraide, construction du croquis, mise en commun, discussion et validation (ou non validation) des croquis réalisés. Pour ces séances, les « réseaux [notionnels] sont simplifiés [...] il y a un type de centre et un type de périphérie (contre cinq et huit chez Alain Reynaud) et surtout leurs attributions reformulées : si « périphérie intégrée » existe chez Alain Reynaud, « régions peu attractives », périphérie « en crise » ou « en retard » sont des catégories appartenant à la géographie économique traditionnellement enseignée » (Fontanabona *et al.*, 2002, p. 173). Nonobstant cette simplification inhérente à la transposition didactique, les élèves sont placés dans des situations de mise en relation d'informations ou de notions et d'informations, situations lors desquelles ils *comparent, hiérarchisent, discriminent, catégorisent* ; bref *conceptualisent*²⁰ à

²⁰ Pour Britt-Mary Barth, le processus de conceptualisation implique qu'au moyen d'exemples et de contre-exemples, les élèves parviennent à identifier les attributs essentiels du concept (à les distinguer d'attributs

des degrés divers (voir *infra*). Leur activité n'est pas prioritairement organisée par des tâches de reproduction ou d'identification d'informations, tâches qui vont souvent de pair avec les inventaires et les descriptions caractéristiques de la première manière de penser le monde en géographie.

Analyser les discours géographiques des élèves

L'analyse des productions d'élèves et de leurs discours géographiques est un aspect important bien que souvent négligé de la conduite des apprentissages spécifiquement disciplinaires chez les élèves. En effet, dans ce domaine qui est celui de l'évaluation, les technologies d'évaluation a-disciplinaires (taxonomies, grilles « méthodologiques ») prévalent. Ces technologies sont légitimes et inaptes à mesurer ou apprécier l'appropriation par les élèves de raisonnements géographiques. Nous présentons deux pistes pour l'analyse (et donc la régulation) de l'activité intellectuelle des élèves, dans ce qu'elle a de spécifiquement géographique, pistes élaborées en relation avec les pratiques cartographiques.

La pratique cartographique des élèves, lorsqu'ils sont mis en situation de réaliser un croquis - et non de recopier une carte ou un croquis -, peut être analysé à partir du couple « croquis argument », « croquis idée » (Journot et Oudot, 1997, p. 28). Répondant à une même consigne de travail, certains élèves réalisent des « croquis arguments » où en guise de réponse à la question (par exemple : « comment se présente aujourd'hui l'organisation de l'espace allemand ? ») ils accumulent des preuves sous forme de notations ponctuelles ou notionnelles reprises du dossier documentaire dont ils disposent pour réaliser le croquis. D'autres réalisent des « croquis idée » dans lesquels apparaît en premier le (ou les) concept(s) caractéristique(s) de la trame notionnelle qui donne sens au concept d'organisation de l'espace. Bien souvent, les réalisations sont un mixte diversement dosé de ces deux types de croquis.

La plupart des élèves produisant ces croquis composites, à fort pourcentage d'éléments factuels, ne font pas de brouillon (ou bien croquis mis au propre et brouillon sont quasiment identiques), l'espace du croquis est leur champ de raisonnement. Ils y superposent les éléments qu'ils considèrent comme significatifs puis, dans un second temps, ils les regroupent par un figuré supplémentaire qui est censé exprimer l'idée répondant à la question posée (Journot, 1998, p. 416).

L'outil d'analyse (croquis arguments/croquis idée) permet, d'une part, de repérer les degrés différents d'appropriation des concepts chez les élèves et, d'autre part, de réfléchir avec eux à ce qui est attendu de leur part comme activité cartographique.

circonstanciels). Il y a véritablement conceptualisation lorsque ces attributs et l'étiquette qui désignent le concept correspondant à cette nouvelle acquisition sont transférés à de nouvelles situations (Barth, 1988).

Ce travail d'éclaircissement des attentes revient à faire prendre conscience aux élèves des ressources et des contraintes du langage cartographique. Ce qui est attendu, en effet, des élèves est un croquis composite (idée + arguments). « Encourager les élèves à n'exposer que les résultats de la réflexion (le croquis idée), c'est rompre avec les usages scolaires [...] : on attend non seulement de l'élève qu'il expose des idées mais aussi qu'il les nourrisse d'arguments et d'exemples » (*ibid.*, p. 417). Mais pour autant, le principe du croquis composite accroît les risques de surcharge graphique et d'altération de la visibilité du croquis. Il est alors nécessaire d'en faire prendre conscience aux élèves (lors de temps d'affichage collectifs et de comparaisons des réalisations par exemple) et de leur faire essayer des solutions qui allègent la contrainte de l'expression graphique de l'organisation de l'espace (multiplier les croquis, limiter les éléments factuels, etc.). Les acquis de ce type de séances peuvent être capitalisés dans les documents d'évaluation qui prennent en compte les attentes du professeur et les contraintes du croquis composite. La figure n°5 présente une organisation générique possible pour ce type de document. Par exemple, à la notion clé « centre » correspond pour le professeur, les attributs notionnels : « commande », « est dynamique », « joue le rôle de pompe aspirante pour la périphérie ». À chaque attribut, correspond une argumentation qui doit utiliser quelques faits ; par exemple, à l'attribut « commande », le professeur peut attendre « nombreux sièges sociaux » et « centre de décision politique », etc.

	Contenu géographique		Expression cartographique
	Notions clés	Attributs de la notion	
L'idée	Notion 1 Notion X	attribut 1.1 attribut 1.2 attribut 1.x attribut x. 1 attribut x. 2 attribut x.x	Les titres de la légende (plan) s'agencent en un réseau notionnel. Les figurés sont adaptés aux structures et dynamiques spatiales (notions et certains des attributs notionnels).
Les arguments	En relation avec la notion 1 : faits permettant d'élaborer l'attribut notionnel 1.1, etc. En relation avec la notion X : faits permettant d'élaborer l'attribut 1, etc.		Les faits sont rapportés à des notions (sous partie de la légende, texte explicatif) : ils ne forment pas des listes. Il n'y a pas de surcharge visuelle.

Figure n°5 : Outil générique d'évaluation de croquis d'argumentation

On peut aussi utiliser comme outil d'analyse les manières de penser le monde en géographie (voir *supra* chapitre 1er). Par exemple, en classe de seconde, un professeur²¹ demande à ses élèves de répondre à la question : « où en est le contraste entre bocage normand et plaine de Caen dans la région de Falaise ? Y a-t-il permanence ou évolution, sous l'effet de quels

²¹ L'auteur de l'activité, qui a donné lieu aux croquis analysés, est David Phisel, professeur d'histoire-géographie.

facteurs ? ». Les élèves doivent utiliser des croquis intermédiaires qu'ils construisent eux-mêmes, à partir d'un dossier de cartes thématiques fourni par le professeur. Ils ont le choix de la représentation des limites de l'espace étudié ainsi que des informations qu'ils vont sélectionner et organiser pour répondre à la question sous la forme d'un croquis.

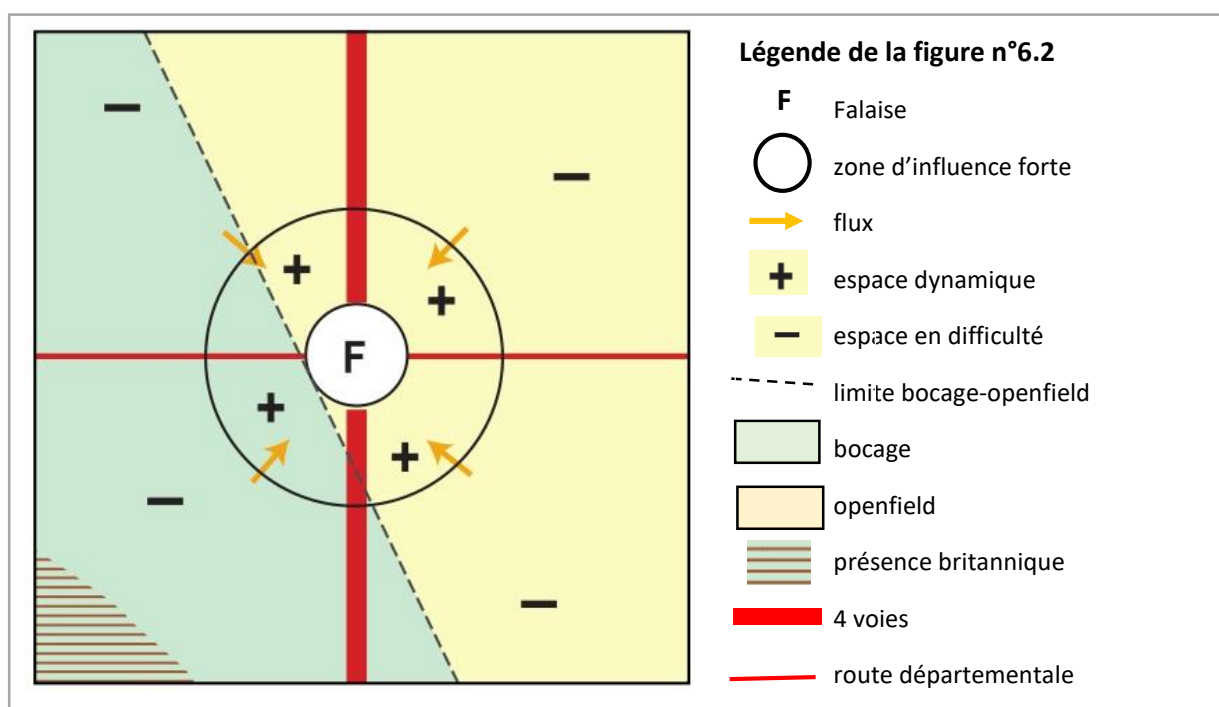
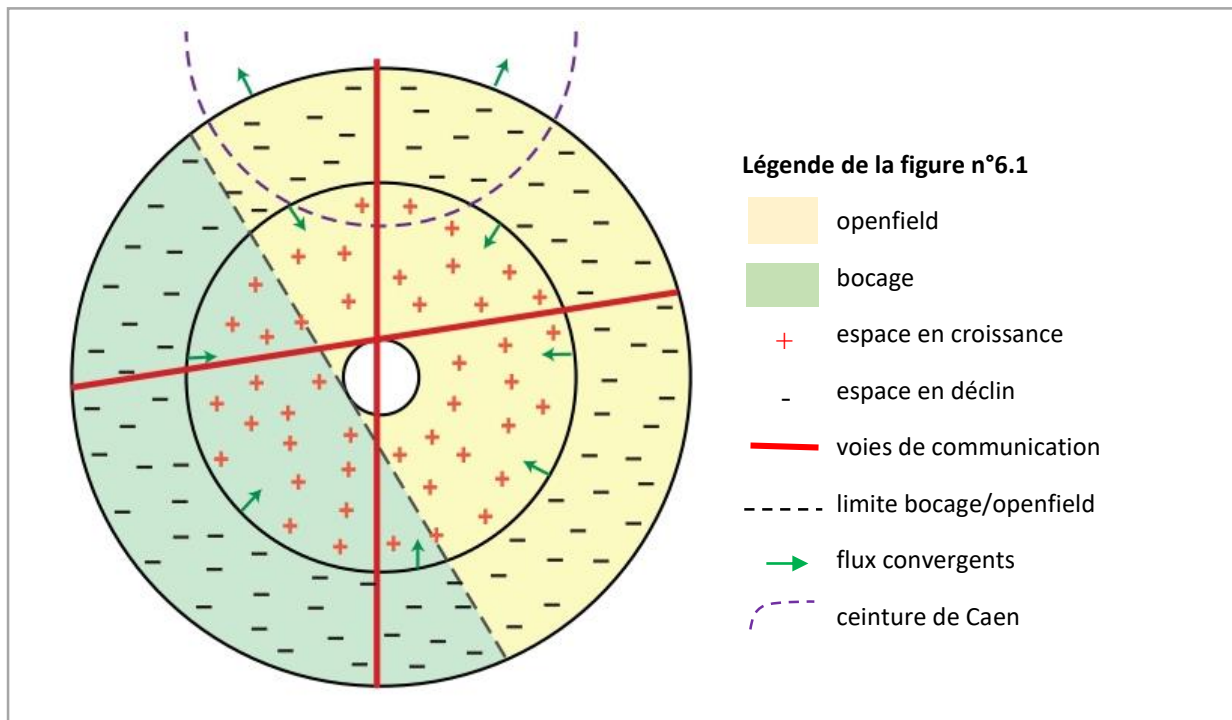
La démarche adoptée par le professeur indique qu'il a l'intention de favoriser l'accès de ses élèves à une manière de penser le monde proche de la deuxième manière. Mais les réalisations montrent que les élèves ont accédé de façon variable à cette manière.

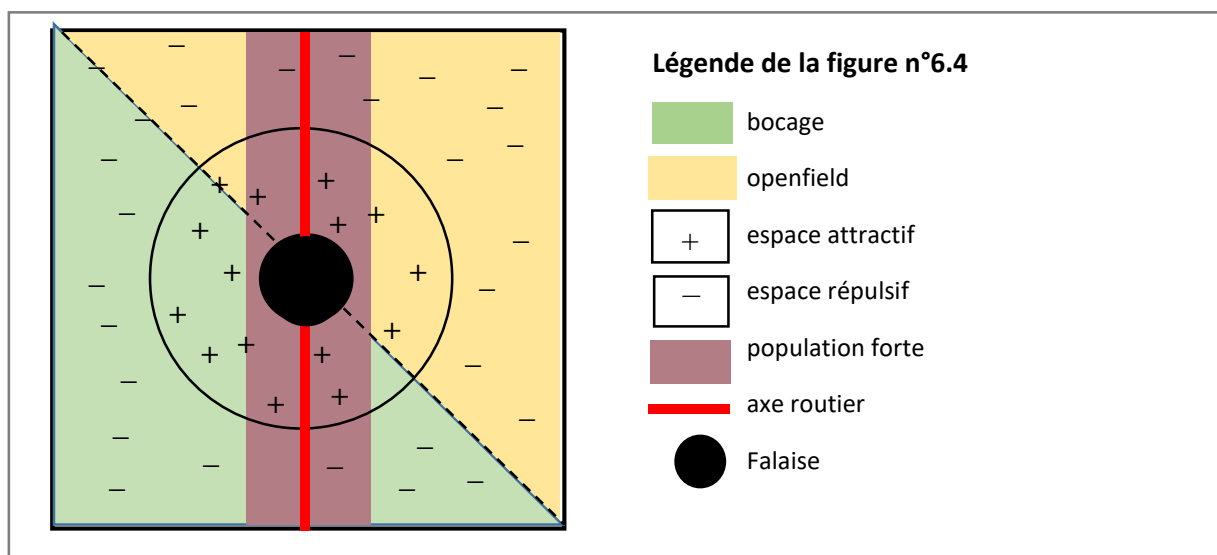
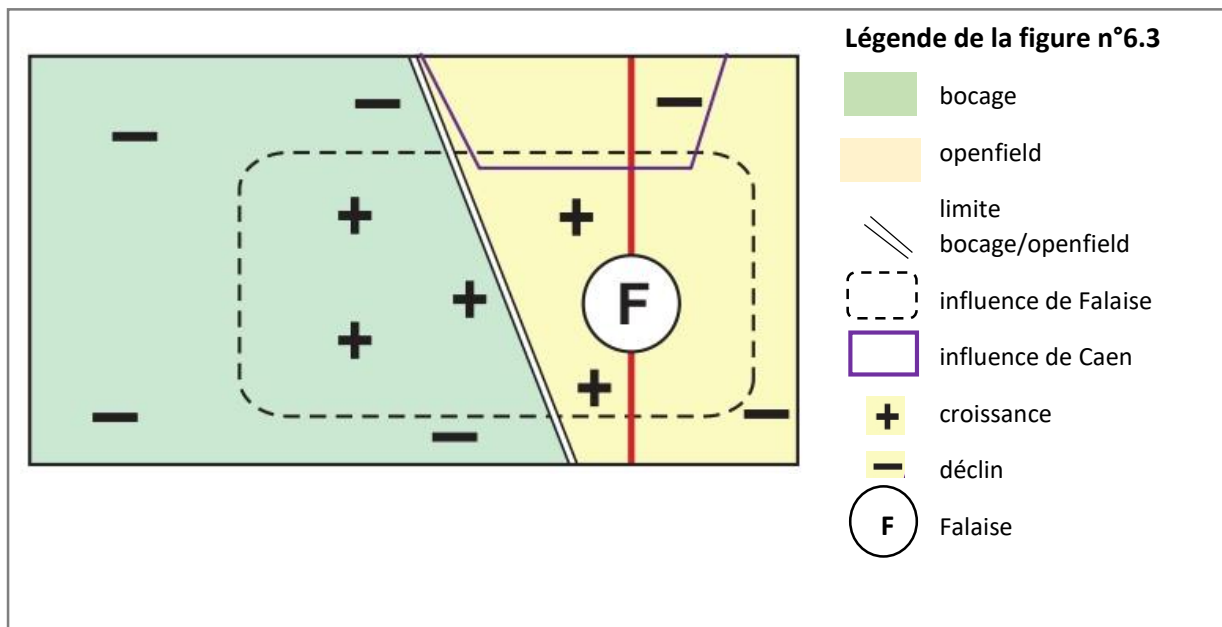
Les légendes des schémas des pages suivantes sont composites : elles mobilisent des notions d'organisation de l'espace géographique (« flux », « axe routier », « espace en croissance », « espace en déclin »), mais aussi des faits (« la ceinture caennaise » en 6.1, « la présence britannique » et « une quatre voies » en 6.3, « la population forte » en 6.2). Plus que la proportion respective des notions et des faits, c'est l'organisation de la légende qui permet de différencier les schémas réalisés par les élèves. Ainsi la légende de la figure n°6 3 présente d'abord la structure organisatrice de l'espace représenté : la petite ville de Falaise, puis l'espace proche (« zone d'influence », « espace dynamique ») dont elle fait un élément structurant dans un espace élargi. À cet échelon, la limite bocage/*openfield* qui apparaît vers la fin de la légende, est présentée comme un phénomène secondaire. C'est donc par leur ordre d'apparition que les notions mobilisées en légende prennent un sens plus global. La figure n°6.3 est ainsi la plus proche de la deuxième manière. Sa légende valorise les relations spatiales horizontales.

À l'inverse, la légende de la figure n°6.2 est une liste de laquelle ne se dégage pas d'ordre spatial. La signification du figuré, correspondant dans le schéma à la petite ville, n'est d'ailleurs pas indiquée en légende. Par ailleurs, l'utilisation qui est faite des figurés « + » et « - » (usage recommandé par le professeur dans des fiches techniques proposées auparavant aux élèves) semble indiquer que, pour cet élève, ils servent à « couvrir » un espace concret, bien plus qu'à représenter une différenciation spatiale. Dans ce cas, en effet, un figuré « + » ou « - » aurait suffi, à condition qu'il soit agencé à un deuxième figuré correspondant à une autre structure, comme le fait par exemple l'élève auteur de la figure n°6.3. Intermédiaires entre ces deux réalisations, les schémas 6.1 et 6.4 tentent de concilier la recherche d'un ordre spatial et la demande du professeur de répondre en se situant par rapport au « contraste » bocage/*openfield*. Le schéma 6.4 y parvient avant tout par l'organisation de sa légende qui, à l'inverse du schéma 6.3, commence par la mention de ces deux types de paysages, avant de progressivement se resserrer sur la structure organisatrice (la petite ville de Falaise) qui apparaît en dernier. Ce procédé s'accompagne d'énoncés plus factuels qu'en 6.3 : « influence de Falaise », « influence de Caen » au lieu de « zone d'influence » et « déclin », « croissance » au lieu de « espace dynamique », « espace en difficulté ». Le schéma 6.1 y tend avant tout par l'épure graphique. L'agencement circulaire des figurés exprime la polarisation urbaine. La « réplique » du cercle intermédiaire, figuré en pointillés vers le haut du schéma, souligne la

régularité de ces faits de polarisation. Mais la légende ne présente pas une organisation semblable à celle des figures n°6.3 et 6.4.

Si la démarche du professeur vise à permettre à des élèves de produire des croquis dans lesquels la dimension d'idée est présente, au service d'un discours de type deuxième manière de penser le monde, tous les élèves ne renoncent cependant pas à la carte image « complète » d'un espace qu'il faut « couvrir », à la façon des anciens croquis de synthèse qui répertoriaient les localisations et privilégiaient ainsi les relations spatiales verticales.





Figures n°6.1, 6.2, 6.3 et 6.4 : Schémas théoriques de l'organisation de l'espace dans les cantons de Falaise Nord et Falaise Sud

Des variables spécifiques de l'apprentissage en classe de géographie

Les discours géographiques d'élèves s'appuient donc inégalement sur des réseaux notionnels. Après le même cours de géographie (en entretien lorsqu'il s'agit de recherche, en évaluation lorsqu'il s'agit du quotidien scolaire), ces discours peuvent être d'une grande variété. Pour comprendre cette diversité, il faut faire appel à des variables qui contraignent (positivement ou négativement) l'activité des élèves.

Le sens que les élèves donnent à « apprendre » en géographie

Une des variables est : le sens que les élèves donnent à « apprendre » en géographie. Nous désignons ainsi les relations que les élèves établissent entre les situations d'enseignement apprentissage disciplinaires en géographie et « quelque chose » qu'ils connaissent déjà, qu'ils ont déjà rencontré ou « quelque chose » dont ils pensent qu'ils ont ou auront besoin.

La manière de donner un sens « apprendre » en classe de géographie, chez un élève, s'identifie à un moment donné dans son parcours scolaire, en relation avec l'objet d'enseignement qu'il rencontre. Elle contraint la compréhension, voire l'acceptation de la situation scolaire et, par conséquent, les apprentissages. Nous précisons le rôle de cette variable en développant un exemple des deux premiers cas de figure consignés dans un tableau (voir figure n°7).

Dans le premier cas (« la primauté d'une expérience extra-scolaire »), apprendre en géographie est assimilé par l'élève à une relation de savoir non scolaire avec un adulte. L'adulte l'a initié à l'usage d'un objet que l'élève associe aussi à la géographie scolaire (carte, globe, atlas, etc.). Ces objets intéressent l'élève parce qu'ils lui permettent de se repérer, de ne pas être perdu dans le monde quand on sait se servir d'eux. Pour qu'un rapprochement soit fait par l'élève, entre la situation scolaire et la situation de référence pour lui, il faut tout d'abord que l'objet caractéristique de la relation de savoir soit présent pendant l'heure de cours ou dans un horizon proche. En l'absence d'un tel objet, l'élève peut considérer qu'il n'a rien à apprendre du cours de géographie. Ensuite, il est nécessaire que l'écart entre la relation de savoir qui vaut pour l'enfant et la situation d'apprentissage scolaire ne soit pas perçue par lui comme trop important. Dans le cas contraire, il peut ne pas y avoir d'implication de l'élève. Ainsi, Fabien²², en fin de l'année de cinquième, associe la géographie à la pratique de la randonnée, dans une relation avec un grand-père qui l'initie à l'usage des cartes et de la boussole... Lorsque son jeune professeur innove en créant des situations où les élèves ont une grande part de responsabilité dans la production du savoir et doivent collaborer entre eux, Fabien ne se mobilise pas parce qu'une relation entre pairs ne peut pas, selon lui, produire de savoir géographie valable.

Par ailleurs, cette manière de donner du sens à « apprendre » en géographie contraint les discours géographiques des élèves. Le besoin de savoir où l'on est, où aller, par où passer, amène les élèves concernés à concevoir les savoirs de la géographie scolaire, prioritairement, comme savoirs de la localisation, du repérage et de l'orientation. Ce sens de « apprendre » en géographie n'est pas en contradiction avec l'appréhension du contenu du cours de géographie, en listes de lieux et d'objets (première manière de penser le monde en géographie). En revanche, il apparaît en contradiction avec des discours qui seraient proches des deux autres manières de penser le monde en géographie.

²². Les élèves auxquels il est fait allusion dans ce passage ont été observés et interviewés lors d'une recherche sur l'innovation en classe d'histoire-géographie (Fontanabona et Thémines, 2005).

Qu'est-ce qui fait sens dans « apprendre faire les guillemets en géographie ?	Pourquoi se mobiliser dans la classe de géographie ?	Quelle conception de la géographie scolaire ?
<i>la primauté d'une expérience extra-scolaire d'apprentissage géographique</i>	se rapprocher de ou prolonger cette expérience extra-scolaire	importance du repérage et de l'orientation ; une porte ouverte sur l'ailleurs
<i>l'interrogation personnelle sur le monde</i>	savoir, apprendre pour comprendre pourquoi le monde est fait comme il est fait (la genèse intéresse plus que la forme spatiale)	connaissance de la formation des objets et des paysages qui environnent l'élève
<i>l'expérience scolaire en elle-même</i>	se mobiliser sur le cours de géographie : les exercices ; voir comment le professeur « se débrouille »	des contenus disciplinaires factuels, des mots
<i>l'actualité du monde</i>	s'attendre à ce que soit mené une revue du monde dans ses détails	une géographie des pays et du voyage, du décollage et des curiosités
<i>un projet pour changer le monde</i>	se mobiliser sur un projet en rapport avec le monde extérieur à l'école	approche concrète des problèmes de la vie en société

Figure n°7 : Le sens que des élèves donnent à « apprendre » en géographie

Dans le deuxième cas (« une interrogation personnelle sur la fabrication du monde » ouvrir), apprendre en géographie, c'est, pour les élèves, s'interroger sur les conditions qui font que certains phénomènes sont présents dans le monde qu'ils perçoivent autour d'eux. L'interrogation concerne donc la coprésence dans l'espace terrestre, de soi et d'un construit préalablement à sa propre expérience. Les élèves concernés trouvent d'assez nombreuses « prises » qui permettent de relier le cours à leurs interrogations personnelles. Les savoirs de la géographie scolaire sont des savoirs pour savoir : savoir comment et pourquoi les objets sont construits, disposés comme cela autour de soi. Ayant admis qu'en géographie, le savoir a une valeur en soi, ces élèves peuvent attacher beaucoup d'attention à la compréhension des intentions des enseignants, au-delà d'attentes précises de réalisation des tâches. Ils peuvent commenter le contenu du cours, et après celui-ci, s'exprimer à des niveaux de généralité qui montrent qu'ils ne s'en tiennent pas à une restitution du cours qui vient d'avoir lieu. Ainsi Michaël mobilise spontanément « sans induction de l'interviewer » les notions de centre et de périphérie, pour parler non pas de Paris comme c'était le cas pendant le cours, mais des villes en général et, en même temps, de la fonction des schémas fabriqués en cours.

Le sens donné par une interrogation personnelle sur la fabrication du monde à « apprendre » en géographie entre en contradiction avec une appréhension du contenu du cours de géographie, par listes de lieux et d'objets, proche de la première manière. Par contre, il n'est pas en contradiction avec des discours géographiques proche des idéaltypes des deuxième et troisième manières.

Bien d'autres variables interviennent de façon spécifique dans les apprentissages géographiques des élèves. Nous ne les présentons pas de façon aussi précise que la précédente, parce qu'elles sont mieux connues. Cependant nous souhaitons rappeler ainsi que le passage de la leçon de géographie à l'apprentissage en géographie ne va pas de soi. Des malentendus sur les apprentissages et de nombreuses sources de difficultés spécifiques contribuent à produire ainsi des écarts entre les élèves.

La nouveauté de la situation d'enseignement apprentissage

Le caractère innovant de séances proposées par les professeurs, en relation avec une formation qu'ils viennent de suivre, voire avec une recherche à laquelle ils se prêtent, ou tout simplement un désir personnel d'expérimentation, peut ne pas produire les effets escomptés chez les élèves. En effet, l'activité des élèves est souvent réglée par les attentes qu'ils ont vis-à-vis du professeur, attentes qu'ils se sont forgées dans les pratiques habituelles de ce professeur. Pour autant, dans les cas d'innovation, les comportements des élèves et leurs discours géographiques ne se conforment pas systématiquement à ce qu'ils sont dans les moments de pratiques ordinaires. Devant une même nouveauté proposée par le professeur, les élèves ne sont pas identiques.

Ainsi, dans une séance pendant laquelle le professeur fait jouer ses élèves à une partie d'un jeu appelé « le jeu des quartiers », celui-ci veut leur faire produire un schéma qui représente un espace urbain fictif. Ce schéma doit être construit à partir des résultats obtenus à l'issue de la partie de jeu : il ne reprend que les points communs aux différents schémas. C'est un schéma concentrique qui aura la valeur de modèle. En effet, ce schéma sera confronté à deux cas qui permettront de le valider (et d'en faire un des repères géographiques pour cette classe de sixième). Le professeur cherche donc à développer auprès de ses élèves un discours voisin de la deuxième manière de penser le monde, valorisant les régularités, les répétitions, dans la production de l'espace terrestre. Pendant la partie de jeu, le professeur s'est d'ailleurs interdit, dans les échanges avec les élèves, toute référence à un territoire urbain précis, notamment à l'agglomération dans laquelle est situé le collège. Cependant, c'est la première fois de l'année où la classe jouait pendant un cours de géographie. Pour Romain, on apprend en géographie quand le professeur parle et qu'on écoute. Il estime qu'il n'a rien appris pendant ce cours. « Moi je savais comment il faut jouer, alors j'ai mis les pions comme ça et tout le monde regardait comment il faut faire et j'ai joué, c'est tout, pour m'amuser²³ ». Pour Émilie et Stéphanie, l'important à la fin du cours n'est pas les ressemblances entre les plans de ville fictifs que les élèves ont obtenus, ressemblances qui permettent de construire un « modèle graphique », mais au contraire leurs différences acceptées par le professeur. Elles comprennent bien qu'il se passe quelque chose d'anormal parce que le professeur a accepté plusieurs « bonnes réponses », alors que d'habitude le croquis ou le schéma admis par le

²³ Extraits d'entretiens passés lors d'une recherche sur l'innovation en histoire-géographie (Fontanabona et Thémines, 2005).

professeur est unique. Donc elles s'attendent à ce que, au cours prochain, le professeur « corrige » les schémas obtenus par chaque paire de joueurs. Dans le dialogue qui suit le cours, Émilie dit : « on va corriger et on va voir les erreurs, pourquoi ils ont fait des erreurs - Parce que tu crois qu'on peut corriger ? Tu crois qu'il y a une bonne réponse à ces questions-là ? – Oui. Par exemple, les aéroports, les ports c'est plus à l'extérieur de la ville. - Et ça te paraît important de corriger pourquoi ? - Oui il ne faut pas rester sur une erreur ».

Ces deux élèves livrent ainsi leur conception des responsabilités réciproques du professeur et des élèves dans la production d'un cours de géographie. Même si ces élèves acceptent de penser que, dans cette situation qui sort de l'ordinaire, le professeur cherche à leur faire apprendre quelque chose, la conception qu'elles ont du savoir scolaire en géographie, les empêche à ce moment-là d'accéder au sens du projet du professeur. L'enjeu est important sur le plan du discours géographique : si le projet du professeur est compris, plus ou moins tard dans le déroulement de la séquence, ces élèves peuvent accéder à un discours proche de la deuxième manière de penser le monde ; si elles s'en tiennent à l'idée que, pour ce cours comme pour les autres, il faut terminer par le bon croquis qui contient la vérité sur l'espace étudié, le discours géographique sera mâtiné de la première manière, descriptive et idiographique. On saisit avec cet exemple que la variable « nouveauté de la situation » peut intervenir dans la compréhension par les élèves des objectifs d'apprentissage, qu'elle n'intervient pas seule (sans quoi Romain réagirait comme Émilie et Stéphanie), et que ces effets spécifiques pourraient être tempérés par une variable dont le professeur a la maîtrise : « l'explicitation et la justification de ses attentes spécifiques pour le cours ».

Le fonctionnement social des groupes et des apprentissages disciplinaires

Les situations d'enseignement-apprentissage impliquant la production d'une connaissance géographique par des groupes d'élèves introduisent une variable de « fonctionnement social ». Par variable de fonctionnement social, nous désignons le fait que les relations entre les élèves, indépendamment des rapports de chacun avec le savoir géographique à produire, contraignent cette production. Les travaux de groupes permettent aux élèves d'endosser des rôles, de privilégier des modes d'intervention dans les groupes, ce qui est un phénomène normal et même constitutif des fonctionnements de groupe. Dès lors, l'activité du groupe dépend, entre autres, de la distribution respectueuse des élèves et des rôles.

Il arrive ainsi que le fonctionnement social du groupe devienne l'objectif d'apprentissage compris par les élèves, alors même que le professeur a conçu sa situation dans un tout autre but. Mais de façon plus banale et répandue, le ou les élèves leaders dans les groupes tendent à imposer leur point de vue, dans la réponse à la consigne du professeur. Les réalisations des groupes sont alors régies non par le principe d'une cohérence interne à la production finale, mais par le principe de l'imposition ou du compromis entre plusieurs points de vue contradictoires. Par exemple, dans le jeu des localisations urbaines (Audigier, 1995), les

groupes d'élèves arrivent parfois à produire des schémas d'organisation de l'espace composites ; c'est-à-dire dans lesquels les principes d'organisation de l'espace par les villes ne sont pas complètement appliqués sur l'ensemble du territoire fictif à organiser, ou bien dont certains choix de localisation des centres urbains ne résultent pas d'une logique spatiale claire. Les débats auxquels donnent lieu ces travaux de groupe sont généralement considérés comme étant facilitateur des apprentissages. Cependant l'observation et l'analyse de situations de discussion-débat entre élèves ayant à argumenter leur point de vue débutent seulement. Ces situations sont en rupture avec les principes classiques, dans lesquels les élèves, plus qu'ils n'argumentent, justifient leur propos par la référence au texte source ou au cours. Si la fécondité des situations de débat n'est pas discutée, il reste très largement à « inventer concrètement les modalités d'enseignement articulant vraiment discours enseignant et paroles d'élèves participant de la construction de savoir et non de simples parenthèses ludiques » (Allieu-Mary et Frydman, 2003).

Les représentations d'objets et d'activités géographiques, chez les élèves

S'il est couramment dit dans les formations et dans les salles des professeurs que les enseignants se heurtent, dans leur enseignement, en représentation de leurs élèves, il n'en reste pas moins que le vocable a au moins deux sens pertinents pour comprendre ce qui se passe dans les classes de géographie ; sens que nous allons préciser de façon à clairement distinguer en correspondance avec eux, des variables des apprentissages.

En psychologie, le terme de représentation désigne tout acte par lequel quelque chose (perception, idée, image) se rend présent à l'esprit. En psychologie cognitive, représenter ou se représenter : c'est rendre sensible à soi-même ou aux autres, un objet, un phénomène ou un concept. Une représentation est une image qui actualise, « tient lieu » pour le sujet qu'il a produit, du référent qu'il évoque : une carte des États-Unis peut à un moment donné tenir lieu de l'objet géographique États-Unis. Les représentations peuvent prendre la forme d'une perception directe d'un objet matériel (lecture de paysages), la forme de supports d'informations (textes, photographies, cartes, schémas...). Elles peuvent aussi être l'actualisation de savoirs mémorisés. En ce sens, tout cours de géographie mobilise des représentations.

En psychologie sociale, le terme de représentation sociale (Moscovici, 1961) désigne un corpus de savoirs, d'opinions, de valeurs mêlées et pas toujours en cohérence les uns avec les autres. Ce corpus se construit à l'intérieur d'un groupe social et n'obéit pas au principe du raisonnement scientifique. Il est utilisé par un individu pour sélectionner et interpréter des informations reçues. Certains des savoirs énoncés et produits en classe de géographie ont les caractéristiques d'une *représentation sociale*. Ils concernent les objets d'enseignement, les concepts enseignés (la limite entre les deux étant souvent floue) et les supports d'enseignement.

Les enquêtes sur ces représentations sociales sont assez nombreuses²⁴. Elles concernent, entre autres, la montagne (Masson, 1995), la ville (Audigier, 1994 ; Le Roux, 1997), l'Europe (Le Roux, 1998). En ce qui concerne l'objet d'enseignement ville, l'ensemble des enquêtes vérifie que, pour des élèves de collège, celui-ci, lorsqu'il s'agit de la ville en général, est un lieu d'accumulation et de concentration d'objets et de personnes ; un lieu défini par opposition à ce qui n'est pas la ville - le village, petit, moins fonctionnel mais plus agréable (Audigier, 1994). Dès lors, l'apprentissage de la ville comme lieu central de l'espace organisé rencontrera la difficulté d'une pensée de la diffusion à partir de ce lieu, de produits, d'hommes, de capitaux et d'idées. Difficulté qui peut, bien entendu, être anticipée par le professeur, lors de l'organisation de son cours sur la ville.

Toutefois, il nous semble irréaliste de concevoir l'enseignement d'une discipline comme le remplacement systématique et progressif de représentations sociales « issues du dehors » par de « bonnes » connaissances scientifiques apprises en classe. Le nombre de variables pesant sur les apprentissages et interagissant entre elles (les représentations sociales n'en sont qu'une parmi d'autres) est difficilement compatible avec ce modèle simple de progression des apprentissages. D'autre part, les conceptions du monde qui s'expriment chez les élèves tiennent compte, outre d'informations réfutables, recoupées, comme d'informations qui ne le sont pas, de *stimuli* perceptifs, d'expériences individuelles et collectives scolaires ou extrascolaires (voir *supra* chapitre 1er). Aussi pourrait-on considérer qu'un élève puise dans ces différents registres et fabrique, en classe et à partir de la classe de géographie, des représentations du monde qui se situent, en quelque sorte, sur un continuum entre représentations sociales (formés hors mais aussi au sein de la société classe) et connaissances qui tendent vers un savoir scientifique. Les représentations sociales de certains supports et des activités auxquelles ils donnent lieu tendent aussi à situer la connaissance produite en classe dans ce continuum sur lequel les élèves d'une même classe peuvent se situer différemment. Par exemple, la réalisation de croquis idée ou de croquis argument (voir *supra*) présente des « difficultés [...] liées aux représentations que se font les élèves du travail cartographique (construire un croquis c'est montrer ce qui existe, faire l'inventaire des faits) » (Journot, 1998, p. 414).

Notion mixte et notion spécifique de géographie scolaire

Des travaux comparatifs conduits sur l'évolution des discours d'élèves du collège au lycée montrent aussi que la nature même des notions enseignées en classe de géographie est susceptible d'influer sur la progression des apprentissages. Ainsi la notion de paysage fait l'objet d'une progression d'ensemble par laquelle, une approche effective en classe de sixième, les élèves évoluent vers une approche conceptuelle et technique en classe de terminale, après un retour subjectif, par intériorisation et parti-pris esthétique, en classe de

²⁴ Pour l'usage de la notion de représentation spatiale, voir André (1998)

seconde. Les attributs de la notion sont progressivement précisés. Seul subsiste en classe de terminale, dans une logique qui relève du fonctionnement des représentations sociales, le primat du « naturel » sur toute autre possibilité de qualification de la production paysagère. Par contre la notion d'« organisation de l'espace et du territoire » (Niclot, 2004) offre à chaque niveau de classe des substitutions de sens, incompatibles avec une progression des apprentissages. Du domaine du vécu pour les élèves de cinquième, la notion passe dans celui de l'aménagement et du fonctionnel pour les élèves en troisième, puis dans celui de l'adaptation (aux conditions physiques) ou de l'organisation de l'espace par les villes en seconde. Sans doute faut-il en conclure que les notions mixtes, au sens où elles permettent aux élèves de lier facilement le champ des pratiques sociales extrascolaires et le champ scolaire, offre une difficulté d'apprentissage moins importante que les notions dont on ne peut pas dire que leur expression ait conquis le discours social.

Les discours géographiques d'élèves sont donc sensibles à un grand nombre de variables qui interagissent à chaque cours et pour chaque élève. Le jeu complexe de ces variables détermine largement la construction du rapport géographique au monde, en classe de géographie (Fontanabona et Thémines, 2005). Certaines autres variables ne font pas encore l'objet d'investigations assez poussées pour que nous puissions les présenter comme des résultats d'enquête. Cependant, on peut considérer que les stratégies identitaires individuelles des élèves (Allieu-Mary et Frydman, 2003) et leurs visions du monde (Audigie et Haeberli, 2004) ou encore la réception émotionnelle de discours scolaire sur des objets « chauds » (l'Europe, la mondialisation, les « quartiers », etc.) sont des variables potentielles. Nous disposons donc de multiples pistes pour la compréhension et l'exploration des ressources et des difficultés spécifiques d'élèves en géographie. Il est difficile de les ignorer aujourd'hui. Les prendre en compte, à tour de rôle, dans un souci de ne pas toujours exposer les mêmes élèves au même sources de difficultés est un des aspects habituels du métier. Différencier, renouveler, diversifié et adapter ses pratiques relèvent d'un travail qui se précise dans la carrière.

Les enseignants en géographie et les changements dans la discipline

Les discours géographiques d'un professeur, pendant une heure de classe, ne peuvent se comprendre (pour un observateur extérieur) sans un éclairage didactique, professionnel et biographique, que seul un entretien approfondi avec le professeur permet d'approcher. Les deux portraits qui suivent ont été dressés à partir de rencontres organisées dans un cadre de recherche. Ces deux professeurs ne se veulent pas exemplaires, mais ils font partie de ceux qui prennent volontairement des distances avec les pratiques conformes au modèle classique de géographicité.

Patrick : une compartimentation de la pratique, en relation avec l'innovation institutionnelle

Patrick est professeur d'histoire-géographie (dix ans d'ancienneté) dans un collège situé en réseau d'éducation prioritaire (REP). Lorsqu'il nous ouvre sa classe de quatrième, dans le cours qu'il a conçu sur Paris et la région parisienne, les élèves travaillent à un rythme soutenu. Il faut en une heure répondre à la question posée après le visionnage de quatre diapositives de paysage : « pourquoi a-t-on des paysages différents dans Paris et sa région ? ». Quatre temps différents permettent de construire progressivement la réponse à la question sous la forme d'un schéma de la *polarisation parisienne*. Chacun des quatre temps permet d'apporter les notions nécessaires à la représentation graphique de cette polarisation : gradient de densité, flux, fonction, pôle.

Dans l'entretien qu'il nous accorde après le cours, Patrick explique que son enseignement est organisé prioritairement en fonction de deux buts : pratiquer un raisonnement géographique, apprendre l'abstraction. Les finalités intellectuelles de l'enseignement sont mises en avant au détriment des finalités culturelles traditionnelles : les appels à l'apprentissage de repères géographiques factuels partagés sont quasiment absents. Cependant, le cours observé ne laisse pas beaucoup de place aux élèves dans la construction de la réponse à la question initiale. Le professeur guide fortement les activités, organise des échanges, réalise pas à pas le croquis que les élèves recopient au fur et à mesure. Il y a une tension entre sa conception des finalités de l'enseignement de la géographie et sa conception des apprentissages. La réalisation de la conception des finalités suppose que soit dévolue partiellement aux élèves, la tâche de faire avancer le raisonnement ou d'élaborer les résultats de tout ou partie de ce raisonnement. Or, la conception des apprentissages ne permet pas cette dévolution : elle accorde une place essentielle au professeur dans la conduite et la validation du raisonnement.

Pourtant, cette tension entre conception des finalités et conception des apprentissages est circonscrite au domaine de la discipline scolaire. En effet, dans le cadre des itinéraires de découverte, Patrick conçoit et pratique son enseignement de la géographie de façon très différente. Il demande aux élèves de mener des enquêtes, il les évalue autrement : « j'évalue une façon d'être enthousiaste, d'aller à la recherche de l'information, la rédaction. Un tout quoi ». Il prévoit de fabriquer avec ses élèves un livre sur le quartier. On pourrait dire que, grâce aux brèches ouvertes par l'institution dans la forme scolaire, il parvient à une meilleure réalisation des finalités qu'il donne à son enseignement. Sans doute est-ce parce qu'il est moins tenu par une conception classique des apprentissages, laquelle ne laisse pas de place, pour les élèves, à une réflexion sur l'apprentissage en train de se faire.

Cette compartimentation des pratiques se comprend mieux quand on prend en compte les raisons dont Patrick dit qu'elles l'amènent à faire évoluer son enseignement. Patrick veut éveiller le « sens géographique » des élèves : « apprendre à percevoir l'espace, c'est d'une

utilité essentielle pour la vie quotidienne, dans leur vie d'adultes. Savoir se repérer et comprendre un peu comment fonctionne un espace ». La démarche géographique consiste, pour lui, à partir du sensible et à s'en extraire pour parvenir à une construction intellectuelle. « Il faut que ça soit concret, il faut voir, avec toutes les ambiguïtés que cela peut avoir. Il faut voir sur des paysages, il faut voir les différences. Puis à partir de ces différences, se poser des questions et arriver à des hypothèses et essayer à partir de documents de voir si ces hypothèses sont exactes ». Ce point de vue autoriserait que les élèves jouent un rôle important dans l'observation des paysages, puis dans la formulation et la vérification des hypothèses.

Mais deux autres raisons contraignent fortement cette possibilité et laissent toute la place à une conception des apprentissages dont nous avons vu qu'elle fait du professeur le premier énonciateur de savoir géographique. En effet, Patrick fait évoluer ses pratiques de façon à se lancer un défi et améliorer la mise en activité des élèves. Ces deux raisons conjointes tendent à justifier une conduite de la classe, incompatible avec des temps où les élèves devraient essayer par eux-mêmes de formuler ou de valider des hypothèses. Elles sont à mettre en relation avec un début de carrière difficile en lycée professionnel : « Au début j'étais placé en LEP à faire du français pendant deux ans. Et donc notamment à D., des souvenirs atroces quoi. Parce que déjà pas trop d'aide par rapport à la matière. Et le bazar en classe pendant un an, donc plus jamais ça. Alors progressivement tu corriges tes erreurs ». Aujourd'hui pour lui, il faut « être sûr de soi » pour s'adapter à et maîtriser toutes les situations, même dans des classes spécifiques. Suivant cette logique de défi, il recherche ces classes spécifiques. Il veut ainsi éprouver sa capacité à poursuivre sa visée de formation géographique, tout en n'étant pas « débordé » par la classe grâce à une efficacité accrue dans la mise en activité des élèves.

Aussi, le changement que Patrick imprime à ses pratiques a un triple visage : celui de l'amélioration de ses réglages d'activité (consignes, choix de supports) et de leur enchaînement (supports différents), pour ce qui concerne ce que l'institution scolaire continue de préserver comme étant le « cœur » disciplinaire de l'enseignement ; celui de se mettre au défi d'enseigner la géographie (histoire-géographie) à des classes adaptées là où aucun professeur d'histoire-géographie de l'établissement avant lui, n'est venu travailler, le défi consistant pour lui à conduire les élèves vers des objectifs de connaissances géographiques en grande partie identiques à ceux de ses autres classes ; celui enfin à la marge institutionnalisée du fonctionnement disciplinaire (itinéraire de découverte), d'organiser des projets dans lesquels les élèves sont responsables avec le professeur de la connaissance qu'il produit.

Yann : stratégie de l'affaiblissement de la forme disciplinaire, pour le plaisir d'enseigner et d'apprendre

Yann, 35 ans, enseigne depuis quatre ans dans un collège situé en ZEP. Le cours pour lequel il nous a ouvert la porte de sa classe de sixième doit permettre aux élèves de produire un schéma cartographique de « la ville européenne ». Les élèves produisent, par groupe de deux, la représentation en plan d'un espace urbain fictif, représentation qu'ils obtiennent grâce à une partie de jeu. Ce jeu (le « jeu des quartiers ») permet de disposer et d'assembler des pièces figurant des catégories de quartiers urbains. Les élèves doivent ensuite s'accorder sur une représentation graphique unique, laquelle condense les caractères partagés par l'ensemble des représentations issues de la partie de jeu. Cette représentation graphique aura pour fonction, à la séance suivante, de guider une analyse de l'espace parisien. Puis ils la valideront plus tard encore à propos du cas d'une autre ville européenne.

En choisissant de traiter ainsi les « paysages urbains d'une métropole européenne », Yann se détache des finalités culturelles classiques qui soutiennent le programme de la classe de sixième (« repères géographiques : les images choisies par le professeur pour leur exemplarité deviennent des repères culturels et géographiques à mémoriser », BOEN, n°25, 20 juin 1996). Il est sans doute proche de la légitimation de l'enseignement de l'histoire-géographie, qui consiste à donner une place importante à l'argumentation dans la formation citoyenne des élèves, tout au long des programmes de collège. Cependant, Yann n'évoque pas l'argumentation dans l'entretien que nous avons eu avec lui.

L'objectif du cours, pour lui, est que les élèves conçoivent qu'il y a une production organisée de l'espace urbain. Il veut « faire raisonner les élèves de façon abstraite » et « montrer qu'un savoir c'est d'abord un plaisir avant d'être un outil ». C'est aussi pour cela qu'il veut, en introduisant un jeu, rompre avec des figures obligées de l'étude des villes en classe de sixième (étude analytique d'images de paysages. La pratique qu'il a ainsi mise en œuvre et permise par des travaux de didacticiens de la géographie, lesquels ont produit des jeux géographiques permettant d'initier les élèves à des modèles spatiaux (Roumégous, 1993). Ce type de proposition a percolé dans la presse professionnelle : le jeu de Yann est adapté d'un jeu paru dans une publication du CNDP (Grataloup, 1992). L'utilisation du jeu doit permettre de dévoiler un ordre spatial invisible. Le discours géographique que Yann construit dans sa classe est proche de la deuxième manière de penser le monde en géographie.

Mais son choix est aussi guidé par une conception de l'apprentissage des savoirs disciplinaires, qui met l'accent sur ce que les élèves peuvent faire et sur l'intérêt qu'il y a, pour la qualité de l'apprentissage, à les amener à réfléchir sur ce qu'ils sont en train de faire. Le jeu est aussi en adéquation avec cette conception. Le même type de choix l'amène, par exemple, à enseigner l'évolution de la population mondiale en classe de sixième, en prenant comme référence les résultats d'une enquête menée par chaque élève dans sa propre famille. Les élèves sont,

pendant une partie du cours, les experts (eux seuls peuvent fournir les informations nécessaires au cours de géographie). Le professeur met ainsi en œuvre le temps d'un cours, une innovation institutionnelle limitée aux classes de cinquième et quatrième (pratique de la recherche documentaire et de l'enquête en IDD). Mais il exploite cette ressource de changement en classe de sixième au cœur de la discipline scolaire. Avec ce cours, histoire familiale acquiert un statut d'objet de savoir scolaire et, inversement, l'étude géographique scolaire produit, grâce à l'enquête demandée aux élèves, un récit familial inédit.

L'activité d'enseignant chez Yann se comprend avant tout à partir de sa visée de faire comprendre aux élèves que savoir est intéressant en soi et source de plaisir. La réalisation de cette visée le conduit, contrairement à Patrick, à tirer parti d'innovations institutionnelles jusque dans le périmètre disciplinaire. Il exploite donc les ressources de la forme scolaire au-delà des compartimentations institutionnelles. Sa carrière est aussi, pour l'instant, rythmée par une exploitation des différences territoriales de la forme scolaire. Après avoir passé quatre ans dans un collage « normal », Yann achève sa quatrième année dans un collège classé en ZEP, avant d'intégrer l'équipe d'un établissement expérimental. Le plaisir des élèves, c'est aussi celui du professeur : trouver du plaisir à inventer, trouver du plaisir à ce que des élèves découvrent l'intérêt, la beauté, le goût des savoirs.

Ce tour d'horizon des informations et des connaissances produites sur l'apprentissage et l'enseignement de la géographie indique combien le regard sur les pratiques enseignantes a changé chez les personnes dont c'est le métier de les former et/ou de contribuer à l'amélioration de l'enseignement et de la formation, par des pratiques de recherche. La pratique n'est pas seulement un « faire » qui s'instrumenterait, se perfectionnerait techniquement, comme le pensaient les premiers didacticiens. Nous avons ainsi cherché à faire connaître quelques travaux de didactique de la géographie, qui montrent le rôle joué par les conceptions des finalités, de l'enseignement et de l'apprentissage, ou encore du métier et de l'environnement scolaire, dans les pratiques de chaque professeur. Enfin, la pratique est aussi informée par des processus identitaires. Si la discipline histoire-géographie constitue toujours un cadre de référence identitaire (Prost, 1998), ce cadre s'est, d'une part, fragilisé sous l'effet d'innovations institutionnelles récentes et, d'autre part, est concurrencé par d'autres cadres qui contraignent aussi les choix, les conceptions et les convictions : l'établissement, la zone scolaire (ZEP, BEC). Par ailleurs, comme les portraits de Patrick et de Yann le laissent penser, ces pratiques prennent sens pour l'acteur, dans son parcours professionnel.

Apprendre le métier, ce serait se douter d'un outillage. L'outillage est un assemblage singulier pour chaque professeur, assemblage dont les composantes (outils pour les élèves, outils pour le professeur) se retrouvent cependant très largement dans la profession. Il permet d'organiser le séquençage et la définition d'activités pour les élèves. Il structure l'environnement de travail du professeur. En début de carrière, cet outillage, parce qu'il est

en partie conforme aux intentions pas encore toujours très précises des professeurs, parce qu'il les rassure en même temps grâce à la prévisibilité minimale qu'il donne de ce qui va se passer, aide les jeunes professeurs à se construire une vision du professeur d'histoire-géographie qu'ils peuvent devenir. L'élaboration de cet outillage est assez indéterminée mais stratégique. Il ne se met pas en place de façon régulière, ni de façon synchrone avec l'identité professionnelle. Le professeur n'avance pas « de front » : les premières intuitions de ce qu'il peut devenir comme professeur en géographie arrivent parfois rapidement et l'usage d'outils qui permettent d'éprouver que l'on est un peu devenu ce professeur-là, s'élaborer assez tard. À l'inverse, certains outils élaborés assez tôt laissent le champ libre à une réflexion distanciée sur le sens que le professeur donne à son métier. Savoir qui l'on peut devenir comme professeur d'histoire-géographie nécessite d'avoir trouvé des réponses plus ou moins satisfaisantes et à des questions sensibles telles que : comment produire un enseignement de la géographie valable et recevable, quand on est de formation historique²⁵ ? À ces questions, il ne peut être trouvé que des réponses singulières, même si un observateur extérieur peut toujours *a posteriori* les classer en catégorie (Thémines, 2005).

²⁵ Il s'agit d'un des problèmes professionnels majeurs identifiés lors d'une recherche conduite sur les rapports entre pratiques d'enseignement de professeurs-stagiaires d'histoire-géographie et épistémologie des disciplines

Chapitre 4

Repères pour des pratiques ordinaires à distance du modèle scolaire classique de géographicité

Ce chapitre fournit quelques repères pour des pratiques de géographie scolaire qui se situent à distance du modèle scolaire classique de géographicité. Il ne s'agit pas de présenter les pratiques modèles.

La notion de pratique modèle implique, en effet, que soit défini un fonctionnement idéal, correspondant à des exigences sociales et institutionnels parfaitement lisibles et univoques. Or, nous avons présenté la géographie scolaire en transition entre deux modèles de géographicité. D'autre part, cette notion entre en contradiction avec l'idée de savoir d'action (syncrétique, ouvert, personnalisé, existentiel), dont nous avons pu esquisser une traduction spécifique en géographie, au chapitre précédent, avec la description de pratiques de deux professeurs d'histoire-géographie. Par conséquent, il s'agit plutôt de présenter, en analysant leur fondement ainsi que les discours géographiques qu'elles favorisent, quelques situations d'enseignement qui se situent plus ou moins nettement à distance du modèle scolaire classique de géographicité. Nous présentons donc des situations dans lesquelles les enseignants visent à établir avec les élèves la validité de règles générales d'organisation de l'espace ou bien à reconstruire avec eux les agencements spatiaux organisés par les actions et interactions d'acteurs copr sents. Ces situations sont décrites en relation avec les finalités privilégiées par le professeur, dans sa lecture du programme. Enfin, les descriptions et analyses de cours s'achèvent en indiquant des façons de faire, des techniques utilisées par les professeurs pour concevoir et conduire les cours. Dans tous les cas il s'agit de cours de géographie réalisés dans des conditions normales d'enseignement, c'est-à-dire sans moyen financier ou d'accompagnement particulier. Aussi, parlons-nous pour le désigner de pratiques ordinaires.

Les cinq situations décrites et analysées ont été choisies en fonction de quelques enjeux majeurs de l'enseignement de la géographie : le paysage, la cartographie et la schématisation, la prise en compte des pratiques et des représentations des élèves, l'utilisation de trames notionnelles ou encore l'usage géographique de l'analyse de système.

Paysage/paysages : façons de voir ; une étude de paysage(s) en classe de sixième

L'objectif de la séquence est de conduire des élèves de sixième à une réflexion sur la notion géographique de paysage. Est-ce que, placés devant une même portion d'étendue terrestre, nous percevons tous le même paysage ? Le professeur s'affranchit ainsi d'une lecture littérale du programme²⁶ qui définit des paysages types, en excluant les pratiques, les perceptions, les connaissances et les intentions des acteurs. Il le fait en s'appuyant, d'une part, sur l'approche qu'ont du paysage la majorité des élèves de sixième, c'est-à-dire une approche sensible²⁷ et, d'autre part, sur une reconstruction raisonnée du programme qui procède par rapprochement entre le concept de paysage et la notion de « problème d'environnement » (voir *supra* chapitre 3).

La trame notionnelle est organisée en fonction de la relation entre la notion de paysage et les notions qui expriment la mobilité des personnes : position, circulation, limite. La notion de paysage proprement dit est abordée avec des attributs de point de vue, de cadrage, d'orientation, de forme et de couleur.

La séquence est constituée en quatre temps :

- le professeur énonce la question qui organise le reste du cours : « Étretat, est-ce le même paysage pour tous ? » et distribue le dossier documentaire : un plan de ville, un extrait de carte topographique, différents supports publicitaires et d'information prélevés sur internet, des reproductions de tableaux (Claude Monet, Eugène Boudin) ;
- les élèves repèrent sur les documents la position d'Étretat dans l'Europe du Nord-Ouest, en France et en Normandie, ses principaux axes de desserte, puis les structures principales de l'espace de la station : le bourg, les villas, la plage, les falaises, les lieux de promenade et les points de vue. Tous ces éléments sont reportés au fur et à mesure sur deux fonds de croquis de repérage (échelle locale et échelle régionale) ;
- les élèves visionnent avec le professeur un extrait d'*Étretat*²⁸. Le temps de visionnage est précédé de la consigne suivante : quelles sont les trois catégories de personnes présentées dans le film ? Que voient-elles à Étretat ? Comment le savez-vous ? ». Le film est visionné une deuxième fois, en s'arrêtant à chaque fois qu'un ou plusieurs élèves pensent avoir une information sur le paysage d'Étretat tel qu'il est vu par l'une des trois populations. Les arrêts sur images sont discutés et l'on s'entend pour retenir

²⁶ « Cartes et paysages du monde », programme de géographie de la classe de sixième, Journal officiel du 30 novembre 1995.

²⁷ L'approche sensible des paysages se traduit chez des élèves de sixième par des énoncés tels que : « le paysage est un bel endroit par exemple comme les chutes du Niagara, ou même un champ de fleurs de toutes les couleurs. Un paysage, c'est aussi un endroit qui se peint » (Nicolot, 2004).

²⁸ Loïc Portron et Jacques Bidou, *Étretat*, Paysages, Arte, 1994, 25 minutes.

pour chaque population, deux ou trois informations et vues caractéristiques de « leurs » paysages. La discussion porte ensuite sur la façon dont on peut stocker ses informations : reprise du commentaire en voix off, courte description de ce que l'on voit sur l'image arrêtée et croquis de l'image. Le professeur a préalablement réalisé ses croquis (voir figure n°8). Les élèves doivent donner des titres à chaque croquis, les titres intermédiaires (par groupe de deux croquis) et un titre général. À l'issue de cette étape, les élèves disposent donc d'un jeu de représentations paysagères d'Étretat, classées pour les trois catégories de populations présentées dans le documentaire télévisé : les visiteurs, les Étretatais et les estivants ou Parisiens ;

- les élèves réalisent enfin un schéma cartographique pour représenter les trois façons de se déplacer, de voir et de vivre à Étretat. Cette réalisation doit justifier que l'on parle pour Étretat de paysages au pluriel. La légende est organisée pour indiquer que trois populations coexistent avec des points de vue et des accès à l'espace en grande partie différents (voir figure n°9). Son organisation est donnée aux élèves ; le choix des figurés ainsi que du titre est discuté pas à pas avec eux.

La démarche proposée s'apparente à la troisième manière de penser le monde en géographie (voir figure n°1). En effet la légende est organisée verticalement pour indiquer trois types de pratiques dans un même territoire étudié, correspondant à trois catégories d'acteurs : les Étretatais, les Parisiens et les touristes. La légende est organisée horizontalement pour décrire ces pratiques : « d'où voient-ils ? », « que voient-ils ? », « jusqu'où vont-ils ? ». Les réponses à ces questions indiquent sinon les motivations précises de ces acteurs, au moins ce qu'ils cherchent à voir. La légende fournit des informations sur les métriques impliquées dans ces stratégies de points de vue sur Étretat : « trajets de promenade », « en voiture jusqu'au parking », « à pied de la maison ou de la cour à la plage des bateaux », etc.

La dernière ligne de la légende rassemble les informations relatives aux contacts et aux écarts induits dans le territoire étudié, par les différentes pratiques spatiales. Il en ressort l'idée d'une absence de concordance complète entre les trois façons de pratiquer l'espace. La légende distingue, d'une part, des limites peu franchissables représentées par des figurés linéaires et, d'autre part, les aires de recouvrement, représentées à l'aide de figurés bicolores. Cette partie de la légende est une tentative de mise en images de confins et de passage définis à partir des pratiques d'acteurs.

Pourtant, la légende emploie aussi un vocabulaire représentatif de la première manière, décrivant des éléments visibles : « falaise », « partie de plage », « parking ». Le fait que la leçon doive faire avec ce programme de sixième centré sur les paysages explique l'emploi de ce vocabulaire. Le professeur arbitre ici entre, d'une part, une démarche qui se veut innovante pour lui (il vise pour ses élèves la réalisation guidée d'un croquis d'interprétation) et, d'autre part, le texte des programmes. Le discours géographique conserve, de cette référence au

programme, une part de description physiognomique qui n'appartient pas au lexique des rapports entre acteurs.

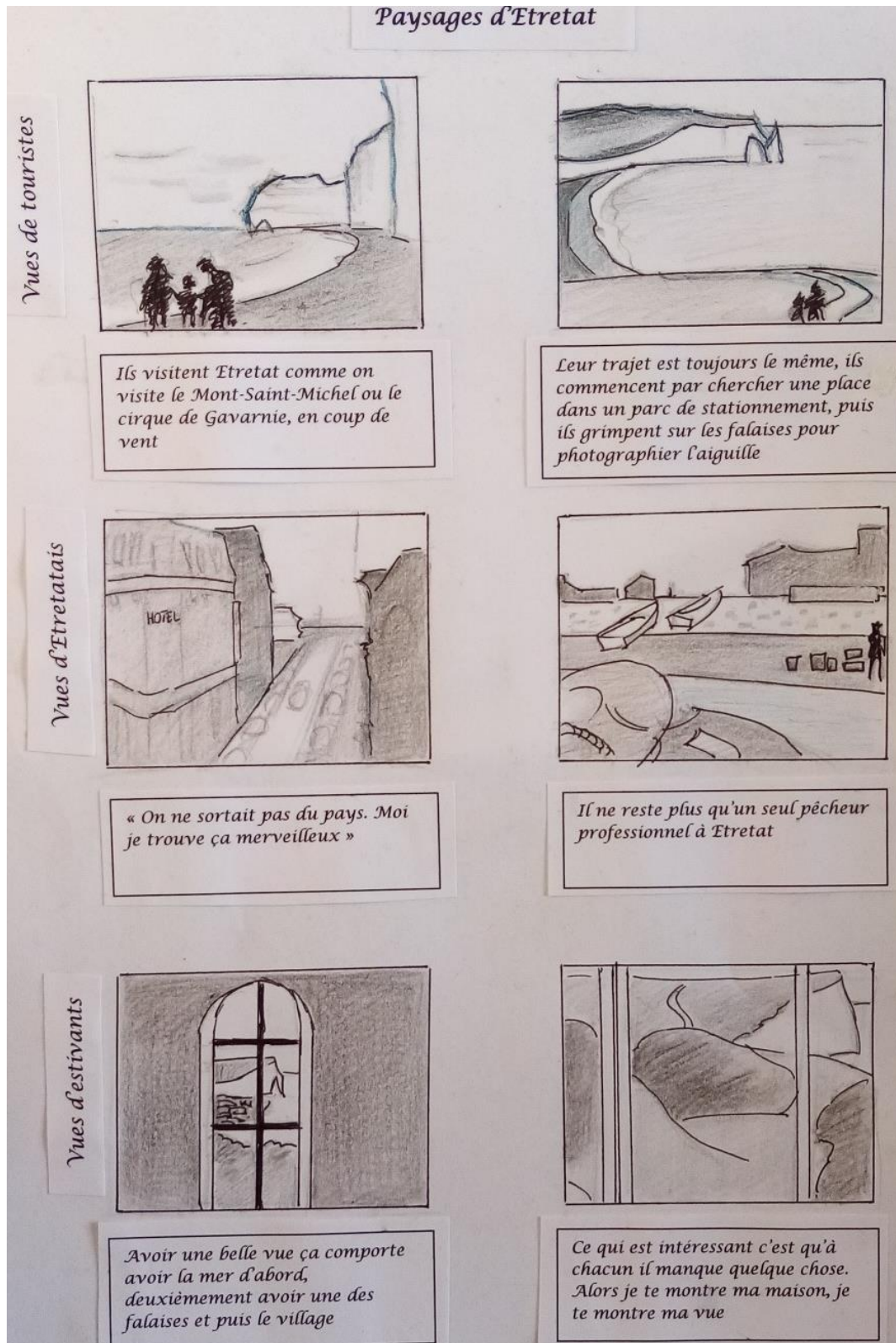
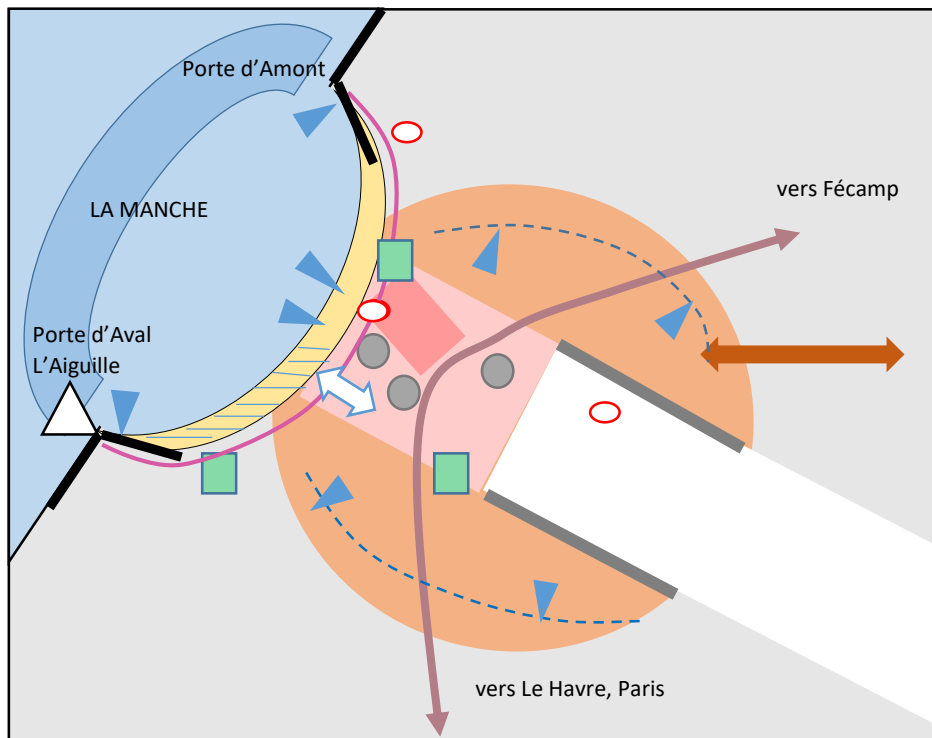


Figure n°8 : Paysages d'Étretat



	Étretat des Étretatais	Étretat des estivants	Étretat des visiteurs
Éléments topographiques			
Position (d'où voient-ils Etretat ?)	De leur village d'origine, en fond de vallée, toute l'année et de leur bout de place	Des quartiers de villas, sur les versants, six mois par an	De leur trajet de promenade
Circulations (Où vont-ils ? Que voient-ils ?)	A pied de la maison ou de la cour à la plage des bateaux	En visite dans d'autres villas voir d'autres vues Points de vue : Etretat, les falaises, la mer Relation avec Paris, l'autre lieu de résidence	En voiture : accès à Etretat Parking : arrêt Point de vue : les falaises, l'Aiguille Élément de décor vu sur Internet, à voir sur place
Contacts (Jusqu'où vont-ils ? Jusqu'où voient-ils ?)	Limites Cour collective fermée au public	Fermeture des quartiers de villas au public	
	Espaces partagés Étretatais et estivants : plage des bateaux Étretatais et visiteurs : partie de la station accessible au public le décor (l'Amphithéâtre) estivants et visiteurs : plage de la baignade		

Figure n°9 : Vues d'Etretat

La démarche de ce professeur permet d'indiquer quelques façons de faire. Premièrement, le professeur s'appuie sur l'approche sensible du paysage, qui est celle privilégiée « spontanément » par les élèves de sixième. Mais il évite de juxtaposer une analyse de paysage perçu avec une analyse dite « objective » des formes vues qui évacuerait ensuite cette production personnelle et sociale du paysage. Pour cela, il considère que le paysage est un théâtre où scène et public ne sont pas séparés : à Étretat, chaque groupe social est en effet le paysage des autres groupes sociaux, sans que jamais les paysages des uns et des autres ne viennent se superposer parfaitement. C'est parce qu'il n'y a pas superposition, mise à distance trop importante entre ces paysages croisés, qu'Étretat reste cet agencement producteur d'une altérité « apprivoisée » qui le fait fonctionner.

Un deuxième élément de métier consiste à ne pas s'embarrasser de tradition scolaire, lorsque celle-ci apparaît difficilement conciliable avec un projet qui est porté par sa propre dynamique. Pour cette séquence, la tradition scolaire « impose » de découper une photographie de paysage plan par plan, et d'identifier, nommer, classer (en éléments naturels ou humains) ce que contient chacun de ces plans. Cette façon de faire rassure par l'apparence de méthode, de rigueur et de technicité qu'elle donne à la géographie enseignée. Mais elle est très éloignée, d'une part, de la pratique sociale qui amène à percevoir l'environnement en mouvement (avec des vitesses, des itinéraires et des trajectoires très différentes d'un mode de mobilité à l'autre) avec des intentions et des points de vue différents ; et, d'autre part, d'un pan du système de légitimation de la géographie scolaire, qui privilégie les notions de point de vue, d'argumentation et de débat. Or, la description, plan par plan, de l'image unique d'un lieu produit un discours voisin de la première manière de penser le monde, discours supposé établir en repère une image exemplaire et partagée par tous. Avec ce régime, Étretat serait confiné dans la fonction de haut lieu de l'iconographie géographique du territoire français, qui le caractérise depuis 1840 (Mendibil, 2001, p. 25). La proposition que nous venons de présenter se veut très précisément une alternative à ce traitement classique d'Étretat en particulier et des images de paysage en général. Elle a été fortement suggérée par le documentaire de Jean Loïc Portron et Jacques Bidou. L'exceptionnelle qualité du support principal de travail induit parfois les choix d'enseignement. Ici, elle est la raison du choix d'un lieu qui ne correspond à aucun des types de paysage répertoriés par le programme. Cependant, l'analyse conduite pour Étretat est valable pour nombre de stations touristiques de littoraux méditerranéens.

Géographie et éducation civique en classe de 6e : environnement et aménagement

La séquence présentée résulte d'une réflexion sur la nécessité et les possibilités d'un rapprochement entre le programme de géographie et le programme d'éducation civique, en classe de sixième, réflexion qui prend en compte certaines des caractéristiques de l'établissement et des élèves. Le rapprochement est conçu à partir de l'énoncé d'éducation

civique consacrée aux « dimensions sociales de la responsabilité des élèves » : la « responsabilité vis-à-vis du cadre de vie et de l'environnement » (programme de géographie de la classe de sixième). Si la notion de cadre de vie est assez floue, elle a cependant le mérite d'ancrer la notion qui lui est associée, celle d'environnement dans le monde social et plus précisément même, à la problématique de l'appropriation et de l'aménagement du territoire (voir figure n°2). Le texte officiel fait, en effet, du plan d'occupation des sols (devenu entre-temps : plan local d'urbanisme) un document de référence. Par ailleurs, le thème de l'environnement est aussi présent dans le programme de géographie (voir *supra* chapitre 3). Le professeur²⁹ choisit parmi les deux options possibles d'un programme à la trame notionnelle pas toujours explicite, celle du rapprochement entre paysages et environnement. Enfin, il lui est apparu nécessaire qu'au point de jonction entre ces deux programmes, soit aussi présente la question du quartier, du collège et du rapport des élèves de sa classe avec l'espace et les territoires urbains. Cette dimension locale, symptomatique de l'évolution du métier d'enseignant en géographie (histoire-géographie) est intégrée à la séquence. Elle démarre avec une enquête sur les pratiques spatiales des élèves ; le professeur ne se limite pas à l'idée qu'il se fait de ce qu'elles sont chez ses élèves. La séquence met donc en œuvre une approche qui démarre sur l'espace de vie des élèves de sa classe de sixième pour construire une représentation partagée et référée à des notions de géographie, de l'espace local comme un environnement qu'il est possible de modifier grâce à des projets qui doivent être exprimés, discutés. De l'espace de vie à l'environnement, le lien se fait par l'étude de paysage (les paysages urbains), puis la « mise en espace » de ces paysages et, enfin, une discussion sur des aménagements possibles pour certains des éléments de l'environnement proche, que l'étude de paysage a permis d'observer. La prise en compte du programme d'éducation civique conduit à donner à cette séquence une sensibilité à l'action, à l'initiative, au projet. Le système de finalités retenu par l'enseignant s'approprie la mission civique d'enseignement de la géographie, en concevant celle-ci comme une sensibilisation et une préparation à l'idée de responsabilité territoriale.

La séquence s'organise en quatre temps :

- une prise d'information sur les pratiques urbaines des élèves. Elle précède de quelques semaines la séquence proprement dite. Les élèves doivent répondre aux deux questions suivantes : « quels sont les lieux qui, pour vous, symbolise, H. ? » et « quels sont les cinq lieux que vous fréquentez le plus, à H. ? ». Le but pour le professeur est de savoir si l'espace de vie des élèves coïncide avec la Zone à urbaniser en priorité (ZUP) dans laquelle le collège recrute ses élèves (collège classé en ZEP) ;
- un parcours de trois heures dans la ville (en grande partie en dehors de la ZUP excentrée), organisé en fonction des lieux nommés et non nommés par les élèves. Ce parcours comprend l'observation et la notation d'impression de paysages, la photographie de paysages et la justification des choix de photographies. Il est préparé

²⁹ L'auteur de la séquence décrite et de la figure n°10 est Éric Ratzel, professeur d'histoire-géographie

par une heure d'explicitation des attentes et des consignes relatives aux différentes activités ;

- une série de travaux en classe qui exploitent les informations accumulées et déjà en partie traitées pendant le parcours urbain : étude d'un quartier industriel (notion de quartier, de localisation, d'explication de la localisation, de relation entre des lieux et de rénovation) ; réalisation d'un schéma d'organisation de l'espace urbain (notion de hiérarchie urbaine, d'axe et de fonction) ;
- la présentation, sous la forme d'une exposition au CDI, des résultats des travaux des élèves, par les élèves eux-mêmes, à des classes de CM2 venues en visite dans le collège.

Le professeur vise des discours géographiques d'élèves, que notre outil d'analyse situe près de la deuxième manière de penser le monde en géographie. En effet, deux des productions finales sont des croquis ou des schémas d'organisation de l'espace (d'un quartier, puis d'une ville). Les consignes guidant le travail de réalisation d'un schéma du quartier indiquent explicitement qu'il faut partir de la description des sensations opérée *in situ*, pour concevoir une mise en relation des éléments perçus, avec des lieux ou des espaces invisibles parce que situés à grande distance (voir figure n°10). Les relations verticales localisées (dans le quartier de la gare) cèdent donc la place aux relations horizontales dans un espace géographique conçu comme un système de lieux (qui inclut les métropoles régionales et nationales). Cependant, du professeur, on pourrait dire que son intention d'enseignement le situe près de la troisième manière, alors que les contenus qu'ils enseignent sont proches de la deuxième manière. En effet, le fondement même de son travail est de s'appuyer sur le « là où les choses diffèrent » (confins) dans l'espace local pour ses élèves, dans le but de produire chez eux une transformation de la représentation de l'espace urbain. La prise d'informations initiale sur les lieux pratiqués et les lieux symboliques fait apparaître que le centre de l'espace de vie de certains élèves, mais pas tous, les éloignent pour leurs pratiques quotidiennes, scolaires et familiales, du centre-ville de H. Cet espace peu pratiqué, mais présent par quelques lieux symboliques et par l'attraction qu'il exerce sur d'autres (adultes, autres élèves), s'apparente pour eux à des confins. Le propos du professeur n'est pas de faire s'interroger les élèves sur cette situation, mais de concevoir un parcours qui traverse ces confins, rejoint certains lieux symboliques connus mais non pratiqués, et intègre d'autres lieux perçus, mais non pratiqués et non considérés comme symboliques (quartier industriel). C'est la raison pour laquelle nous disons que le professeur, dans la conception de sa séquence, s'approche de cette troisième manière : elle s'appuie prioritairement sur les contenus de la catégorie des confins chez les élèves.

Ce type de séquence aide à comprendre ce que nous avons appelé la construction d'un *rapport géographique au monde en classe de géographie*, parce qu'il en souligne les enjeux. La séquence cherche, en effet, à élaborer une représentation de l'espace urbain, référée au

savoir géographique scientifique, en s'appuyant sur les spatialisations³⁰ qui ordonnent quotidiennement l'espace chez les élèves en dehors de la classe de géographie. Par contre, nous ne savons pas en quoi cette séquence a eu un impact conforme aux attentes du professeur, c'est-à-dire si les savoirs appris ont fait évoluer, chez eux, les représentations de leur ville dans le sens d'une appropriation, d'une identification en tant que citoyen, et non seulement en tant qu'habitant d'un quartier.

Enfin, comme dans la séquence précédente, la tradition scolaire s'efface assez naturellement devant la force intrinsèque du projet du professeur. D'une appréhension généralement statique, analytique, purement visuelle et fermée sur elle-même de l'image de paysage, on passe à une appréhension dynamique (le déplacement dans l'espace, le mouvement est pris en compte dans l'activité des élèves), qui mobilise d'autres sens que la vue et s'ouvre sur la mise en relation d'éléments visibles avec des lieux invisibles parce que lointains (voir figure n°10). Toutefois pour accompagner cette démarche, le professeur utilise deux techniques. D'une part, les fiches qui décrivent et cadrent le travail des élèves, à un moment donné de la séquence, comportent des éléments d'anticipation du temps suivant. Ainsi la fiche qui permet de débiter le travail en classe au retour de l'itinéraire urbain, reprend les catégories de l'observation faite pendant cet itinéraire. D'autre part, le professeur ménage des temps de réflexion sur le travail conduit en cours de séquence. Pendant quelques minutes, autour des questions : *qu'avons-nous fait ? Pourquoi nous le faisons ? Qu'est-ce que nous avons appris ?* s'élabore collectivement le sens du travail réalisé sur la durée de la séquence.

Objectifs

- Comment se construit un quartier ? Réaliser un schéma pour l'expliquer.
- Comment faut-il rénover les quartiers industriels ?

1. La rue du docteur Lesigne se différencie clairement du centre-ville (bruit, activité, commerce, alignement des maisons). Et arrivés à la gare, vous pensiez ne plus être en ville. Puis, on a observé une grosse usine et ses alentours où se trouvaient des maisons ouvrières. Utilisez le tableau pour décrire ces paysages.

	Rue Docteur L.	la gare	l'usine	les maisons ouvrières
bruit				
couleur				
activité				
état				
description				

2. Comment expliquer que la gare et les industries se soient localisées dans cet espace ?
3. À partir de cet exemple, expliquer ce qu'est un quartier.
4. Les bâtiments de ce quartier sont en mauvais état. Que faut-il faire ?

³⁰ Opération de qualification de personnes, d'objets, de lieux dans l'espace terrestre ; qualification par laquelle une personne leur confère une valeur qui fonde la relation qu'elle a avec eux.

- Comment réaliser un schéma qui explique la construction de ce quartier de la gare ?
 - a. Que veut-on expliquer ?
 - b. Que va-t-on faire apparaître pour expliquer ?
 - c. Comment va-t-on mettre ces éléments en relation ?

Figure n°10 : Support de travail des élèves : étude du quartier industriel de la gare

Enclencher une progression des apprentissages cartographiques au lycée : première schématisation en classe de seconde

L'objectif de cette séquence réalisée en module, en début de classe de seconde est de créer les conditions pour leur construction d'une culture commune à la classe en géographie. Il s'agit en quelque sorte de répondre à la question (que le professeur en réalité ne pose pas tant en compte en tant que telle) : qu'est-ce que la géographie ? La fonction de ce module est, d'une part, de faire repérer aux élèves le type de raisonnement géographique qu'il attendra d'eux pendant l'année et, d'autre part, de créer, sur le plan méthodologique, ce que le professeur appelle un « diapason », c'est-à-dire des pratiques cartographiques partagées par tous ses élèves en début de lycée. Les finalités privilégiées par le professeur sont prioritairement intellectuelles. Il exige de ses élèves des activités de haut niveau (hiérarchisation, mise en relation, catégorisation). En adéquation avec le programme, ce module privilégie une problématique de type *organisation de l'espace*. Si le concept même d'organisation de l'espace n'est pas nommé, la désignation d'espaces fonctionnels (« espace bâti », « espace balnéaire », « espace cultivé ») d'une part, la représentation graphique d'autre part, signalent le réseau notionnel qui lui est associé. La proposition du professeur se situe typiquement dans la famille des innovations réalisées dans la mouvance de la chorématique scolaire (voir *supra* chapitre 2), à ceci près qu'elle mobilise des supports classiques de géographie (dont la carte topographique) au service d'une démarche elle-même classique, de description raisonnée et progressivement abstraite de l'espace terrestre. Ainsi, alors que, généralement, la chorématique scolaire privilégie la vérification de modèles généraux d'organisation de l'espace, la démarche consiste en une modélisation inductive à partir d'un cas.

Le professeur³¹ a, en effet, choisi la formule d'une étude de cas. La séquence s'organise en quatre temps :

- le professeur énonce la question qui organise le travail ultérieur : « comment s'organise l'espace communal de Ver-sur-mer ? » et distribue un dossier documentaire comprenant un extrait de carte topographique au 1/25.000^e, un plan de ville, des statistiques démographiques et économiques (structure de l'emploi), une carte postale ancienne, des publicités touristiques récentes. L'étude du dossier est guidée par un questionnaire, qui permet aux élèves de prendre leurs repères sur l'espace local, d'identifier les principales fonctions et les grandes évolutions depuis le début du XIXe

³¹ La séquence décrite et la figure ont pour auteur : Jean-Claude Guibert, professeur d'histoire- géographie

siècle (croissance démographique, effacement de l'apiculture, apparition et développement du tourisme, dédoublement de l'espace bâti à partir de la fin du siècle). Ver-sur-Mer, village situé sur le bas-plateau que des falaises séparent de la ligne de rivage, est en effet devenu une des stations balnéaires des côtes du Calvados ;

- les élèves réalisent ensuite un premier croquis à partir de la carte topographique. Ce travail a d'abord une fonction méthodologique, de rappel des conditions nécessaires à l'identification d'un espace cartographique (cadre, titre, sous-titre, orientation, échelle, choix motivé des éléments de nomenclature, légende classée). Les titres de la légende sont ceux du questionnaire d'appropriation du dossier. Puis, les élèves réalisent un second croquis qui, tout en conservant la même légende, repose sur une expression graphique simplifiée. Les contours et les tracés sont ramenés à des lignes géométriques, le nombre de localisations est réduit ainsi que les mentions de nomenclature. Les propositions sont discutées et un accord obtenu sur une représentation ;

- les élèves produisent enfin un schéma, en suivant la consigne qui est de représenter les transformations principales de l'espace communal de Ver-sur-mer. La légende est réorganisée de façon à faire apparaître les dynamiques spatiales (« espace hérité », « station balnéaire », « nouveaux espaces bâtis ») et non plus les localisations fonctionnelles, comme clé de lecture de l'espace communal. Les figurés sont géométrisés et ne correspondent qu'aux localisations ou groupes de localisations majeurs (voir figure n°11) ;

- enfin, munis de leur schéma final, les élèves observent la représentation des espaces communaux des côtes du Calvados, sur les cartes au 1/50000^e. La consigne est d'observer et de conclure leur observation par un court texte dans lequel ils expliquent à quoi a servi le travail guidé de réalisation du schéma. Il s'agit alors de leur faire constater le caractère répété sur les côtes du Calvados, de l'organisation spatiale communale qu'ils ont observée sur la commune de Ver-sur-mer. Le schéma qu'ils ont produit acquiert alors le statut de modèle, ce qui permet d'amorcer la formulation d'hypothèses concernant les raisons pour lesquelles certains villages en situation similaire ne sont pas devenus des stations balnéaires (écart au modèle).

La démarche du professeur incite à produire des discours proches de la deuxième manière de penser le monde. Le modèle spécifique de l'espace communal de Ver-sur-mer s'avère être, dans le quatrième temps de la séquence, la représentation d'un chorotype (voire *supra* chapitre 1er) d'espace communal littoral, chorotype utilisable pour identifier des répétitions et des singularités dans la production d'espace littoraux touristiques, sur les côtes du Calvados et sur bien d'autres côtes. Plus exactement, la transition que le professeur ménage du croquis issu d'une première simplification de l'information obtenue à partir de la carte topographique au schéma modélisant, fait évoluer son discours de la première à la seconde manière point de l'espace caractérisé par des localisations (une localisation est alors un objet en un point de l'étendue), le professeur opère un glissement vers un espace conçu comme un système de

lieux, dont les positions et les distances relatives permettent de comprendre quelle en est l'organisation.

Deux techniques importantes peuvent être identifiées dans cette démarche. La première concerne le plan d'action. Tout d'abord, ce professeur réalise une forme didactique que nous pourrions qualifier de mixte sur le plan épistémologique. Nous reprenons là la qualification que Marie-Claire Robic attribue au paradigme vidalien, qui « à l'opposé de la rupture avec le sens commun constitue une épistémologie du passage entre une culture commune et le savoir savant » (Robic, 1991, p. 53). Dans le même esprit, le professeur conçoit son travail comme celui d'un accompagnement des élèves pour déplacer l'interrogation, depuis l'exactitude des localisations et la particularité des lieux, vers l'explication, le « raisonnement » par abstraction progressive de façon à parvenir à l'identification de structures cachées. Le professeur est donc la référence pour organiser, dans un premier temps, l'expression de connaissances géographiques et pour amener, dans un second temps, les éléments nécessaires au dépassement de l'état initial des connaissances, grâce aux informations savantes décisives qu'il détient.

À un autre niveau, plus technique, le professeur veille à dépasser l'obstacle que constitue chez les élèves, la représentation sociale du travail cartographique comme travail de reproduction du réel en réduction (avec conservation de toutes les localisations et reproduction de tracés supposé exacts). Pour ne pas créer de résistance ou de blocage, le professeur utilise, d'une part, l'épure progressive des lignes et des formes cartographiques et, d'autre part, une catégorisation des objets géographiques qui passe du thématique au spatial. Dans cette progression, le vocable espace arrive « naturellement » pour signifier qu'il y a eu simplification d'information, abstraction pour ne retenir que les positions et les formes significatives. Il n'est pas là pour faire savant ou rendre faussement moderne la géographie qui est enseignée. Le classement spatial préparatoire de la légende prépare d'autres glissements dans l'usage du système d'expression cartographique, avec des légendes plus franchement notionnelles (passer de route à axe, de village à pôle, etc.). Dans ce type de forme didactique « mixte », la technicité du professeur réside bien plus dans l'aménagement de ces transitions (quel plan de légende, quel niveau national, quel principe de sélection et de simplification de l'information) que dans la construction ou la reproduction de règles d'usage des figurés cartographiques qui sont aujourd'hui largement diffusés. Dans un autre type de forme didactique, de type appropriation cartographique d'un modèle général (voir *supra* chapitre 3), la technicité réside dans la réalisation d'outils qui permettent aux élèves de mobiliser les codes graphiques correspondant aux structures spatiales qui leur permettent de proposer une interprétation de l'espace étudié (pour des exemples présentés et analysés de fiches d'activité, voir Fontanabona, 2000, p. 191-231).

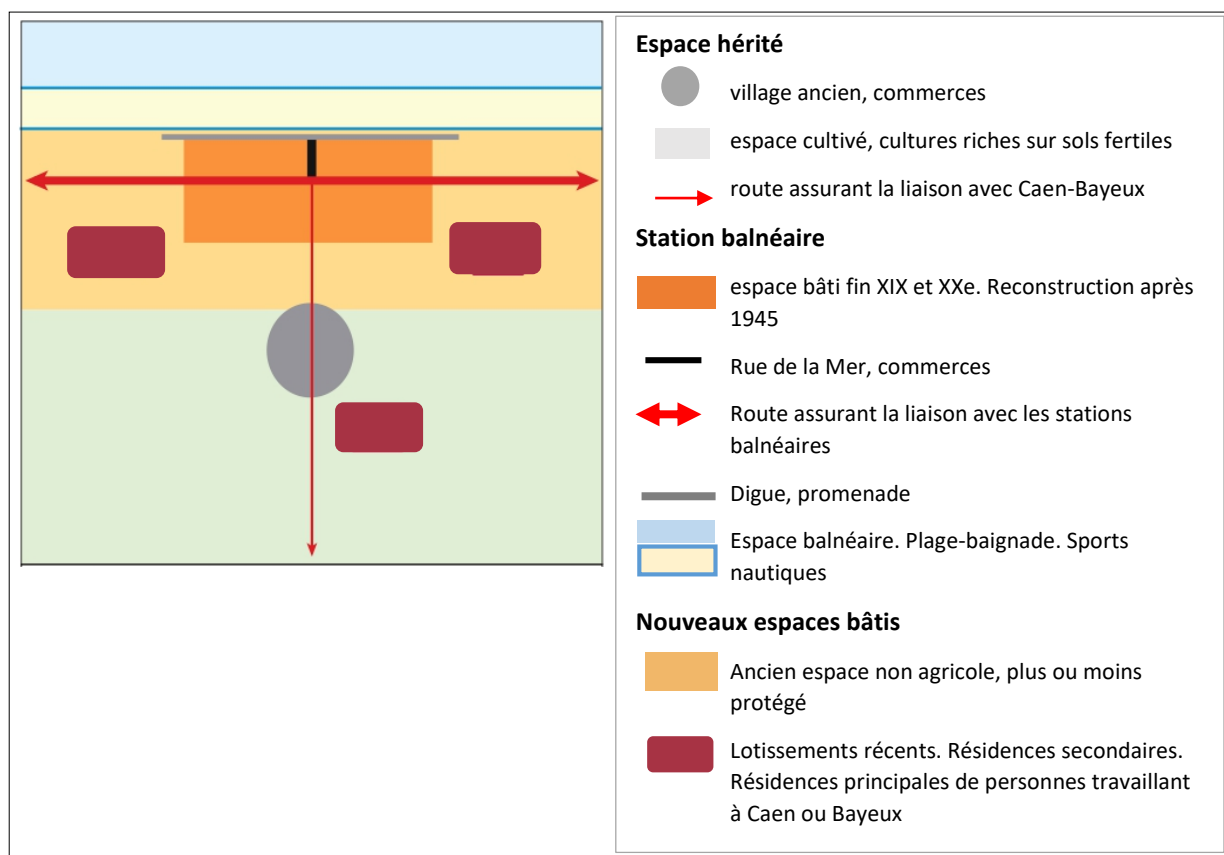


Figure n°11 : l'organisation de l'espace communal de Ver-sur-mer

Enseigner la ville en classe de seconde : le choix de l'urbanité

L'objectif de la séquence est de conduire les élèves à une réflexion sur l'organisation et les pratiques des espaces urbains, en s'appuyant tout à la fois sur leurs propres pratiques d'un espace urbain et sur la structure d'un réseau notionnel centré sur le concept d'urbanité. Le professeur³² interprète ainsi le thème « Dynamiques urbaines et environnement urbain » en introduisant un concept qui n'y figure pas explicitement : l'urbanité ; ainsi qu'un contenu qui n'est pas mentionné : les pratiques des élèves. D'une part, le professeur fait intervenir les notions clés de cette partie du programme qui se rapporte spécifiquement au thème de la ville : urbanisation, métropolisation, paysage et fonction urbaine. D'autre part, il recompose les énoncés relatifs à l'approche de l'environnement et de l'aménagement urbain, autour de la question de la spécificité de l'espace urbain, et donc de la spécificité de sa gestion, ainsi qu'autour de la relation des citoyens à la ville. D'où le concept d'urbanité, qui peut être défini comme le « caractère proprement urbain d'un espace procédant du couplage de la densité et de la diversité des objets de société dans l'espace, l'urbanité d'une situation urbaine étant

³² L'auteur de la séquence ainsi que des figures n°12 et n°13 est Stéphanie Caillé, professeur d'histoire-géographie.

d'autant plus grande que la densité et la diversité sont fortes et leurs interactions importantes » (Lussault, in : Lévy et Lussault, 2003, p. 966).

Ainsi, le professeur s'appuie sur une combinaison de finalités intellectuelles et citoyennes. Les premières l'amènent à attacher de l'importance à une réflexion sur la ville en tant qu'espace produit social et producteur d'une société et non comme quantité de population ou types de paysages. Les finalités citoyennes justifient d'aborder ce que signifie *être citadin*. Tandis qu'une enquête initiale, conduite par le professeur auprès des élèves, conclut que, pour eux, le citadin est un consommateur d'espace et de produits urbains, le professeur se donne comme but de faire prendre conscience qu'être un citadin, c'est aussi participer aux choix d'aménagement et de gestion de l'espace urbain. L'enquête réalisée par le professeur fait aussi apparaître la difficulté pour les élèves de penser la ville comme un espace social. C'est la raison pour laquelle le professeur s'est orienté vers le concept d'urbanité comme concept intégrateur des savoirs enseigner sur le thème.

La séquence se compose de trois temps :

- un premier temps de prise d'information concernant les pratiques et les représentations de la ville. Les élèves doivent associer quelques mots à celui de ville et représenté graphiquement la ville dans laquelle ils habitent ;
- quelques jours plus tard, un temps d'introduction donnant les résultats de cette prise d'informations et définissant en conséquence les objectifs de la séquence ;
- une série de thèmes traités à partir de deux études de cas et de leur comparaison : le cas de la ville dans laquelle se trouve le lycée et le cas de New Delhi. Les thèmes sont : « la croissance urbaine, phénomène mondial mais processus hétérogène » ; « la ville : un espace qui a du sens ? » ; « les espaces urbains en mutation : comment concilier les intérêts les différents acteurs ? ». Le traitement des thèmes s'appuie, pour le cas de la ville locale, sur un travail de terrain qui a conduit les élèves dans trois quartiers différents (en position centrale, péri-centrale et périphérique) dont ils doivent décrire les paysages, les sensations qu'ils leur associent, interroger des passants sur la perception qu'ils en ont. Il s'agit de caractériser chacun des quartiers, fonctionnellement, socialement et spatialement (quelle relation avec le reste de la ville ?). Par ailleurs, le traitement des thèmes permet de travailler progressivement à la compréhension du concept d'urbanité et, en utilisant un graphe comme outil d'expression de ces attributs et de leurs relations. Le graphe général (notionnel) est complété à la fin de chaque activité concernant les deux villes étudiées. C'est donc par comparaison et généralisation à partir de ces deux cas, que chaque attribut est nommé. La comparaison de la ville locale et de New Delhi permet aussi de confronter deux espaces urbains de taille différente et de s'interroger, comme le demande le programme, sur « les inégalités entre les villes des pays riches et celles des pays pauvres ».

Le professeur cherche à ce que les élèves produisent des discours géographiques proche à certains moments de la troisième manière de penser le monde et, à d'autres moments, la deuxième manière de penser le monde en géographie. L'analyse des représentations, en particulier, fait ressortir que la ville est pour la majorité d'entre eux, non seulement une concentration, une agglomération d'hommes et d'objets, un tout (indifférencié), un espace fonctionnel, mais aussi un espace de sociabilités. Ce temps du cours, pendant lequel les élèves sont confrontés à l'analyse que le professeur a fait de leurs énoncés sur et de leurs dessins de la ville privilégie la troisième manière de penser le monde. Cependant le reste du dispositif vise l'élaboration d'un concept qui abstrait le fait urbain avant tout comme système de lieux, fonctionnel, différencié, et non à partir de la relation à l'espace qui caractérise le fait d'être citadin (le concept intégrateur aurait alors été celui de citoyenneté³³). Bien que l'axe choisi par le professeur aurait pu le conduire à privilégier, dans le réseau notionnel qu'il a conçu, le concept intégrateur de citoyenneté, il a retenu en accord avec la démarche suggérée par le programme, un concept plus « spatial », moins nettement associé à la spatialité des acteurs.

Trois aspects du métier d'enseignant en géographie méritent d'être relevés dans cette séquence : le traitement de l'étude de cas, nouveauté introduite au lycée avec le programme de seconde ; l'usage en classe des « représentations qu'on les élèves » de l'objet ou du concept enseigné et, enfin, l'usage comme outil et objet d'enseignement des réseaux notionnels (voir *supra* chapitre 3).

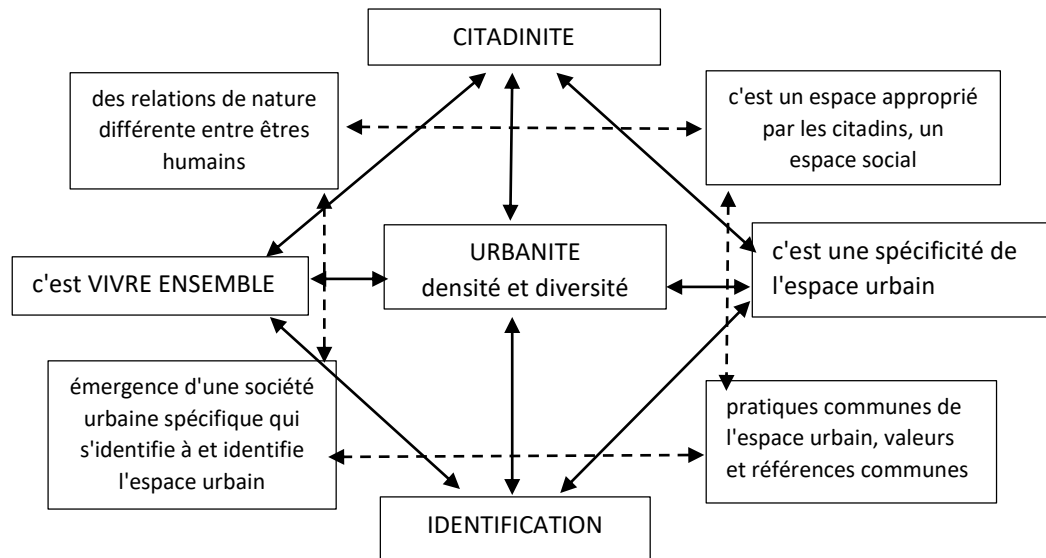
L'étude de cas est une démarche recommandée par le texte officiel, pour croiser les deux « entrées principale » du programme de seconde : « l'environnement et l'aménagement [...] composantes distinctes d'une même et unique problématique [...] d'organisation de l'espace » (BOEN, 31 août 2000, hors-série n°6). L'étude de cas incarne une approche des contenus d'enseignement qui se veut « globale, dépassant la distinction entre géographie physique et géographie humaine, entre géographie générale et géographie régionale » (*ibid.*). Avec l'étude de cas, savoir c'est parvenir à la compréhension organisée à partir d'une problématique et de notions, d'un réel que l'on sait inconnaissable jusqu'au moindre repliement de sa complexité. L'idée d'un texte commun, sur lequel un accord général peut se construire chez les professeurs d'histoire-géographie, est mise à mal. En revanche, l'analyse des cas étant structurée par quelques notions clés, elle crée la possibilité d'une continuité pensée à partir des apprentissages notionnels des élèves. Dans notre cas, le professeur cherche à créer cette continuité à l'échelle de la séquence et en faire prendre conscience aux élèves, en se servant, d'une part, de leurs pratiques et de leurs représentations d'un référent spatial qui devient support de leurs apprentissages et, d'autre part, de la trame notionnelle qu'il a construite (voir figure n°12). Cette trame sert de fil directeur pour stocker et mettre progressivement en relation les informations classées et sélectionnées pour chaque thème de la séquence et

³³ « Pourquoi ne pas prendre la position de principe suivante : la citoyenneté relève avant tout d'une approche par l'individu, l'urbanité d'une approche par l'espace et de collectif ? » (Gervais-Lambony, 2003, p. 29).

chaque ville étudiée. Il arrive que l'usage des « représentations des élèves » se limite à quelques questions posées en début de cours, comme une sorte de test de connaissance.

Figure n°12 : Construction du concept d'urbanité

L'urbanité est conçue comme une qualité de l'espace urbain. Il s'agit de comprendre ce qu'est être citoyen, de comprendre comment les citoyens pratiquent, consomment et produisent l'espace urbain et, comment, en vivant et en pratiquant la ville, ils se définissent eux-mêmes.



La structure de ce graphe est donnée en début de deuxième partie de la séquence et complétée pour chaque thème de cette partie, en menant en parallèle les études du cas de Caen (dont l'état des pratiques urbaines dans la classe a été présenté et discuté en introduction au moment de justifier la problématique de la séquence) et de New Delhi. La structure de cette deuxième partie (la ville, un espace qui a du sens ? Étude des dynamiques urbaines) est la suivante : a) un espace indifférencié et organisé ; b) un espace fonctionnel ; c) un espace social, car la ville c'est aussi et surtout vivre ensemble. La troisième partie : « des espaces urbains en mutation : comment concilier les questions d'urbanisme, d'environnement et les intérêts des différents acteurs ? » reprend les deux études de cas en parallèle et se termine par : « Être un citoyen-citoyen actif ? ».

Cette pratique ne justifie pas que l'on parle de représentations pour désigner les réponses que les élèves ont pu fournir. Dans la séquence présentée, le professeur donne aux textes d'élèves le statut de source, qu'il analyse de manière à en tirer des informations pour le cours (qui ne peut donc avoir lieu que quelques jours plus tard). Sans faire œuvre scientifique (ce n'est d'ailleurs pas son rôle), il a conçu une « grille » d'analyse notionnelle des énoncés d'élèves. Celle-ci, bien que simple, est efficace parce qu'elle permet de classer la majorité des énoncés, tout en anticipant la sélection des contenus enseignés (voir figure n°13). Le professeur s'est, en quelque sorte, outillé d'une « cartographie » conceptuelle et notionnelle des approches géographiques de la ville. À ces conditions (« cartographie conceptuelle et notionnelle », « grille » d'analyse notionnelle, textes sources d'élèves), il nous semble que l'on peut effectivement parler d'une prise en compte des représentations qu'on les élèves de la ville.

Enfin, le professeur utilise une technique qui est, comme nous l'avons dit plus haut, un moyen de construire une continuité des apprentissages à l'échelle d'une séquence, en la donnant à voir aux élèves. Ce « trucs » consiste à utiliser le graphe comme système d'expression du réseau notionnel qui est l'objectif d'apprentissage. Il présente l'avantage de donner à voir la structure de savoir en géographie scolaire et ainsi d'aller contre l'idée d'un savoir factuel, descriptif et numératif. Par ailleurs, il permet d'éviter la litanie du vocabulaire géographique, généralement non hiérarchisé et très fournie, dont la maîtrise des définitions est supposée nécessaire pour avancer dans l'exposé d'un contenu. Le graphe nécessite que les élèves s'interrogent sur les rapports entre les différentes notions. Les possibilités de placement aléatoire des termes, par les élèves, doivent cependant être limités grâce à des échanges ayant pour fonction d'explicitier le placement choisi. Il fait l'objet d'un travail systématique de confrontation d'énoncés généraux (les notions ou les attributs) et d'énoncés factuels ou ponctuels (informations concernant les cas étudiés).

Représentations	Notions associées
ville agglomération	amas, entassement d'hommes, d'objets, de bâtiments
Ville « tout »	ensemble, indifférenciation
ville espace fonctionnel	fonction, activité, localisation intra-urbaine, flux
ville espace social	vivre ensemble, rencontre, diversité sociale

Figure n°13 : Outil de classement d'énoncés d'élèves, relatifs à la ville en géographie

Environnement et aménagement classe de première : les grands axes de communication transalpins ; usage d'un reportage télévisé

L'objectif de la séquence est de parvenir à identifier, en des termes géographiques, les points de vue d'acteurs sur une même portion de l'espace terrestre, les enjeux qui motivent la confrontation de ses points de vue ainsi que les conditions d'une gestion possible de cet espace enjeu. Cet objectif structure l'étude de cas qui permet dans le programme de première, de traiter « les réseaux de communication et les flux de transport ». L'étude de cas doit prendre en compte « les impératifs économiques, les contraintes naturelles et les enjeux environnementaux » (BOEN, hors-série n°7, 3 octobre 2002). L'intitulé de la partie et son commentaire rapprochent deux problématiques classiques en géographie scolaire (voir figure n°2) : l'axe de l'organisation de l'espace et celui des relations des sociétés avec l'environnement. Les deux axes ne sont d'ailleurs pas incompatibles, comme indique la façon dont Armand Frémont présente l'environnement européen :

L'environnement est la deuxième « nouvelle frontière » de l'Europe (la première est la ville). Il n'existe plus de nature pure en Europe, pas plus sur les mers qui bordent les

continents que dans le Grand Nord scandinave ou sur les plus hauts sommets des Alpes. L'environnement est constitué d'éléments naturels que partout les hommes ont transformés depuis des siècles [...] En outre, l'espace habité étant essentiellement constitué de villes, l'environnement est par excellence celui des villes, autour des villes, et intégrant celle-ci. Le mot, fort bienvenue pour ce qui concerne l'Europe, combine une écologie humaine entre nature et culture à une géographie centrée sur la ville (Frémont, 1996, p. 305).

Outre cette référence scientifique le professeur³⁴ fait deux autres choix : celui d'exploiter comme support principal de l'étude, un reportage télévisé et celui de tenter de formaliser graphiquement la confrontation de points de vue et d'enjeux sur la vallée de la Maurienne, à laquelle le reportage est consacré³⁵.

Le choix du reportage télévisé est motivé par l'objectif de faire travailler les élèves sur la façon dont le sens se construit avec le langage spécifique de la télévision et, plus particulièrement, à partir d'un support qui est à la charnière du monde de tous les élèves (pratique télévisuelle) et du monde de la classe (discours de reporter visant à produire une représentation valide du terrain sur lequel l'enquête est menée). Le but du travail graphique est de faire prendre conscience de la diversité des façons de produire de l'espace et de construire du territoire, qui se confronte en un même point de l'étendue (une vallée intra-alpine). On peut donc considérer que le professeur s'inscrit dans cette combinaison de finalités intellectuelles et citoyennes critiques qui caractérise la géographie du lycée, en lui associant des contenus centrés sur les acteurs, les stratégies, les enjeux territoriaux.

Le professeur a découpé sa séquence en quatre temps :

- un visionnage du reportage, sans prise de notes et sans annonce du thème du reportage, suivi d'une première collecte d'informations. Un deuxième visionnage, pour un extrait du reportage (8 minutes), est outillé cette fois-ci à l'aide d'une grille de recueil d'informations, dans un but d'analyse du montage ;
- une analyse transversale des informations, armée d'un autre outil de recueil, en faisant succéder un visionnage avec l'image seule, puis avec le son. Cette analyse est consacrée aux causes, aux conséquences de la fermeture du tunnel du Mont-Blanc consécutive à la catastrophe routière du mois de mars 1999, ainsi qu'aux solutions prises ou préconisées ;
- une validation des informations et des relations établies grâce au reportage, à l'aide d'un dossier documentaire constitué à partir du Livre blanc du Ministère de l'Environnement sur les transports internationaux en montagne. Les élèves doivent produire un graphe de

³⁴ L'auteur de la séquence ainsi que des documents 14 et 15 est Ivan Deverre, professeur d'histoire-géographie (Deverre, 2000)

³⁵ Didier Guyot et Philippe Fivet, « Les roues de la colère », Envoyé spécial, diffusé le 2 décembre 1999, durée : 22 minutes 12.

synthèse³⁶ (voir figure n°14) pour expliquer la nature et les raisons du problème que pose le trafic de poids lourds dans la vallée de la Maurienne ;

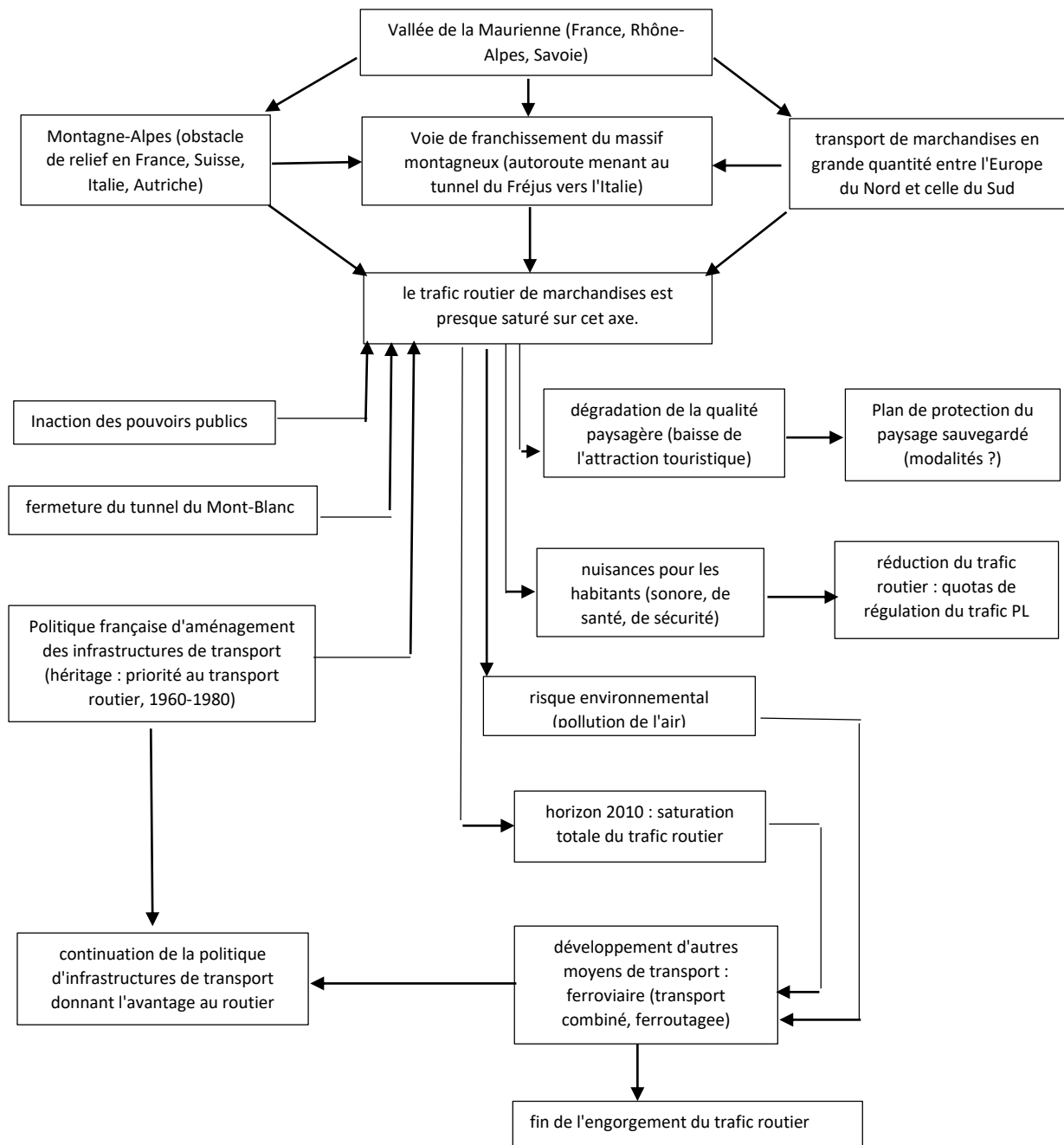


Figure n°14 : La vallée de la Maurienne, engorgement du trafic routier, causes, conséquences, solutions à développer (Deverre, 2000)

³⁶ Collectif, *Transports internationaux en montagne. Sortir de l'impasse*, Ministère de l'Environnement, 1998, 231 pages.

- une analyse cartographique des enjeux environnementaux produits par la confrontation de plusieurs sociétés et de leurs façons d'utiliser l'espace terrestre. Le dossier documentaire est complété d'autres éléments du Livre Blanc (nuisance et pollution en Vallée de Chamonix) et de support issus des sites internet de l'Espace Mont-Blanc, de l'Initiative des Alpes ainsi que de la CIPRA (Commission internationale pour la protection des Alpes), tous sites comportant des pages consacrées au transport routier international en montagne, à la dénonciation de ces logiques (« prix des transports absurdes »³⁷ délivré tous les ans par les initiatives des Alpes) et de ses dangers ainsi qu'à des propositions et solutions alternatives. Les élèves doivent, pour trois acteurs ou types d'acteurs (l'État ; la firme, qui fait transiter ses composants, ses produits semi-finis et ses produits finis par les autoroutes alpines ; l'association locale de riverains), identifier leur territoire et la place tenue par « la vallée » dans ces territoires (généralisation) qui permet de localiser et caractériser les enjeux ; puis un autre schéma pour représenter une solution envisageable pour réduire la valeur des enjeux exposés aux dangers occasionnés par le transit routier international. L'étude de cas se conclut alors sur ce qu'elle apporte comme compréhension du fonctionnement de l'espace européen : l'idée de la complexité des constructions territoriales dans l'espace européen et l'idée d'une dynamique territoriale liée à la question environnementale par laquelle se construit (dans la confrontation et le débat) l'unité sociale européenne.

Le discours géographique de cette séquence empreinte aux deuxième et troisième manières de penser le monde en géographie. La deuxième est présente dans une partie de la légende qui exprime la dimension spatiale avec les notions d'axe, de flux, de centre, d'espace (de vie, imaginé), de réseau. Des indices de la troisième manière sont aussi présents : la notion d'enjeu par exemple n'a de sens que par rapport aux actions, aux interactions entre des acteurs de stratégies différentes. Les figurés associés aux phénomènes de limites montrent des discordances entre les trois façons de pratiquer l'espace, discordance révélatrice de la nature et de la localisation des enjeux.

Un aspect technique du métier d'enseignant en géographie peut être détaillé à partir de cette séquence : la conception d'une démarche et la construction d'outil de recueil et de traitement d'information adapté au support filmique. L'utilisation réfléchie du support filmique met les élèves en situation de se demander comment se fabrique chez eux le sens qu'ils donnent à ce qu'ils perçoivent. Spontanément c'est un effet de réel qui prime, jouant sur le « réalisme » des images et le caractère accessible de la langue utilisée. Or, l'étude du document filmique permet de prendre conscience du travail de montage du réalisateur. C'est la raison pour laquelle le professeur fait procéder à deux visionnages. À l'issue du premier, il demande aux élèves de lui fournir trois informations obtenues par son, trois autres par image et trois autres encore par les deux réunis. Il s'agit de sensibiliser les élèves à la façon dont le sens se construit

³⁷ Le « prix des transports absurdes » est remis, chaque année, par des citoyens suisses à l'entreprise qui, selon eux, fait inutilement traverser les Alpes à des poids lourds chargés de produits déplacés pour des opérations de transformation qui pourraient être réalisées sur le lieu de la production initiale.

avec un système d'expression iconique et sonore³⁸. On saisit alors que si l'image passe pour être le principal vecteur d'information, c'est pourtant le son qui joue ce rôle, ou encore que les deux composantes du système d'expression filmique entrent de différentes manières en rapport pour produire une information (renforcement, contradiction, illustration, etc.). Les élèves peuvent, avec ce petit exercice, prendre conscience de la diversité de la réception du reportage dans la classe. Le deuxième visionnage s'appuie sur un tableau à double entrée : support et contenu d'information (voir figure n°16). Cette grille est une première étape de traitement des informations qui anticipe la construction des graphs. On retrouve là une technique qui consiste à préparer les réalisations finales, en introduisant les catégories et les enchaînements logiques de façon précoce dans la séquence. L'enchaînement problème/causes/conséquences/solutions est la trame du graphe ainsi que de la légende du schéma terminal.



















acteurs structures	entreprise	société locale	État	enjeux
Points	 Lieu de production ou de transformation	 lieu du quotidien	 centre	 dégradation de la qualité et de la valeur des lieux (bruit, coupure, pollution de l'air)
Lignes	 flux de produits	 déplacements quotidiens ou plus rares	 axe d'échange et de contrôle  frontière	 danger pour les riverains
Surfaces		 espace de vie  espace proche connu et/ou représenté	 territoire protégé (zonage du territoire)	 dégradation de la qualité du territoire proche...  et plus lointain (échelle du massif)
Type de territoire	<i>réseau</i>	<i>territoire local centré sur un espace de vie</i>	<i>territoire d'État</i>	
« La vallée » pour l'acteur est	<i>un segment de trajet</i>	<i>le « cœur » d'un territoire du quotidien</i>	<i>une porte du territoire (et un couloir d'entrée)</i>	
Réponses et solutions	 rationalisation de la circulation et de la production	 solidarité inter-vallées et massifs	 réglementation, quota (inter-état et européen)  changement de politique (rééquilibrage ferroviaire/routier) et tunnel de base	

Figure n° 15 a : Axe de communication transalpin et vallée : légende des schémas

³⁸ Pour une réflexion générale sur l'éducation aux médias en histoire-géographie et pour des propositions de démarche, voir : Bataille Y., Le Roux A. et Nové A. (1993).

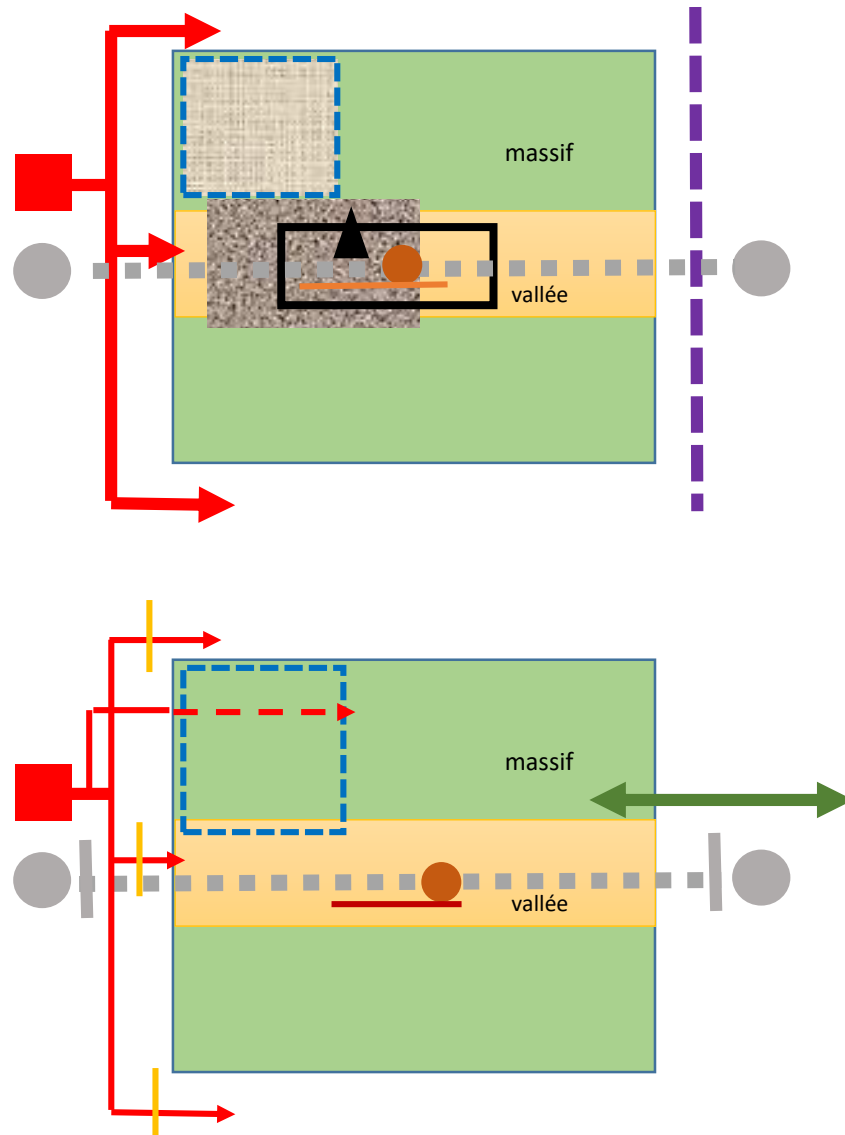


Figure n° 15b : Axe de communication transalpin et vallée : enjeux environnementaux et réponses ou solutions préconisées

	La solution et le problème			Les causes du problème		Les conséquences	Les solutions
	Qui ?	Où ?	Quoi ?	Circonstances	Pourquoi là ?		
image							
son							
conclusions							
conclusion générale							

Figure n°16 : Outil d'analyse d'une séquence filmique

Les présentations de séquences dans ce chapitre ont été sélectionnées parce que le discours géographique des professeurs n'y sont pas conformes au modèle classique de géographicité qui est aujourd'hui marginalisé par l'institution. Elle donne un petit aper  du stock d'outils que les professeurs se construisent dans leur pratique ordinaire du métier d'enseignant en géographie, confrontés à quelques problèmes spécifiques de l'enseignement de cette discipline. Images de paysage et croquis : pourquoi faire et comment ? Voisinage et concurrence entre discipline scolaire et autres voies d'accès au monde (les pratiques, les médias) : que faire ? Nouveaux concepts de géographie scientifique et finalités de formation intellectuelle et citoyenne critique : quels concepts ? Quel niveau de formulation pour les élèves ? Quelle mise en forme du cours ? Comment intégrer à l'objet d'apprentissage géographique, les acteurs que sont aussi les élèves ?

Cependant, il ne nous est pas possible d'écrire précisément ce qui s'est construit comme conceptualisation, comme prise de conscience, comme vision du monde, comme représentation de ce qu'est la géographie scolaire, chez les élèves confrontés à ces cours de géographie. Or, ces descriptions sont d'un intérêt majeur à la fois pour les professeurs, pour l'institution et pour la société. Le modèle émergent de géographicité prend en compte la pluralité des logiques sociales de construction de la distance et de l'écart (dans les  tats nations, dans les territoires de proximité, dans les réseaux transnationaux, dans les espaces mondiaux, etc.). Il s'agit d'outiller scientifiquement des discours géographiques scolaires chargés de construire l'idée et la pratique d'une citoyenneté ancrée à plusieurs niveaux sociaux de référence tout en étant évolutive. Outre que ces discours scolaires ne sont pas nécessairement homogènes d'un bout à l'autre de la scolarité secondaire (hétérogénité des programmes, de leur lecture, des convictions et des conceptions des enseignants), ils sont reçus par des élèves qui ont une expérience de la prise en compte de la diversité, de la pluralité des appartenances et des références identitaires dans la société française contemporaine. Savoir non seulement ce qui s'enseigne, mais aussi ce qui s'apprend en classe de géographie et donc pas superflu.

Chapitre 5

Bibliographie et sitographie organisées

Cette bibliographie a pour fonction d'orienter les étudiants et les professeurs stagiaires vers des ouvrages et productions qui concerne tous, à l'exception de la première section, le métier d'enseignant en géographie.

Nous avons surtout tenu à distinguer les publications, en fonction de la nature des travaux dont elles sont issues : d'une part, les notes, articles et ouvrages provenant de recherches descriptives ou plus expérimentales et, d'autre part, les travaux qui font retour sur des pratiques en explicitant les choix qui les fondent. Nous excluons les présentations de pratiques non explicitées et non circonstanciées. Après avoir indiqué quelques ouvrages qui permettent de reprendre contact avec la géographie dans son ensemble, nous avons organisé cette bibliographie en fonction des grands axes d'une approche professionnelle de la géographie scolaire : l'axe de la réflexion théorique (approche historique, épistémologique et didactique des relations entre géographie scolaire et géographie scientifique) ; l'axe des transpositions didactiques d'objets de savoir géographique ; l'axe des pratiques enseignantes ; l'axe des apprentissages des élèves ; l'axe enfin des supports d'enseignement et des langages de la géographie scolaire.

(Ré)entrer en géographie

Pour beaucoup d'étudiants formés principalement en histoire, la difficulté première est de repérer ce qu'est l'objet de la géographie, ses façons de penser le monde et d'en rendre compte ; bref d'entrer en géographie.

Introduction à la géographie

Il s'agit de textes intentionnellement écrits dans la perspective de faire entrer le lecteur en géographie, en lui présentant ses questions, ses objectifs, ses outils, ses représentations spécifiques du monde.

Allemand S., Dagorn R., Vilaca O., *La géographie contemporaine*, Paris, le Cavalier Bleu, Collection idées reçues, 2005, 125 p.

Bailly A. et Scariati R., *Voyage en géographie. Une géographie pour le monde*, Paris, Anthropos, 1999, 104 p.

Bataillon C., *Pour la géographie*, Paris, Flammarion, « Géographes », 1999, 161 p.

Bavoux J.-J., *La géographie. Objets, méthodes, débats*, Paris, Armand Colin, Collection U, 2002, 239 p.

Benko G. et Strohmayer U., *Horizons géographiques*, Armand Colin, Bréal, Collection D'autre part, 2004, 350 p.

Ciattoni A. et Veyret Y., *Les fondamentaux de la géographie*, Paris, Armand Colin, Collection Campus, 2003, 219 p.

Frémont A., *Aimez-vous la géographie*, Paris, Flammarion, 2005, 358 p.

Égogéographies

Ouvrages croisant le retour réflexif d'un géographe sur son itinéraire intellectuel avec l'histoire de la géographie, les égo-géographies donnent accès par le récit aux manières de penser et de faire la géographie.

Claval P., *La géographie comme genre de vie. Un itinéraire intellectuel*, Paris, L'Harmattan, Collection géographie en liberté, 1996, 144 p.

Frémont A., *Géographie et action. L'aménagement du territoire*, Paris, Edition Arguments, 2005, 218 p.

Gentelle P., *Traces d'eau. Un géographe chez les archéologues*, Paris, Belin, 2003, 239 p.

Lévy J., *Égogéographies. Matériaux pour une biographie cognitive*, Paris, L'Harmattan, Collection Géotextes, 1995, 190 p.

Paroles de géographes

À la différence des historiens, les géographes sont rarement invités à s'exprimer sur les enjeux politiques que l'actualité place au-devant de la scène médiatique. Ils ne sont cependant pas privés de tribune : leurs interventions constituent une voie d'accès commode pour identifier ce qu'apporte un regard géographique à la conception du monde.

<http://ww.café-geo.net> : rubrique « Paroles de géographes ». Rubriques des différents cafés géographiques classés par ville ; rubrique « Éducation » alimentée par des géographes qui « souhaitent contribuer au renforcement d'une culture générale géographique et participer à la promotion d'une éducation géographique ».

<http://xxi-ac-reims.fr/fic-st-die/> : rubrique « Les actes du Festival International de Géographie de Saint-Dié.

<http://www.cybergeopress.fr/> : rubrique « Points chauds ».

Les transformations de la géographie scientifique

Les changements qui font la géographie contemporaine peuvent être identifiés à partir d'ouvrages qui soit en représentent certaines des lignes de force, soit cherchent à reconstruire ses logiques. Les références sélectionnées ici ne sont que l'amorce d'une bibliographie spécifique qui devrait recenser les synthèses et les articles les plus représentatifs et transformations de la géographie, par champ et par spécialité.

Claval P., *Épistémologie de la géographie*, Paris, Nathan, 2001, 265 p.

Collignon B., « Les savoirs géographiques vernaculaires ont-ils une valeur ? », in Michaud Y. (dir.), *Qu'est-ce que la société ?*, Paris, Édition Odile Jacob, Collection « Université de tous les savoirs », volume 3, 2000, p. 111-120.

Di Méo G. (dir.), « Composantes spatiales, formes et processus géographiques des identités », *Annales de Géographie*, n° 638-639, Paris, Armand Colin, juillet octobre 2004.

Gataloup C., « Les espaces de la mondialisation : héritages et dynamiques », in Michaud Y. (dir.), *Qu'est-ce que la société ?*, Paris, Édition Odile Jacob, Collection « Université de tous les savoirs », volume 3, 2000, p. 132-143.

Grésillon M., « Repères de l'homme contemporain », in Michaud Y. (dir.), *Qu'est-ce que la société ?*, Paris, Édition Odile Jacob, Collection université de tous les savoirs, volume 3, 2000, p. 144 152.

Guermond Y., « La carte sors des tiroirs », in Michaud Y. (dir.), *Qu'est-ce que la société ?*, Paris, Édition Odile Jacob, Collection « Université de tous les savoirs », volume 3, 2000, p. 144-150.

Knafou R. (dir.), *L'état de la géographie. Autoscopie d'une science*, Paris, Collection Mappemonde, 1997, 438 p.

Lévy J., *Europe, une géographie*, Paris, Hachette, 1997, 288 p.

Lévy J. et Lussault M. (dir.), *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographes à Cerisy*, Paris, Belin, Collection Mappemonde, 2000, 351 p.

Monnet J., « La mégapolisation : le défi de la ville-monde », in Michaud Y. (dir.), *Qu'est-ce que la société ?*, Paris, Édition Odile Jacob, Collection « Université de tous les savoirs », volume 3, 2000, p. 155 168.

Staszak J.-F., « La géographie », in Berthelot J.-M., *Épistémologie des sciences sociales*, Paris, PUF, Collection premier cycle, 2001, p. 77-116.

Staszack J.-F. et al., *Géographies anglo-saxonnes. Tendances contemporaines*, Paris, Belin, Collection Mappemonde, 2001, 313 p.

Volvey A. (dir.), *Échelles et temporalités*, Neuilly, édition Atlande, 2005, 239 p.

Par ailleurs, la revue *Sciences humaines* assure une vulgarisation de qualité pour la géographie contemporaine, sous la responsabilité de Sylvain Allemand, journaliste scientifique.

Géographie scolaire et géographie scientifique

La connaissance théorique des rapports entre géographie scolaire et géographie scientifique se construit dans trois domaines différents : l'histoire, l'épistémologie et la didactique. Ces trois domaines fournissent des cadres de réflexion (modèles, concepts, interprétations) utiles pour décrire, situer et comprendre les pratiques enseignantes. Sont exclus de cette section les ouvrages qui, bien que prétendant préparer leurs lecteurs à l'enseignement, ne s'appuient pas sur des enquêtes et des recherches répondant aux critères des pratiques scientifiques en sciences humaines et sociales.

Approche historique

Les références peu nombreuses restent pionnières et fondamentales. Dans une perspective professionnelle, l'approche historique des relations entre géographie scolaire et géographie scientifique a une finalité de compréhension des changements et des permanences dans lesquelles s'inscrit la pratique du métier d'enseignant en géographie.

Clerc P., *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2002.

Dumoulin O., « Les noces de l'histoire et de la géographie », *EspacesTemps Histoire/géographie*, 1. L'arrangement, n° 66/67, 1998 p. 6-19.

Lefort I., *La lettre et l'esprit. Géographie scolaire et géographie savante en France*, Paris, Édition du CNRS, Collection Mémoires et documents de géographie, 1992.

Lefort I., « Deux siècles de géographie scolaire », *EspacesTemps*, Histoire/géographie 1. L'arrangement, n° 66/67, 1998, p. 146-154.

Nordman D., « La géographie, œil de l'histoire », *EspacesTemps*, Histoire/géographie 1. L'arrangement, n° 66/67, 1998, p. 44-54.

Robic M.-C., « Le fardeau du professeur », *EspacesTemps*. Histoire/géographie 2. Les promesses du désordre, 1998, p. 158-168.

Approche épistémologique

Les travaux d'épistémologie de la géographie scolaire, de ses programmes, de ses manuels et de ses savoirs enseignés visent la connaissance des pratiques et des conceptions de la connaissance mise en œuvre dans la discipline scolaire. Ces travaux s'appuient sur des modélisations de la production du savoir scolaire, qui valorise sa multi-référentialité (les champs du savoir géographique) ainsi que l'autoréférence scolaire (la discipline scolaire, la culture scolaire en géographie).

Audigier F., *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, thèse sous la direction de Henri Moniot, Université de Paris VII, 1993, 677 p.

Chevalier J.-P., « La géographie scolaire : un des quatre pôles géographiques ? », *Cybergeo, Revue européenne de géographie*, n° 23, 1997.

Chevalier J.-P., « Images de l'Europe dans les manuels de géographie français », *Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, n° 109-110, 2002, p. 23-49.

Clerc P., « Quelle géographie générale pour la classe de seconde ? », *L'Information géographique*, vol. 60, n° 4, 1996, p. 167-175.

Clerc P., « Les modèles de ville dans les manuels scolaires », in Knafou R., *L'état de la géographie. Autoscopie d'une science*, Paris, Belin, Collection Mappemonde, 1997, p. 400-401.

Clerc P., *Production et fonctionnement de la culture scolaire du lycée en géographie. L'exemple des espaces urbains*, thèse de doctorat, sous la direction de M.-C. Robic, Université de Paris I, 1999.

Clerc P., « Le monde indien dans les manuels : la mise aux normes », *Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, n° 109-110, 2002, p. 7-21.

Clerc P., « Les villes de la culture scolaire », *Mappemonde*, n°65, 2002, p. 34-38.

Grataloup C., « La discipline ne fait pas la force principale des sciences », *L'Information géographique*, vol. 52, 1988, p. 182-188.

Le Roux A., *Enseigner la géographie au collège*, Paris, PUF, Collection l'éducateur, 1995.

Le Roux A., *Didactique de la géographie*, Caen, Presses universitaires de Caen, 1997 réédité en 2005.

Retailé D., « Les modèles implicites dans l'enseignement de la géographie », *L'Information géographique*, vol. 52, n° 5, 1988, p. 194-200.

Retailé D., « L'État dans l'enseignement de la géographie. L'histoire-géographie dépassé par le monde », *L'Information géographique*, vol. 58, 9, 1994, p. 29-41.

Vergnolle-Mainar C. et Sourp R., « Les concepts et les modes de raisonnement mobilisés par la géographie scolaire en vue de l'éducation à l'environnement et au développement durable », *Actes des journées d'études de didactique de l'histoire et de la géographie*, Caen, 2004 CD-ROM.

Approche didactique

Le point de vue didactique sur la géographie scolaire s'intéresse à la spécificité des questions, des ressources et des difficultés de l'enseignement et de l'apprentissage de contenus géographiques ; c'est-à-dire ce en quoi cet enseignement et ces apprentissages mobilisent les ressources des personnes (enseignants et élèves) ou créent chez elles des obstacles, qui ne sont pas strictement ceux que produit leur confrontation avec l'histoire, les mathématiques, l'éducation musicale ou d'autres contenus d'enseignement. La spécificité de cette confrontation en géographie concerne la dimension spatiale du fonctionnement des sociétés

: comment elle s'apprend ? Comment elle s'enseigne ? Quelles interactions entre enseignement et apprentissage de la dimension spatiale ?

Audigier F., *Construction de l'espace géographique*, Paris, INP, 1995, 180 p.

Audigier F., Crémieux C., Mousseau M.-J., *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde. Etude descriptive et comparative*, Paris, INRP, 1996, 146 p.

Le Roux A., *Repères pour une didactique de la géographie enseignée aux préadolescents. Quel professeur de géographie au collège ?*, thèse de doctorat de l'Université de Caen, 1992, 3 vol., 540 p., 382 p. et 240 p.

Niclot D., *Les systèmes-manuels d'une discipline scolaire : les manuels de géographie de la classe de seconde publiés de 1981 à 1996*, thèse de doctorat en géographie, Université de Paris VII, 1999, 777 p.

Thémines J.- F., « Des rapports géographiques au monde en construction dans les classes de géographie ? », *L'Information géographique*, vol. 68, n°3, p. 244-258.

Transposition et réflexion sur des transpositions

Les transformations de la géographie scientifique, dont certaines ont un impact sur les programmes de géographie scolaire, ont amené les acteurs intéressés par l'évolution de cette dernière, à s'inscrire dans une démarche de transposition didactique de savoirs savants. Transposition didactique désigne : « le travail didactique qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement » (Chevallard, 1991, p. 40). On peut distinguer la transposition restreinte opérée lors du passage d'un contenu de savoir à enseigner à une version enseignée de ce savoir. « Mais l'étude scientifique du processus de transposition didactique (qui est une dimension fondamentale de la didactique des maths [ou de la géographie]) suppose la prise en compte de la transposition *sensu lato*, représentée par le schéma : objet de savoir → objet à enseigner → objet d'enseignement » (*ibid.*, p.39).

Des géographes transposent

Le passage de concepts, de modèles, de démarches et de connaissances, du savoir scientifique au savoir-enseigner est parfois facilité par des géographes qui présentent au public non spécifiquement scientifique, des travaux qui renouvellent la compréhension géographique du monde, en expliquant les fondements et les principaux résultats de ces travaux.

Bertrand G., « Pour une didactique de la géographie » in *Enseigner la géographie du collège au lycée. Journées d'études nationales*, 3-6 juin 1991, Amiens, CRDP de l'académie d'Amiens, Collection « Documents, actes et rapports pour l'éducation », 1992, p. 15-25.

Brunet R., « Géographie recentrée, géographie enseignée », in *Enseigner la géographie du collège au lycée. Journées d'études nationales*, 3-6 juin 1991, Amiens, CRDP de l'académie d'Amiens, Collection « Documents, actes et rapports pour l'éducation », 1992, p. 27-39.

Élissalde B., « Enseigner l'Europe », *L'Information géographique*, volume 60, n° 5, 1996, p. 210-218.

Grataloup C., « Représenter/penser un monde mondialisé », *L'Espace géographique*, n°1, 1999, p. 13-22.

Grésillon M., « La ville et nous, géographes », *L'Information géographique*, volume 60, n°2, 1996, p. 81-85.

Retailé D., « Approcher le système monde », *L'information géographique*, volume 55, n°1, 1991, p. 32-35.

Retailé D., « La transposition didactique du système monde II. Le monde en graphes », *L'Information géographique*, volume 55, n°3, 1991, p. 117-124.

Reynaud A., « Un outil pour l'étude de la différenciation de l'espace : le modèle centre-périphérie », *L'Information géographique*, volume 54, n°4, 1990, p. 117-120.

<http://www.ens-lsh.fr/geoconfluence/> : Rubriques « thématiques ».

<http://xxi-ac-reims.fr/fic-st-die/> : rubrique « Les actes du Festival International de Géographie de Saint-Dié. Géographie et nature (1999) ; géographie et santé (2000) ; géographie de l'innovation (2001) ; géographie des religions (2002) ; eau et géographie (2003) ; géographie de l'alimentation (2004) ; lieux visibles, réseaux invisibles (2005).

La Documentation Photographique aide à se mettre à jour sur les évolutions de la géographie scientifique pendant l'année de préparation aux concours, puis aide à repérer les éléments structurants du savoir de référence (problématiques, hypothèses, modèles, interprétations, méthodes, état de l'art) lorsqu'on enseigne. Voir en particulier :

Carroué L., *La mondialisation en débat*, n° 8037, 2004.

Dorel G., *La puissance des États*, n° 8006, 1998.

Lévy J., *La carte, enjeux contemporains*, n° 8036, 2003.

Mutin G., *De l'eau pour tous ?*, n° 8014, 2000.

Veyret-Mekdjian Y., *Géographie des risques naturels*, n° 8023, 2001.

Vignerot E., *Santé et territoires*, n° 8015, 2000.

Outils, dictionnaires et encyclopédies

Bailly A., Ferras R. et Pumain D. (dir.), *Encyclopédie de la géographie*, Paris, Economica, 1992, 1132 p.

Brunet R. et al., *Les mots de la géographie. Dictionnaire critique*, Paris, Reclus/La Documentation française, 1992, 470 p.

Mérenne-Schoumacker B., *Analyser les territoires. Savoirs et outils*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, Collection « Didact géographique », 2002, 166 p.

<http://www.ens-lsh.fr/geoconfluence/> : Rubriques « notions générales »

<http://ww.espaces-temps.net> : rubrique « Théorie ».

<http://hypergeo.free.fr/> : encyclopédie électronique, en accès libre, consacrée à l'épistémologie de la géographie et élaborée selon une architecture de type hypertexte. Elle a pour objectif de faire connaître à un public d'enseignants et d'étudiants les principaux concepts et théories de la géographie contemporaine.

<http://ww.mgm.fr/libergeo> : site du groupe de travail de la Maison de la géographie sur l'inventaire des modèles.

<http://www.microplan.fr/dictionnaire.html> : un dictionnaire de la cartographie.

Des didacticiens expérimentent, analysent, proposent

Les didacticiens (le plus souvent enseignants ou formateurs qui ont aussi des missions de recherche) conçoivent, expérimentent, analysent des situations d'enseignement conçues prioritairement en référence à des manières savantes de faire de la géographie. Les travaux, rares dans cette catégorie, sont précieux parce qu'ils donnent à comprendre tout ou partie de la démarche et des recompositions qui, nécessairement, s'opèrent du savoir savant à celui qui est appris par les élèves.

Fontanabona J., « La construction du concept de système-monde en classe de terminale A, B, C, D », *Mappemonde*, n° 3, 1993, p. 10-11/

Fontanabona J., « La construction du concept d'organisation de l'espace en classe de première ES », *Actes du huitième colloque de didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales*, Paris, INRP, 1998, p. 194-201.

Journot M. et Oudot C. (dir.), *Modélisation cartographique, pratiques scolaires en collège et en lycée*, Dijon, CRDP de Bourgogne, 1997, 128.

Fontanabona J., Journot M., Thémines J.-F., « Production de croquis en classe de géographie et pratiques innovantes », *L'Information géographique*, volume 66, 2002.

Grataloup C., « Jeu. Les localisations urbaines », in Amat J.-P. et Robic M.-C., *Géographiques : la géographie en tous ses états*, Paris, CNDP, Collection « Autrement dit », 1989, p. 7-24.

Journot M., « Schématisation et modélisation cartographique en France : des pratiques scolaires en débat », *Cahiers de géographie du Québec*, volume 43, n°120, 1999, p. 495-516.

Roumégous M., « Jeu et didactique de la géographie : quel intérêt ? », *L'Information géographique*, volume 57, n°5, 1993, p. 197-207.

Des professeurs réalisent

Des professeurs d'histoire-géographie diffusent parfois leurs cours, en les présentant du point de vue de la transposition didactique. Si ces présentations sont raisonnées (présentation des références scientifiques, explicitations et choix principaux d'objectifs d'enseignement), elles ne sont cependant pas analytiques, au sens où celles que nous avons classées dans la rubrique précédente le sont. La transposition est alors davantage une réalité vécue, sur laquelle le professeur livre quelques éléments du cadre qui l'a guidé, qu'une reconstruction à partir

d'indices établis en s'appuyant sur des textes scientifiques, des professeurs et des élèves. Nous ne présenterons pas les très nombreuses productions d'enseignants livrées sans paratexte explicatif *a minima* des intentions et des références de leurs auteurs.

André Y., *Enseigner les représentations spatiales*, Paris, Anthropos, 1998.

Bolot J. et Mansard N., « Le dossier documentaire comme vecteur d'innovation pour l'enseignement de l'histoire-géographie en lycée professionnel », *Journées d'études de didactique de l'histoire et de la géographie*, Lyon, 2003, http://lyon.iufm.fr/pole_recherche/archives/irehg_archives/

Carlot Y. et al., *Enseigner la ville en géographie*, Lyon, CRDP de l'Académie de Lyon, 1995, 145 p.

Masson-Vincent M. (dir.), *Jeu, géographie, citoyenneté*, Paris, Seli Arslan, 2005, 191 p.

Soubeyrand-Géry D., « Géographie au lycée et éducation à la citoyenneté », *L'Information géographique*, volume 61, n°2 ; 1997, p. 82-85.

<http://w/www.geoeco.ulg.ac.be/lmg/competences/chantier> : écriture hyperextuelle de démarches et scénarios pédagogiques en géographie, dont l'auteure, Christine Partoune, présente de façon exemplaire « le dessous des fiches pédagogiques que nous avons produites, pour faciliter le repérage des intentions, des valeurs, de croyances qui sous-tendent nos valeurs pédagogiques »

<http://cafepedagogique.net/disci/géo/> : site du *Café pédagogique*. Les archives de la rubrique géographie comportent des propositions d'enseignement, une information sur les sources utiles pour les questions des programmes d'enseignement, sur les matériaux informatiques et de nombreux liens.

<http://www.afdg.org> : site de l'Association pour le développement de la géographie (AFDG). Lieu de rencontres et de débats, cette association milite « pour la formation, dès le collège, le citoyen libre capable d'autonomie intellectuelle devant le monde ».

Les professeurs et la discipline (la géographie dans l'histoire-géographie-éducation civique) : finalités, pratiques, identités

Le travail enseignant commence à faire l'objet d'observation et d'analyses. Il reste cependant largement ignoré de l'institution, lorsqu'elle prend des initiatives visant à transformer les pratiques enseignantes. Pour la géographie (l'histoire-géographie), quelques travaux, en relation avec les questions spécifiques de sa didactique, essaient de décrire les pratiques à partir de l'identité disciplinaire, du rapport des professeurs avec les textes officiels ou encore de leurs conceptions du métier, des finalités de l'enseignement et de leur environnement professionnel.

Analyses et enquêtes sur les pratiques

Aroq C., « Quand des enseignants du secondaire pensent aux élèves en géographie », *Actes des journées d'études de didactiques de l'histoire et de la géographie*, Caen, IUFM de Basse-Normandie, 2004, CD-ROM

Fontanabona J. (dir.), *Cartes et modèles graphiques, analyses de pratiques en classe de géographie*, Paris, INRP, 2000, 302 p.

Fontanabona J. et Thémines J.-F., *L'innovation en classe d'histoire-géographie au collège et au lycée. Analyses didactiques*, Lyon, INRP, 2005, 227 p.

Fontanabona J. et Thémines J.-F., « Penser l'innovation en histoire-géographie comme la remise en cause d'un fonctionnement disciplinaire », *Journées d'études de didactiques de l'histoire et de la géographie*, Lyon, 2003

http://lyon.iufm.fr/pole_recherche/archives/irehg_archives/

Grataloup C., « Sous l'influence des conventions scolaires », *EspacesTemps, Histoire-géographie 1. L'arrangement*, n°66/67, 1998, p. 63-79.

Le Roux A., « Quelle formation initiale des professeurs du second degré ? A propos d'une étude de cas », *Recherche innovation. Actes de la recherche à l'IUFM de Basse-Normandie*, 1998, p. 191-230.

Le Roux A. et Thémines J.-F., « Le cas de la formation des enseignants de géographie du secondaire en France », *Géographes associés, Actes du Géoforum de Liège : Quelle géographie enseigner demain à l'Université ? AFDG- Université de Liège*, 2003, p. 145-155.

Prost A., « Un couple scolaire », *EspacesTemps, Histoire-géographie 1. L'arrangement*, n°66/67, 1998, p. 55-64.

Thémines J.-F., « Quatre conceptions de la géographie scolaire : un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ? », *Cybergeog. Revue européenne de géographie*, n° 262, 2004.

Thémines J.-F., « L'épistémologie de la géographie dans la formation initiale des professeurs d'histoire-géographie : des intentions de formateurs aux pratiques de professeur stagiaire », *Actes des journées d'études de didactiques de l'histoire et de la géographie*, Lyon, INRP, 2005.

Enquêtes institutionnelles

<http://ww.education.gouv.fr/syst/igen/rapport.htm#2001> : « Méthodologie de l'évaluation de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au collège », Rapport de l'Inspection Générale, 2001.

<http://ww.education.gouv.fr/syst/igen/rapport.htm2000> : « L'Europe dans l'enseignement de l'histoire de la géographie, de l'éducation civique », Rapport de l'Inspection Générale, 2000.
Desquesnes J. et Cotinat D., « De l'observation de pratiques pédagogiques apparemment porteuses d'une meilleure réussite aux épreuves du diplôme national du brevet », 2004 : <http://www.discip.ac-caen.fr/histgeo/réussitednb.htm>

Quelques références pour appréhender le travail enseignant

L'enseignement de la géographie (l'histoire-géographie) est encore très souvent abordé en ignorant le travail enseignant. Pour appréhender le travail enseignant (sans distinction disciplinaire), quelques références utiles et accessibles, de sociologie et de psychologie du travail, offrent un état des lieux nuancés. Elles présentent les difficultés liées à la complexité des relations professionnelles, la multiplication des tâches, aux manifestations de déni du travail chez les interlocuteurs des enseignants, comme les mobilisations, les engagements, les accomplissements et le sentiment de réussite. Ces références accordent une large part à la parole des enseignants, à des fins de témoignage, de description des tâches et/ou de repérage des liens entre mode de management institutionnel et évolution du travail.

Barrère A., *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan, 2002.

D'Almeida Topor H., *Si c'était à refaire. Les professeurs*, Neuilly, Seli Arslan, 2002.

Rayou P. et Van Zanten A., *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard, 2004.

Tardif M. et Lessard C., *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Québec/ Bruxelles, Presses de l'Université de Laval /de Boeck, 1999.

Les élèves et la discipline : représentations, raisonnements, conceptualisations, apprentissages

Vingt ans de didactique de la géographie ont permis d'accumuler des connaissances sur les élèves, qui sont d'une autre nature que les connaissances particulières (nécessaires) que chaque enseignant a de chacune de ses classes et de ses élèves au quotidien. L'orientation des travaux s'est infléchie vers le fonctionnement réel des classes et l'identification des variables qui contraignent les apprentissages à l'échelle de chaque individu élève. Les thèmes principaux de ces travaux sont les suivants.

Les représentations sociales et scolaires d'objets, de concepts de géographie, de la géographie

Audigier F. « Des élèves, des villes. Représentations et didactique », *Revue de géographie de Lyon*, volume 69, n°3, 1994, p. 205-220.

Le Roux A., *Enseigner l'Europe aujourd'hui*, Caen, CRDP-IUFM de Basse-Normandie, 1998.

Masson M., *L'enfant et la montagne. Savoirs géographiques et représentations spatiales sur la montagne*, Paris, Anthropos Economica, 1995.

Les raisonnements, la conceptualisation

Allieu-Mary N. « Argumenter en histoire-géographie dans des débats oraux ? », *Journées d'études de didactiques de l'histoire et de la géographie*, Lyon, 2003.

http://lyon.iufm.fr/pole_recherche/archives/irehg_archives/

Hugonie G., « Les explications dans la géographie enseignée », *L'Information géographique*, volume 63, n°3, 1999, p. 132-138.

Molines G., « Raisonnements géographiques ou raisonnements en géographie ? », *Actes du huitième colloque de didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales*, Paris, INRP, 1998, p. 346-360.

Niclot D., « Les apprentissages conceptuels des élèves du secondaire en géographie », *Actes des journées d'études de didactiques de l'histoire et de la géographie*, Caen, IUFM de Basse-Normandie, 2004, CD-ROM.

Olry-Louis I., « Quelques déterminants individuels et interactionnels d'un apprentissage par les textes », *Actes des journées d'études de didactiques de l'histoire et de la géographie*, Caen, IUFM de Basse-Normandie, 2004, CD-ROM.

Visions du monde, identités, dimension affective

Allieu-Mary N. et Frydman D., « L'enseignement du patrimoine et la construction identitaire des élèves », in *L'éducation prioritaire. Histoire et ZEP*, Paris, Sceren-CNDP, 2003.

Audigier F., « Rien ne sert de nier les émotions, mais... » in Lafortune L. (dir.), *Les émotions à l'école*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 77-99.

Audigier F. et Haeberli P., « Des élèves, des images, de l'histoire, de la géographie, de la citoyenneté », *Actes des journées d'études de didactique de l'histoire et de la géographie*, Caen, IUFM de Basse-Normandie, 2004 CD-ROM.

Les langages de la géographie, de la géographie scolaire et l'espace géographique

Deux raisons expliquent l'importance relative des travaux sur les supports iconiques dans l'enseignement de la géographie. Ces supports sont, en effet, les marqueurs identitaires de la discipline, et on comprend qu'une réflexion sur leur exploitation ait été entreprise très tôt (en même temps que la discipline entrait dans l'enseignement secondaire). D'autre part, il est convenu, depuis la même époque, de penser que ces supports plus ou moins nouveaux, mobilisent les enseignants, contribuent à renouveler leurs pratiques et mobilisent les élèves, permettant ainsi de rendre les pratiques enseignantes plus efficaces et plus conformes aux finalités officielles. Il faut alors distinguer pour chaque type de support, d'un côté, les travaux qui combinent modèles d'analyse et descriptions ou outillées de pratiques raisonnées et, de l'autre, ceux qui décrivent en les justifiant des pratiques jugées efficaces. Nous excluons

comme précédemment les nombreuses sources qui livrent des productions sans explicitation des intentions, des références de leurs auteurs, ni présentation de résultats dans les classes.

Cartes, croquis, schémas, modèles et systèmes d'information géographique

Analyses et descriptions fondées sur des références d'épistémologie de la géographie, de la cartographie et de sémiologie

Brunet R., *La carte mode d'emploi*, Paris, Fayard/Reclus, 1987, 269 p.

Dorel G., « La cartographie » in *Cartes et images dans l'enseignement de la géographie*, Colloque IREHG, Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne, 1998 p. 33-48.

Fontanabona J., « Mieux comprendre comment un élève donne du sens aux cartes », *Cahiers de géographie du Québec*, volume 43, n°120, 1999, p. 517-538.

Grataloup C., « L'imagerie des géographes », in Knafou R., *L'état de la géographie. Autoscopie d'une science*, Paris, Belin, Collection « Mappemond », p. 385-408.

Grataloup C., « Les localisations urbaines », *Géographiques : la géographie en tous ses états*, Paris, CNDP, Collection « Autrement dit », 1990.

Thémines J.-F., « Pratiques cartographiques et discours géographiques chez les professeurs de l'enseignement secondaire », *Mappemonde*, n°1, 2001, p. 9-14.

Présentations et descriptions argumentées

Les dossiers de l'ingénierie éducative, n°44, Cartes et systèmes d'information géographique, Paris, Sceren CNDP, octobre 2003.

Journot M., « L'utilisation de modèles d'analyse spatiale et la construction par les élèves de modèles graphiques. Contraintes et possibilités de l'expression géographique », *Actes du huitième colloque de didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales*, Paris, INRP, 1998, p. 212-219.

Journot M., « La production, par les élèves, de croquis modèles », *Contribution à l'étude de la causalité et des productions d'élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris, INRP, 1998, p. 399-434.

Mottet G. (dir.), *Images et construction de l'espace. Apprendre la carte à l'école*, Paris, INRP, 1997, 255 p.

<http://sgenevois.free.fr/sig> : présentation par Sylvain Genevois, de scénarios pédagogiques avec des SIG et nombreux liens.

Photographie et paysages

Analyses et descriptions fondées sur des références d'épistémologie de la géographie

Amat J.-P. et Grataloup C., « Interface. Du paysage au système », in *Géographiques : Espace à vivre/espace vécu*, Paris, CNDP, Collection « Autrement dit », 1992.

Le Roux, « Pour une formation continue à la didactique ou la découverte du paysage », *L'Information géographique*, n°3, 1989, p. 116-128.

Le Roux A., *Enseigner le paysage ?*, Caen, CRDP de Basse-Normandie, Collection « Documents, actes et rapports pour l'éducation », 2001.

Mendibil D., *Textes et images de l'iconographie de la France (de 1840 à 1990). Essai d'iconologie géographique*, Thèse de doctorat, Université de Paris 1, 1997.

Présentations et descriptions argumentées

Grujard M., Le Roux A., Nové A., *Regarder et comprendre un paysage*, Paris, Calmann-Lévy, 1988.

Partoune C., « L'approche du paysage revisitée à la lumière des théories sur les styles d'apprentissage », *Actes des journées d'études de didactiques de l'histoire et de la géographie*, Caen, IUFM de Basse-Normandie, 2004, CD-ROM

<http://www2.ac-lyon.fr/services/crdp/cr/edition/paysage/une.html> : une étude de paysage pour les élèves et les professeurs, commenté par Yvan Carlot

<http://geoeco.ulg.ac.be/lmg/hyperpaysages> : une présentation et des réalisations commentées d'hyperpaysages, placées par leur auteure Christine Partoune, dans une perspective d'éducation à l'environnement.

Cinéma, télévision et géographie scolaire

Bataille Y., Le Roux A., Nové A., *La géographie, l'histoire et la télévision. Pratiques d'enseignement et de formation*, Caen, CRDP de Basse-Normandie, Collection « Documents, actes et rapports pour l'éducation », 1993.

Bernard D., Farces P. et Wallet J., *Le film dans le cours d'histoire-géographie*, Paris, Armand Colin, Collection « Pratiques pédagogiques », 1995.

Poirier B., « Film, langage verbal. Influence du mode d'expression dont relève un document sur les productions des élèves », *Contribution à l'étude de la causalité et des productions d'élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris, INRP, 1998, p. 435-468.

Conclusion

Enseigner la géographie dans le secondaire, c'est aujourd'hui travailler dans une institution qui a changé le projet éducatif de la géographie, sont toutefois le définir de façon parfaitement claire et cohérente à l'échelle de la scolarité secondaire. La géographie scolaire est bien toujours cette institution créée à la fin du XIXe siècle, qui vise à ce que se construisent chez les élèves de l'identité individuelle et collective, en même temps que du savoir sur l'espace terrestre, en relation avec la conception de la citoyenneté qui prévaut. Le modèle scolaire classique de géographicité qui s'était mis en place en même temps que la géographie scolaire était autocentré sur l'état-nation, cherchant à construire de l'unité de la différence en fonction de la distance métrique et culturelle (assignés) entre le « nous » ici et les autres. Les élèves étaient mis en position d'adhérer à un discours géographique qui pouvait passer pour vrai, en ce qu'il se donnait comme reflet du réel, décrivant et ordonnant en taxonomies, les paysages, les lieux, les « pays » et les « gens ».

Le modèle qui émerge depuis vingt ans dans les classes de lycée et plus discrètement en collège est diff rent en tout. Tout d'abord, il vise à construire des solidarités, de l'unité sociale, à plusieurs niveaux chez chaque élève. Les espaces de référence sont de cinq niveaux : des « territoires de proximité », les régions, la Nation française, une société européenne, une société-monde. Le caractère multi-référentiel de cette construction identitaire devrait en toute logique être en adéquation avec des discours géographiques proches de la troisième manière de penser le monde décrite par Denis Retailé (« conception id elle qui guide la compréhension des choses concrètes et les actions immédiates », Retailé, 2000). En effet, d'une part, il paraît difficile d'en créer des représentations scolaires de cette multi-référentialité sans placer au centre de l'enseignement les acteurs tels que la géographie peut les concevoir, avec leurs intentions, leurs conceptions, leurs valeurs, leurs stratégies et leurs propres tensions internes et par conséquent, l'espace en action dans l'action. D'autre part, la catégorie élémentaire des confins (« là où les choses diff rent, là où s'opère la transition vers l'ailleurs ou vers l'autre », Robic, 2000) paraît sensible, stratégique : la mise en question des limites habituellement acceptées est, en effet, fondamentale pour raisonner, argumenter, débattre, sur les solidarités multiples à construire à partir des classes de géographie et, en fonction d'une « citoyenn t  en transformation » (Audigier, 2003, p. 207).

Nous avons essayé de montrer comment ce nouveau modèle pouvait être lu à partir de changements de programme dans lesquels cependant il ne se manifeste pas toujours de façon explicite, puisqu'il compose avec les traditions. Pour les professeurs d'histoire-géographie, ce modèle est, par conséquent, difficile à appréhender et plus encore à prendre en compte dans des savoirs d'action qui lui seraient parfaitement adéquats. Dans les classes de géographie aujourd'hui, les discours géographiques ne sont plus (toujours) du type première manière de

penser le monde (« exercices de nomination de mise en tableau pour décrire une chose et parfois un être », Retailé, 2000), ce qui peut être lu comme un indice du reflux du modèle classique de géographicité. Mais ils n'en perdent pas toutes les caractéristiques, tandis qu'ils empruntent, de façon variable, des traits significatifs des deuxième (« la mesure et la mise en ordre pour inscrire les sociétés dans la dimension spatiale de la terre », *ibid.*) et troisième manière de penser le monde. D'une classe   l'autre et d'un objet d'enseignement à l'autre, pour le même professeur, le discours géographique peut même varier, plus ou moins radicalement, de nature. Ce qui est une façon de retrouver l'idée que les savoirs d'action des enseignants sont syncrétiques, hétérogènes, ouverts, personnalisés, « existentiels » et d'en ébaucher une traduction spécifique pour les professeurs et les classes de géographie.

Les élèves directement ou indirectement (par l'idée que se font les professeurs de ce qu'ils peuvent apprendre et de la façon dont ils apprennent) interviennent dans la détermination de la nature du discours géographique du professeur. Leurs propres discours géographiques sont aussi mixtes, fluctuants. On peut l'imputer aux nombreuses variables, pas toujours bien connues, qui contraignent leurs apprentissages géographiques. Ainsi il ne faut pas perdre de vue que, pour les élèves, la rencontre entre, d'une part, les références plurielles qui leur servent à se situer ordinairement dans le monde social et, d'autre part, les références construites sp ciquement par l' cole, lesquelles articulent en principe aussi plusieurs niveaux, ne peut pas ne pas faire naître des difficultés pour l'apprentissage scolaire. On saisit alors ce que, pour un professeur, placer une situation d'enseignement dans ce nouveau modèle de géographicité dont l'expression est elle-même inachevée, peut exiger tout à la fois de maîtrise et d'invention, de repères solides et d'acceptation de l'incertitude.

Le changement que nous décrivons, en nous servant de la figure du passage d'un modèle de géographicité à un autre, contient des tensions en partie spécifiques à l'enseignement de la géographie. D'un côté, quarante ans ont été nécessaires pour remettre en cause la discipline scolaire comme principe unique de découpage des savoirs scolaires, vingt ans pour redéfinir les contenus de géographie scolaire (le mouvement est loin d'être achevé). De l'autre, il existe chez tout enseignant au travail, une focalisation sur l'heure de cours qui vient, sur « l'instant d'après », avec une classe, avec des élèves sur lesquels il a accumulé des savoirs particuliers (ce qu'ils sont, ce qu'ils font en cours de géographie). Entre ces deux façons de saisir le temps de l'enseignement de la géographie, s'impose le temps du discours social qui « baigne, tout bonnement » les classes : la réactivité au traitement médiatique des thèmes que les élèves associent à « la géographie », la percolation de préoccupations personnelles qui rejoignent les interrogations collectives contemporaines sur les identités, les solidarités, le savoir, le politique..., les effets de traumatisme sociaux locaux sur la réception du cours de géographie. La mission scolaire de formation citoyenne, que nous avons traduite pour la géographie scolaire, en construction de rapport géographique au monde (c'est-à-dire en construction de représentations du monde produites avec les outils spécifiques de la géographie scolaire, elle-même arrimée à la géographie scientifique, représentations qui font référence pour ordonner,

structurer les lectures ordinaires et plurielles que fait chaque élève de l'espace terrestre), confronte aujourd'hui les professeurs à l'incertitude. Incertitude quant à l'évolution de la citoyenneté, quant à la manifestation en classe d'appartenances acceptées, parfois revendiquées ou, au contraire, refusées, quant à la participation réelle des apprentissages géographiques scolaires à la formation citoyenne de leurs élèves.

En arrière-plan de ces enjeux, il ne faut pas oublier le type de relations que l'institution établit actuellement avec les professeurs, auxquels elle prescrit notamment d'être responsable de sa propre transformation et de sa propre efficacité (BOEN, 29 mai 1997). Au décodage difficile du projet global de la géographie scolaire, à l'engagement de soi dans le travail, à l'impossible évaluation de ses choix d'enseignement (comment en mesurer l'efficacité?), à la confrontation toujours problématique au « social » dans les classes, l'institution ajoute donc des motifs de dilemme professionnel : comment se débrouiller au quotidien avec les contradictions entre l'acceptation d'une injonction à participer à l'amélioration du système et le constat de sa propre impuissance à s'occuper d'élèves en perte, et même, à apporter autant d'attention à chacun d'eux ? Toutes ces questions et bien d'autres définissent le champ de travail d'une formation continue des professeurs du secondaire qui ne peut pas être seulement un lieu de réactualisation des connaissances disciplinaires ou d'échanges sur « ce qui marche » dans les classes (de géographie et autres). Les pratiques d'analyse de situations d'enseignement, de bilan de compétences, de formation d'équipe disciplinaire ou d'établissement construisent aussi ce champ de la formation professionnelle. Elles exigent de penser l'articulation des domaines de formation que l'on a coutume d'appeler « disciplinaire » et « transversale ». Le point de vue didactique peut aider à penser ces articulations, du fait même de sa tension, entre une didactique générale qui aspire à décrire, comprendre à questionner le métier d'enseignant et l'activité des élèves, et des didactiques disciplinaires qui visent à décrire, comprendre et questionner les enseignements et les apprentissages à partir de la relation de savoir spécifique qui lie un professeur ou un élève à un contenu disciplinaire. Ainsi, la didactique de la géographie peut-elle être une référence mobilisable dans les analyses et l'aide à l'évolution des pratiques des professeurs de géographie du secondaire, à la condition qu'elle sorte d'une approche strictement techniciste de l'enseignement de la géographie. Nous avons essayé de montrer qu'elle en était capable.

Pour en savoir plus

Références bibliographiques

Allieu-Mary N. et Frydman D., « L'enseignement du patrimoine et la construction identitaire des élèves », in *L'éducation prioritaire. Histoire et ZEP*, Paris, Sceren-CNDP, 2003.

André Y., *Enseigner les représentations spatiales*, Paris, Anthropos, 1998, 254 p.

Astolfi J.-P. et Devlay M., *La Didactique des sciences*, Paris, PUF, Collection « Que sais-je ? », 1993, 125 p.

Audigier F., « Histoire, géographie, éducation civique : trois disciplines déstabilisées par une citoyenneté en transformation », in Derouet J.-L. (dir.), *Le collège unique en question*, Paris, PUF, 2003, p. 207-220.

Audigier F., « Histoire et géographie : les savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires », *Spirale*, n°15, 1995, p. 61-90.

Audigier F., *Construction de l'espace géographique*, Paris, INRP, 1995, 180 p.

Audigier F. « Des élèves, des villes. Représentations et didactique », *Revue de géographie de Lyon*, volume 69, n°3, 1994, p. 205-220.

Audigier F., *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, thèse sous la direction de Henri Moniot, Université de Paris VII, 1993, 677 p.

Baby-Collin V., « Les marges et la ville à Caracas et à la Paz », in Monnet J. et Capron G., *L'urbanité dans les Amériques. Les processus d'identification socio-spatiale*, Toulouse, Presses du Mirail, 2001, p. 115-146.

Bailly A. et al., *Les concepts de la géographie humaine*, Paris, Masson, 1984.

Barth B.-M., *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz Pédagogie, 1988.

Bataille Y., Le Roux A., Nové A., *La géographie, l'histoire et la télévision. Pratiques d'enseignement et de formation*, Caen, CRDP de Basse-Normandie, Collection « Documents, actes et rapports pour l'éducation », 1993, 141 p.

Berque A., « De paysage en outre-pays », in Roger A., *La théorie du paysage en France (1974-1994)*, Seyssel, Champ Vallon, 1995, p. 346-359.

Bertrand G., « Pour une didactique de la géographie » in *Enseigner la géographie du collège au lycée. Journées d'études nationales*, 3-6 juin 1991, Amiens, CRDP de l'académie d'Amiens, Collection « Documents, actes et rapports pour l'éducation », 1992, p. 15-25.

Best F., Cullier F., Le Roux A., *Pratiques d'éveil en histoire et en géographie*, Paris, Armand Colin/Bourrellet, 1983.

Bonnamour J., « De l'évolution de la géographie et de l'enseignement dans le second degré », *Historiens et géographes*, n° 211, 1969, p. 755-760.

- Brocard M. et Lecoquierre B., « Le chorotype de l'estuaire européen », *Mappemonde*, n°3, 1995, p. 6-7.
- Brunet R., « La discontinuité en géographie : origines et problèmes de recherche », entretien avec C. Grasland et J.-C. François, *L'Espace géographique*, n° 4, 1997, p. 297-308.
- Brunet R. *et al.*, *Les mots de la géographie. Dictionnaire critique*, Paris, Reclus/La Documentation française, 1992, 470 p.
- Brunet R., *Le déchiffrement du monde. Géographie universelle*, Paris - Montpellier, Belin, Reclus, tome 1, 1990, p. 9-272.
- Brunet R., *La France dans l'espace européen*, Montpellier, GIP Reclus, 1989.
- Brunet R., « La carte et les chorèmes », *Mappemonde*, n°4, 1986.
- Brunet R., *Les phénomènes de discontinuité en géographie*, Paris, CNRS, Collection « Mémoires et documents » 1968.
- Bruter A., « Les paradigmes géographiques d'hier et d'aujourd'hui », *Perspectives documentaires en éducation*, n°53 « Quinze ans de recherches en didactique de l'histoire-géographie », Paris, INRP, 2001, p. 39-44.
- Bruter A., *L'histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris, Belin, 1997.
- Cattan N. *et al.*, *Le système des villes européennes*, Paris, Anthropos Economica, Collection « villes », 1994.
- Chabaud G. *et al.*, *Les guides imprimés du XVIe au XXe siècle. Villes, paysages, voyages*, Paris, Belin, collection « Mappemonde », 2000.
- Chabot G., *Les villes. Aperçu de géographie humaine*, Paris, Armand Colin, 1948.
- Chervel A., *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, collection « Histoire de l'éducation », 1998.
- Chervel A., « L'histoire des disciplines scolaires », *Histoire de l'éducation*, n° 38, 1988, p. 59-119.
- Chevalier J.-P., *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France*, Habilitation à diriger des recherches, 2003.
- Chevalier J.-P. « La géographie scolaire : un des quatre pôles géographiques ? », *Cybergeog, Revue européenne de géographie*, n° 23, 1997
- Chevallard Y., *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigner*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1991.
- Citron S., « Pour l'aggiornamento de l'histoire-géographie par l'avènement des sciences humaines », *Historiens et géographes*, n°206, 1967, p. 84-90.
- Claval P., « La place de la géographie dans l'enseignement », *L'Espace géographique*, n°2, 1989, p. 123-124.
- Claval P., « La place de la géographie dans le système d'enseignement », *Historiens et géographes*, n°257, 1976, p. 507-518.

- Clerc P., *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2002.
- Cohen M. (coord.), *La brousse et le berger. Une approche interdisciplinaire de l'embroussaillage des parcours*, Paris, CNRS éditions, 2003.
- Dardel E., *L'Homme et la Terre. Nature de la réalité géographique*, Paris, Editions du CTHS, 1952, réédité 1990.
- Dauphiné A., « Espace terrestre et espace géographique », in Bailly A. (éd.), *Les concepts de la géographie*, Paris, Masson, 2001, p. 43-54.
- Desplanques P., *Profession enseignant. La géographie en collège et en lycée*, Paris, Hachette, 1994.
- Deverre Y., « Reportage télévisuel et construction du savoir géographique en classe de première », *Recherche innovation. Actes de la recherche à l'IUFM de Basse-Normandie*, Caen, IUFM de Basse-Normandie, 2000, p. 435-454.
- Di Meo G. (dir.), *Les territoires du quotidien*, Paris, L'Harmattan, Collection « Géographie sociale », 1996.
- Durand M.-F., Lévy J., Retaillé D., *Le monde, espaces et systèmes*, Paris, Presses de la FNSP et Dalloz, 2002.
- Dosse F., *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*, Paris, La Découverte, 1995.
- Durand Dastès F., « Réflexion sur le développement récent de l'analyse de système dans la géographie française », in *Systèmes et modèles*, Association Française pour le Développement de la Géographie, 2000, CDROM.
- Équipe MIT, *Tourismes - lieux communs*, Paris, Belin, Collection « Mappemonde », 2002.
- Favier R. et Grannet-Abisset A.-M., « Histoire et mémoire. Histoire du climat et des risques naturels en France », in Lamarre D. (dir.), *Les risques climatiques*, Paris, Belin, Collection « Sup », 2005, p. 9-33.
- Fontanabona J. (dir.), *Cartes et modèles graphiques, analyses de pratiques en classe de géographie*, Paris, INRP, 2000, 302 p.
- Fontanabona J., Journot M., Thémines J.-F., « Production de croquis en classe de géographie et pratiques innovantes », *L'Information géographique*, volume 66, juin 2002.
- Fontanabona J. et Thémines J.-F., *L'innovation en classe d'histoire-géographie au collège et au lycée. Analyses didactiques*, Lyon, INRP, 2005, 227 p.
- Foucher M., *Fragments d'Europe*, Paris, Fayard, 1993.
- Frémont A., *Europe entre Maastricht et Sarajevo*, Montpellier, GIP Reclus, 1996.
- Frémont A., « Sur l'enseignement de la géographie », *L'Espace géographique*, n°1, 1986.
- Frémont A., « Histoire d'une recherche : distances et espaces », *Espaces vécus et civilisations*, Paris, CNRS, 1982.
- Gallois L., « la Dombes », *Annales de Géographie*, n°2, 1892, p. 121-131
- Garcia P. et Delacroix C., « L'inflexion patrimoniale : l'histoire au risque de l'identité ? », *EspacesTemps, Histoire/géographie 1. L'arrangement*, n° 66/67, 1998, p. 111-136.

- Gervais-Lambony P., *Territoires citadins. Quatre villes africaines*, Paris, Belin, Collection « Mappemonde », 2003.
- Girault R., *L'Histoire et la Géographie en questions*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, Service d'information, 1983.
- Gottmann J., *La politique des États et leur géographie*, Paris, Armand Colin, 1952.
- Grataloup C., « Sous l'influence des conventions scolaires », *EspacesTemps*, Histoire-géographie 1. L'arrangement, n°66/67, 1998, p. 63-79.
- Grataloup C., « Jeu. Les localisations urbaines », in Amat J.-P. et Robic M.-C., *Géographiques : la géographie en tous ces états*, Paris, CNDP, Collection « Autrement dit », 1989, p. 7-24.
- Grossetti M., *Sociologie de l'imprévisible. Dynamiques de l'activité et des formes sociales*, Paris, PUF, Collection « Sociologies d'aujourd'hui », 2004.
- Gumuchian H., *Les acteurs, ces oubliés du territoire*, Paris, Anthropos, 2003.
- Joly M., *L'image et les signes, approche sémiotique de l'image fixe*, Paris, Nathan, 1994.
- Journot M., « Schématisation et modélisation cartographique en France : des pratiques scolaires en débat », *Cahiers de géographie du Québec*, volume 43, n°120, 1999, p. 495-516.
- Journot M., « L'utilisation de modèles d'analyse spatiale et la construction par les élèves de modèles graphiques. Contraintes et possibilités de l'expression géographique », *Actes du huitième colloque de didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales*, Paris, INRP, 1998, p. 212-219.
- Journot M. et Oudot C. (dir.), *Modélisation cartographique, pratiques scolaires en collège et en lycée*, Dijon, CRDP de Bourgogne, 1997, 128.
- Lacoste Y., *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*, Paris, Maspero, 1976.
- Lamarre D. (dir.), *Les risques climatiques*, Paris, Belin, Collection « Sup. », 2005.
- Lefort I., « Deux siècles de géographie scolaire », *EspacesTemps*, Histoire/géographie 1. L'arrangement, n° 66/67, 1998, p. 146-154.
- Lefort I., *La lettre et l'esprit. Géographie scolaire et géographie savante en France*, Paris, Édition du CNRS, Collection Mémoires et documents de géographie, 1992, 257 p.
- Lévy J., *Le tournant géographique. Penser l'espace pour lire le monde*, Paris, Belin, Collection « Mappemonde », 1999.
- Lévy J., *Europe, une géographie*, Paris, Hachette, 1997.
- Lévy J., « La rente ou la valeur. L'école entre deux géographies », *L'Espace géographique*, n° 1, 1986, p. 17-23.
- Lévy J. et Lussault M., *Dictionnaire de géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin, 2003.
- Lézy E., *Guyane, Guyanes. Une géographie sauvage de l'Orénoque à l'Amazone*, Paris, Belin, Collection « Mappemonde », 2000.
- Le Roux A., *Enseigner l'Europe aujourd'hui*, Caen, CRDP-IUFM de Basse-Normandie, 1998.
- Le Roux A., *Didactique de la géographie*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 1997.
- Le Roux A., *Enseigner la géographie au collège*, Paris, PUF, Collection « L'éducateur », 1995.

- Lussault M., « Reconstruire le bureau (Pour en finir avec le spatialisme) », in : Chivallon C. *et al.*, *Discours scientifiques et contextes culturels*, Bordeaux, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 1999, p. 225-252.
- Mangin C., « Nancy des riches, Nancy des pauvres », *Mappemonde*, n°2, 1997, p. 35-40.
- Maréchal J., « La géographie des chercheurs et la géographie scolaire, filiation et problèmes rencontrés », in Develay M., *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF Éditeur, 1995, p. 95-123.
- Masson M., *L'enfant et la montagne. Savoirs géographiques et représentations spatiales sur la montagne*, Paris, Anthropos Economica, 1995.
- Mendibil D., « Quel regard du géographe sur les images de paysage ? », in Le Roux A. (dir.), *Enseigner le paysage ?* Caen, CRDP de Basse-Normandie, 2001, p. 11-26.
- Mendibil D., *Textes et images de l'iconographie de la France (de 1840 à 1990). Essai d'iconologie géographique*, Thèse de doctorat, Université de Paris 1, 1997.
- Mérenne-Schoumaker B., *La localisation des industries*, Paris, Nathan Université, Collection « Géographie d'aujourd'hui », 1991.
- Moniot H., « La question de la référence en didactique de l'histoire », in Terrisse A., *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles, de Boeck, 2001, p. 65-75.
- Moscovici S., *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1961.
- Niclot D., « Les apprentissages conceptuels des élèves du secondaire en géographie », *Actes des journées d'études de didactiques de l'histoire et de la géographie*, Caen, IUFM de Basse-Normandie, 2004, CD-ROM.
- Nordman D., « La géographie, œil de l'histoire », *EspacesTemps*, Histoire/géographie 1. L'arrangement, n° 66/67, 1998, p. 44-54.
- Olivier de Sardan J.-P., « L'unité épistémologique des sciences sociales », in *Actes de l'Université de Blois : L'histoire entre épistémologie et demande sociale*, IUFM de Créteil, 1994, p. 7-32.
- Orain O., « Les post-vidaliens et le plain-pied au monde. Pour une histoire de la géographie » in Lévy J. et Lussault M., *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographes à Cerisy*, Paris, Belin, Collection « Mappemonde », 2000, p. 93-109.
- Pélissier P., « Quelques réflexions sur la géographie et son enseignement », *Historiens et Géographes*, n°218, 1969, p. 809-812.
- Pinchemel P., « La géographie en perspectives », in *Enseigner la géographie du collège au lycée*, Journées d'études nationales, Amiens, CRDP de l'académie d'Amiens, 1992.
- Pinchemel P. et G., *La Face de la terre. Eléments de géographie*, Paris, Armand Colin, 1988.
- Prost A., « Un couple scolaire », *EspacesTemps*, Histoire-géographie 1. L'arrangement, n°66/67, 1998, p. 55-64.
- Raffestin C., « Théorie du réel et géographicité », *EspacesTemps*, n°40/41, 1989, p. 26-31.
- Raffestin C., « Les construits en géographie humaine : notions et concepts », *Géopoint 78*, Avignon, Groupe Dupont, 1978, p. 55-73.

- Renard J.-P., « La frontière : limite géopolitique majeure mais aussi aire de transition », in Carroué L. et al., *Limites et discontinuités en géographie*, Paris, Sedes, 2002, p. 40-66.
- Retaillé D., « Penser le monde », in Lévy J. et Lussault M., *Logiques de l'espace et esprit des lieux. Géographes à Cerisy*, Paris, Belin, Collection « Mappemonde », 2000, p. 273-286.
- Retaillé D., *Le monde du géographe*, Paris, Presses de Sciences Po, 1997.
- Retaillé D., « Les modèles implicites dans l'enseignement de la géographie », *L'Information géographique*, vol. 52, n° 5, 1988, p. 194-200.
- Reymond H., « Une problématique théorique de la géographie : plaidoyer pour une chorotaxie expérimentale », in Isnard H., Racine J.-B. et Reymond H., *Problématiques de la géographie*, Paris, PUF, 1982.
- Reynaud A., « Centre et périphérie », in Bailly A., Ferras R. et Pumain D., *Encyclopédie de géographie*, Paris, Economica, 1992, p. 599-616.
- Rigouste M., « Le langage des médias sur les cités : représenter l'espace, légitimer le contrôle », *Hommes et Migrations*, n°1252, 2004, p. 74-81.
- Robic M.-C., « Géographicit  », <http://hypergeo.free.fr/> consulté en décembre 2005.
- Robic M.-C., « Confins, routes et seuils : l'au-delà du pays dans la géographie française du début du XXe siècle », *Panoramiques*, 2000, p. 179-193.
- Robic M.-C., « La stratégie épistémologique du mixte : le dossier vidalien », *EspacesTemps*, n° 47/48, 1991, p. 53-66.
- Roumégous M., *Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, Collection « Didact géo », 2002.
- Roumégous M., « Jeu et didactique de la géographie : quel intérêt ? », *L'Information géographique*, n° 5, 1993, p. 197-208
- Soubeyran O., *Imaginaire, science et discipline*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- Stock M., « Les sociétés à individus mobiles : vers un nouveau mode d'habiter ? », *EspacesTemps.net*, rubrique « Théorie », 2005.
- Tardif M. et Lessard C., *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Québec/ Bruxelles, Presses de l'Université de Laval /de Boeck, 1999.
- Thémines J.-F., « Quatre conceptions de la géographie scolaire : un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ? », *Cybergeog. Revue européenne de géographie*, n° 262, 2004.
- Thémines J.-F., « L'épistémologie de la géographie dans la formation initiale des professeurs d'histoire-géographie : des intentions de formateurs aux pratiques de professeur stagiaire », *Actes des journées d'études de didactiques de l'histoire et de la géographie*, Lyon, INRP, 2005.
- Tricard J., « Ce que pourrait être la géographie de l'enseignement secondaire », *Historiens et géographes*, n° 232, 1971, p. 68-71.
- Vidal de La Blache P., « La conception actuelle de l'enseignement de la géographie », *Annales de géographie*, volume 14, n° 75, 1905, p. 193-207

Table des matières

Introduction	3
Chapitre premier : Penser le monde avec la terre comme référence	7
Espace/espaces.....	8
Penser le monde en géographie	17
Chapitre 2 : la géographie scolaire du secondaire en transition entre deux modèles de géographicité	31
La géographie scolaire sous tension : la critique institutionnelle du modèle classique de géographicité	31
Des transpositions finalisées à partir de la géographie scientifique.....	40
Des traditions disciplinaires en porte-à-faux.....	47
Chapitre 3 : Enseigner et apprendre la géographie en collège et en lycée : comprendre les pratiques des acteurs d'une discipline scolaire en transformation	55
L'appropriation des programmes de géographie : outils pour les professeurs	56
Conceptualisation et apprentissages : repères didactiques concernant l'activité des élèves en géographie.....	63
Les enseignants en géographie et les changements dans la discipline	75
Chapitre 4 : Repères pour des pratiques ordinaires à distance du modèle scolaire classique de géographicité	81
Paysage/paysages : façons de voir ; une étude de paysage en classe de sixième.....	82
Géographie et éducation civique en classe de sixième : environnement et aménagement	
Enclencher une progression des apprentissages cartographiques au lycée : première schématisation en classe de seconde	90
Enseigner la ville en classe de seconde : le choix de l'urbanité	93
Environnement et aménagement en classe de première : les grands axes de communication transalpins ; usage d'un reportage télévisé	97
Chapitre 5 : Bibliographie et sitographie organisées	104
(Ré-)entrer en géographie	104
Géographie scolaire et géographie scientifique	107
Transpositions et réflexions sur des transpositions	109
Les professeurs et la discipline (la géographie dans l'histoire géographie éducation civique) : finalités, pratiques, identités	112

Les élèves et la discipline : représentations, raisonnements, conceptualisations, apprentissages.....	114
Les langages de la géographie, de la géographie scolaire et l'espace géographique.....	115
Conclusion.....	118
Pour en savoir plus : références bibliographiques.....	121