

Zeitschrift: Regio Basiliensis : Basler Zeitschrift für Geographie
Herausgeber: Geographisch-Ethnologische Gesellschaft Basel ; Geographisches Institut der Universität Basel
Band: 37 (1996)
Heft: 2

Artikel: L'enseignement de la géographie en France : permanences et ruptures
Autor: Clary, Maryse
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-1088547>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 18.04.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

L'enseignement de la géographie en France

Permanences et ruptures

Maryse Clary

Zusammenfassung

Der Geographieunterricht an französischen Schulen dauert praktisch zwölf Jahre. In der Primarschule lernen die Schüler Frankreich im europäischen Rahmen kennen, auf der Collège-Stufe wird mittels geographischer Hilfsmittel die Bedeutung von Hierarchien und Netzen für die Gestaltung des Raums vermittelt. In den Gymnasien bespricht man ökologische Probleme als Folge menschlichen Wirkens. Der Unterricht in Geographie war lange Zeit eng an den Geschichtsunterricht gebunden. Aus dieser Zeit resultiert auch eine oft stereotype Behandlung von Staaten. Als weitere Erbstücke werden genannt: die beschreibende Landschaftskunde oder eine einseitige Vermittlung der Geographie als menschen-zentrierte Beziehungswissenschaft.

Eine künftige Geographie soll jedoch Mittel bereitstellen, Probleme, die die Gesellschaft sowie die Raumnutzung und -entwicklung stellen, zu hinterfragen und die Konzepte aufzudecken, nach denen der Raum sich entwickelt. Hierfür soll man beziehungs- und prozessorientiert denken. Die Erkenntnisse sollen in Modellvorstellungen umgeformt und zur Grundlage des Handelns gemacht werden. Dies setzt ein Beherrschen geographischer Techniken wie Kartenlesen, interviewen, Strukturen erkennen voraus. Damit diese Forderungen in der Schule durchgesetzt werden können, bedarf es einer entsprechenden Ausbildung der Lehrkräfte. Sie sollen gegenüber wissenschaftlichen und didaktischen Neuerungen offen bleiben und weltweite Probleme interdisziplinär angehen.

Adresse der Autorin Dr. Maryse Clary, Maître de Conférences, Institut Universitaire de Formation des Maîtres, 2, avenue Jules Isaac, F-13626 Aix-Marseille – France

1 Introduction

L'enseignement de la géographie en France présente deux caractéristiques essentielles: c'est un enseignement obligatoire et il est lié à l'enseignement de l'histoire.

En effet, la France est un des seuls pays au monde où la géographie soit obligatoire. Pendant 12 ans, tous les élèves, de l'Ecole Élémentaire au Baccalauréat, reçoivent un enseignement de la géographie et la géographie fait partie des épreuves obligatoires du brevet et du baccalauréat. Cette situation peut s'expliquer par l'attachement de la société française à la géographie: sujets puis citoyens d'un Etat-nation, les Français ont été confrontés très tôt à une image spatiale de leur territoire, destinée à renforcer l'identité nationale. "Aujourd'hui, on attend toujours de l'enseignement de la géographie qu'il apprenne aux jeunes générations à reconnaître les caractères propres de l'espace national et qu'il apporte les connaissances nécessaires à la compréhension du monde actuel – mondialisation de l'économie, inégal développement, risques écologiques –, en un mot qu'il participe à la formation d'une citoyenneté active et responsable" (*P. Desplanques*).

Autre particularité, l'enseignement de la géographie est lié à celui de l'histoire, les deux disciplines concourant à la formation du citoyen. C'est le même professeur qui enseigne les deux disciplines mais 80% d'entre eux ont une formation historique contre 20% seulement de géographes. Pourquoi ce couple histoire-géographie? Il faut nous replacer, là aussi, dans la finalité de l'Ecole qui est de former des citoyens. Ce qui lie la géographie à l'histoire, pour les législateurs, c'est qu'elle analyse un Monde qui se transforme sans cesse et fait donc appel à l'histoire chaque fois qu'il est question d'appréhender des évolutions dans leur dimension spatiale. "La géographie et l'histoire ont aussi ceci en commun, c'est qu'elles mobilisent bon nombre d'acquis provenant des autres sciences sociales: mécanismes économiques, organisation sociale, niveaux de pouvoir et de décision" (*P. Claval*). La géographie et l'histoire constituent de bons vecteurs d'initiation aux sciences sociales et au collège, c'est à la géographie qu'est dévolue l'initiation économique. La géographie et l'histoire introduisent à la pluralité des systèmes sociaux, des idéologies qui se partagent le monde et montrent en quoi cette diversité est source de richesse.

Si ces deux caractéristiques montrent une certaine pérennité dans l'enseignement de la géographie, la discipline a connu une évolution rapide voire une mutation complète depuis une vingtaine d'années. De "science des lieux" ainsi que la définissait Vidal de la Blache, elle est devenue une science sociale à part entière, si bien que son enseignement se trouve écartelé entre des problématiques anciennes et des problématiques beaucoup plus récentes appuyées sur de nouvelles approches. Nombre d'enseignants formés à une pensée géographique et des méthodes plus traditionnelles ou reproduisant une tradition éducative obsolète ne savent plus très bien ce qu'ils doivent enseigner en géographie ni comment l'enseigner.

2 L'enseignement de la géographie: une approche renouvelée

Tout entreprise éducative demande au préalable une analyse de contenu. Il est toujours important de clarifier le réseau de savoirs qui fonde un domaine. Il convient tout d'abord de s'interroger sur quelle géographie enseigner et comment l'enseigner.

2.1 Changement de paradigme

La géographie se définit actuellement comme une science sociale: on avancera qu'"elle place au premier plan l'organisation de l'espace, son fonctionnement; qu'elle cherche à expliquer sa diversité, aux différentes échelles; qu'elle pose comme prioritaire la question de la localisation; qu'elle part de l'espace pour interroger le réel, et singulièrement la société, en rapport avec son support matériel, hérité à la fois des générations passées et des forces de la nature" (*F. Durand-Dastès*). Ainsi peut se constituer, dans le concert des sciences sociales, l'image d'une discipline qui a son domaine propre, un certain nombre d'objets d'étude, des priorités, des questions fondamentales qui vont en constituer la pierre angulaire. Il y a une façon de recentrer la discipline en partant de la production d'espaces par les groupes humains: "elle apprend les lieux, dit ce qu'ils sont, comment ils se disposent les uns par rapport aux autres, comment les hommes et donc leurs sociétés vivent, répartis à la surface de la Terre, qu'ils transforment plus ou moins par leurs actions" (*O. Dollfus*).

La géographie consiste donc à analyser les pratiques et les processus spatiaux. Véritable construction mentale pour laquelle le chercheur opère un choix qui lui apparaît signifiant, élimine un certain nombre de caractères jugés non pertinents, en privilégie d'autres, tout cela afin de gagner en compréhension des phénomènes. Si bien que dans son renouvellement actuel, la géographie prend son statut scientifique au sein des épistémologies constructivistes alors que la géographie classique se référait au paradigme des épistémologies positivistes. Une formule de Bachelard marque bien la distinction de ces deux paradigmes, "rien n'est donné, tout est construit".

A l'articulation des finalités scientifiques et de la demande sociale, l'enseignement de la géographie devrait permettre de familiariser les enfants, les adolescents avec le monde dans lequel ils vivent, de les amener à une représentation scientifique en leur fournissant l'outillage conceptuel et méthodologique indispensable à qui veut comprendre territoires et sociétés. La géographie a beaucoup changé: elle ne se contente plus de transmettre un état du monde à un moment donné, elle ne fabrique plus des images statiques mais devient géographie en mouvement à l'image d'une société en évolution constante, s'intéressant à la façon dont les hommes en sociétés vivent leur espace, s'appuyant sur une évolution conceptuelle au profit de l'espace, des territoires. La géographie doit cerner son véritable objet, qui ne peut se confondre avec l'accumulation d'un savoir. Il s'agit d' "apprendre à penser, découvrir, rêver, créer l'espace: penser l'espace, c'est-à-dire en saisir les structures, en décomposer les multiples relations et interrelations, analyser la combinaison régionale et ses emboîtements successifs jusqu'au vaste monde" (*A. Frémont*). Se

situer dans l'espace est une tâche difficile dans la complexité croissante qui unit les hommes aux lieux, dans la subtilité du jeu d'échelles mais indispensable si l'on veut doter les futurs adultes de moyens d'agir sur l'espace.

2.2 Programmes et instructions officielles

Dans la tradition pédagogique française, les problèmes, les démarches, les concepts de base, les méthodes de l'enseignement de la géographie sont, dans une large mesure, déterminés par le programme officiel et par les instructions et compléments au programme. Cadre réglementaire plus ou moins rigide dont le rôle et l'utilisation sont parfois mal perçus parce qu'on s'en tient souvent à une lecture linéaire et littérale du programme, qu'on omet plus ou moins une lecture approfondie des instructions qui insistent sur le comment, il mérite une attention particulière.

La géographie ne cherche pas à décrire et à expliquer tout ce qu'il y a à la surface de la Terre, à accumuler des connaissances sur tous les facteurs qui expliquent l'organisation de l'espace terrestre, sur tous les types d'aménagement. L'important n'est pas de tout connaître mais de comprendre comment fonctionnent les sociétés dans leurs espaces, de raisonner géographiquement. C'est dans ce sens que va l'allègement actuel des programmes.

- Au niveau de l'École Élémentaire, la géographie en tant que discipline n'apparaît qu'au cycle 3 (cycle des approfondissements). L'élève apprend à connaître la France et à la situer dans l'ensemble européen et mondial. Par la carte, le croquis, l'utilisation d'un vocabulaire simple et précis, il apprend à localiser, à lire les principaux paysages français et analyser les activités des hommes qui les occupent.
- Au niveau du Collège, c'est la notion de milieu qui constitue le fil directeur. Au cours des années, les élèves étudient la diversité des conditions de vie des hommes sur la Terre, comprennent les problèmes posés par la mise en valeur des ressources de la Terre au travers de la notion de développement. Les changements d'échelle, les changements de problématique (du général au régional) entraînent, tout au long du Collège, une progression dans la perception de la complexité de l'espace: perception des hiérarchies, des notions d'axes, de réseaux, repérage des trames principales, perception de l'interdépendance des Etats. Cartes, schémas, modèles permettent d'avancer dans l'analyse de la complexité. Définir une problématique propre à chaque espace national étudié permet de mieux cerner les réalités spécifiques.
- Au niveau du Lycée, il s'agit de donner à l'élève une grille de lecture du monde actuel dans sa diversité comme dans son unité: la distribution des hommes sur la planète apparaît comme l'élément essentiel d'une problématique relative à l'espace, problèmes relatifs à l'utilisation écologique de l'espace, à la place de l'homme dans les écosystèmes, à la gestion du territoire. On fera mesurer les moyens et la distribution sur la planète et ce qu'on peut appeler la maîtrise de l'espace mondial: étude en prise directe sur l'actualité économique. Pour l'étude de la France on équilibrera les deux approches, régionale et nationale; pour l'étude des Etats, on s'attachera à l'organisation de l'espace.

3 Un lourd héritage

Un des défauts de la géographie enseignée réside dans sa prétention à l'exhaustivité et une présentation souvent stéréotypée des programmes et de la géographie des Etats. L'enseignement et les pratiques universitaires se sont éloignés au fur et à mesure que la géographie prenait toute sa place parmi les sciences sociales. La géographie n'est plus de l'Elémentaire à l'Université, une vaste entreprise nationale sous-tendue par un projet idéologique exclusif mais elle en reste fortement marquée.

3.1 Une discipline nationale

La géographie est avant tout une discipline d'enseignement qui entre dans le système éducatif à la suite du rapport Levasseur sur les déficiences du système scolaire français jugé responsable de l'effondrement militaire de 1870. Jusque là, la géographie ne servait qu'à mettre en place le décor dans lequel se déroulait l'histoire. La mise en place d'un enseignement de la géographie dans le secondaire conduira, au niveau universitaire, à différencier l'enseignement de la géographie de celui de l'histoire, un héritage pédagogique qui va peser lourd sur le devenir de la discipline.

Cette fondation est aussi portée par les tendances fortes du temps: développement de la science, clé de l'explication du monde; diffusion d'une idéologie marquée par la conscience nationale; expansion coloniale qui requiert du géographe, après l'explorateur, le missionnaire et le marchand, la connaissance des voies les plus faciles pour explorer et commercer; organisation et diffusion, par les militaires et les administrateurs, du "savoir" et de la "civilisation" sur ces terres nouvelles. Cette combinaison explique que la géographie française se constitue presque en une discipline nationale, se définissant plus comme un produit culturel que comme une science.

Lors de sa reconnaissance officielle comme discipline scolaire, la géographie répondait aux problèmes culturels de l'époque. En même temps, il lui était assigné un objectif opératoire précis en liaison avec l'histoire: former des citoyens patriotes, attachés à leur pays et prêts à le défendre.

3.2 Une science naturaliste

Dans un héritage d'intérêts multiples, de lignes d'interprétation diverses, de pratiques contraignantes, la géographie se voit attribuer un certain nombre de fondements qui vont la marquer pour longtemps:

- La notion de paysage, notion floue, subordonnée à des approches diverses mais qui sont d'abord celles de la description. Le paysage, donnée immédiate et non objet construit, est partout présent dans les écrits de Vidal de la Blache mais ne fait pas l'objet d'une réflexion méthodologique. Cela n'empêche pas un discours justificateur, voire philosophique sur les rapports de l'homme et de la nature ou sur les genres de vie, notion centrale et vidalienne.

- Une démarche analytique: “science de rapports” homme-milieu, la géographie ne se dégage pas de la démarche qui part de la description pour aboutir à l’explication. La géographie est alors beaucoup plus une manière de classer, de qualifier les résultats obtenus par un traitement secondaire d’une documentation établie par d’autres sciences ou par l’application de leurs méthodes si bien que son titre sera toujours contesté par ceux qui se recommandent de disciplines qui la pourvoient en documents.
- Nomenclature et localisation: même si elles n’ont guère de valeur en elles-mêmes, elles se sont trouvées surévaluées parce qu’ayant une signification dans l’ordre de la géographie conçue comme “science des lieux et non des hommes” selon la pensée vidalienne, ce qui deviendra dans l’enseignement “science” de la mémoire des lieux et “science” de la mémoire des noms de lieux, à l’image du sens commun, pour qui savoir “sa” géographie, c’est nommer, localiser et retenir en un éternel recensement. Une évidence constatée est le besoin de mémoire pour les noms propres qui doivent être aussi localisés sur la carte, elle-même, étant reproduite de mémoire. Ainsi cartographie et géographie se sont-elles longtemps confondues.
- Un parti pris naturaliste: la géographie classique ne retiendra longtemps que ce qui est facilement observable et ce qui est localisable, constituant la trame du relief, formes, couvert végétal, champs, maisons, en une démarche spontanément analytique. On suppose que la réalité complexe ne pourra apparaître qu’ultérieurement, à la suite d’un travail de restructuration, dans une “cartographie synthétique” qui n’est le plus souvent que cumulative.

La géographie scolaire purement descriptive, en catalogue plus ou moins épais de lieux assortis de leurs caractéristiques visibles, pose un problème qui ne relève pas de la seule pédagogie mais de l’épistémologie.

3.3 “Le plan à tiroirs”

Pendant longtemps, enseigner la géographie a consisté à distribuer des connaissances, en suivant un plan traditionnel, stéréotypé, une liste de rubriques juxtaposées: structure, relief, climat, végétation, agriculture, industrie, tourisme et villes. Ces habitudes de pensée et les pratiques qui se sont mises en place lorsque la géographie s’est affirmée comme discipline scientifique puis comme discipline scolaire dans le dernier tiers du XIX^{ème} siècle ont dominé longtemps l’enseignement de la géographie dans les lycées, les collèges et les écoles et continuent parfois de perdurer. Il est indispensable de prendre conscience du poids de cette tradition scolaire, vieille de plus d’un siècle.

Enseigner la géographie, c’est aider les élèves à se poser des problèmes géographiques qu’eux-mêmes devront maîtriser plus tard en tant que citoyens. Les grands débats qui ont agité les sciences humaines puis sociales depuis une trentaine d’années ainsi que les nouvelles techniques de collecte et de traitement des informations ont renouvelé et élargi les problématiques, les démarches, les concepts et les outils de la géographie. C’est ce que doit prendre en compte l’enseignement.

4 Quel devenir?

Le renouvellement de la géographie, à partir d'une problématique, d'un ensemble de démarches et de concepts plus assurés, plus précis, mieux articulés, offre les moyens de rendre son enseignement dans les lycées plus dynamique, à la fois plus proche des préoccupations des élèves et plus formateur. Il ne s'agit plus de présenter une masse d'informations sur le monde contemporain mais de donner les moyens intellectuels d'une réflexion sur les problèmes que posent aux sociétés humaines, l'utilisation, l'aménagement et l'organisation de la partie d'espace terrestre qu'elles occupent.

4.1 Une géographie conceptuelle

“L'enseignement de la géographie repose sur un certain nombre d'éléments théoriques qui en constituent les fondements et que tout enseignant se doit de bien connaître et maîtriser” (*G. Hugonie*). Il s'agit d'abord de maîtriser des finalités, des problématiques, des démarches spécifiques de la géographie qui permettent d'analyser le réel: la manière dont le géographe analyse les phénomènes humains dans leurs distributions et leurs articulations avec l'espace, la façon dont il localise pour mieux comprendre et étudier les configurations spatiales; comment il différencie des territoires; en un mot, comment il met en situation. La géographie étudie l'organisation de l'espace, produit social, analyse les phénomènes humains dans leurs articulations à l'espace, s'intéresse à des espaces de relations qui sont des espaces essentiellement abstraits. On est ainsi passé de l'espace-support, concret, venu des naturalistes à l'espace produit par les sociétés qui agissent avec tous les filtres de leurs représentations. Un certain nombre de clés de compréhension sont donc nécessaires aux élèves pour se représenter le monde.

Ces clés de compréhension, ce sont les concepts, véritables instruments d'intelligibilité du monde. Ils constituent la structure fondamentale de la géographie. Au-delà de la multiplicité des faits et des lieux proposés par les programmes, ce sont eux que l'enseignement de la géographie cherche à atteindre tout au long de la scolarité. On les retrouve de chapitre en chapitre, d'année en année constituant en quelque sorte le noyau central de la discipline. Au travers de l'analyse des programmes, *J. Nembrini* a proposé une classification des concepts que l'on retrouve tout au long de la scolarité à des degrés de complexité croissants:

- le concept d'échelle, fondamental à qui veut analyser les relations entre les espaces et les emboîtements d'espace, dégager des systèmes géographiques hiérarchisés;
- 4 concepts généraux – paysage, espace, territoire, milieu – qui dans le sens commun sont plus ou moins synonymes mais dont, en fait, le sens et le contenu sont sensiblement différents. Ils désignent tous, avec des connotations diverses, des aires terrestres ayant une certaine étendue et occupées par les hommes, ils sont liés à la problématique de l'organisation de l'espace par les sociétés humaines;

- le milieu géographique auquel on associe souvent le mot environnement pris de façon restrictive comme ce qui nous “environne”, l’espace qui nous entoure et non à son sens réel, un système complexe dont l’homme fait partie intégrante;
- les concepts relatifs à l’organisation de l’espace: processus de production de l’espace; localisation c’est-à-dire la mise en situation par rapport à d’autres lieux, à des axes, des ruptures; polarisation, centralisation, attraction, diffusion sans oublier la distance qui joue un rôle fondamental en géographie; les notions de maillage, treillage ou réseau qui correspondent aux trames des territoires;
- les concepts de distribution et de différenciation spatiale qui permettent de retrouver les concepts pré-cités;
- les concepts liés à l’analyse systémique, outil du géographe: flux, emboîtements, structures, relations.

L’objet de l’enseignement devient alors de permettre à l’élève de s’aventurer dans la lecture de réseaux de concepts de plus en plus nombreux et de plus en plus riches.

4.2 Une géographie systémique

Tous les courants de la géographie actuelle essaient de fonder une partie au moins de leur démarche scientifique sur l’analyse systémique. Dans le numéro de *L’Espace Géographique* consacré à l’enseignement de la géographie (1989), *R. Knafo* pouvait dire à propos des géographes “tous systémistes!” Ils posent comme postulat que toute portion d’espace peut être pensée en terme de système. L’initiation à l’approche systémique doit se faire en tant que méthode et non objet: toute étude géographique doit chercher à mettre en évidence les multiples relations qui sous-tendent ou expliquent une situation, une répartition, une évolution et qui se structurent en systèmes dynamiques. Construire le Monde comme système, penser en termes de façade (façade Atlantique, façade Pacifique), c’est donner la priorité aux flux sur les éléments, c’est ordonner, structurer et hiérarchiser ces éléments et les sous-systèmes du Monde ou d’un espace supra-national, c’est-à-dire les fondements de l’organisation de l’espace avant d’en proposer toute partition. “L’approche systémique non seulement y prédispose mais y oblige. Du bon usage d’une telle approche scientifique dépend donc l’efficacité de l’analyse spatiale”. (*F. Auriac*) C’est cette même approche systémique qui sous-tend la construction des modèles d’organisation de l’espace qui font émerger structures et processus.

L’analyse systémique peut être très féconde pour les élèves. Elle rappelle d’abord qu’une situation géographique ne dépend jamais d’un seul facteur mais d’un ensemble de facteurs eux-mêmes interdépendants, que la causalité est multiple. Elle fait prendre conscience qu’un élément n’a de sens que resitué à différentes échelles, que pour expliquer un phénomène local, on doit faire appel à d’autres niveaux d’analyse: ainsi une ville n’a pas de sens en soi, elle ne prend son sens qu’au sein d’un réseau hiérarchisé. Ce qui compte, ce sont les interrelations, le fonctionnement du système. L’analyse systémique montre que le tout est davantage qu’une addition des parties, qu’il apparaît des qualités émergentes par la mise en relation des éléments qui n’existent dans aucune des parties et qui font le fonctionnement du système. Elle montre aussi que si l’on modifie un seul des éléments du système,

on modifie le système dans son ensemble et par là-même amène à réfléchir aux conséquences de nos actes sur la planète, en particulier aux phénomènes d'irréversibilité qui peuvent se produire à la suite d'aménagements plus ou moins contrôlés dans le long terme.

4.3 Une géographie modélisante

La modélisation est l'action d'élaboration et de construction intentionnelle, par composition de symboles, de modèles susceptibles de rendre intelligible un phénomène perçu complexe. Pour rendre intelligible la réalité étudiée, le géographe utilise des modèles. Construire un modèle sur l'organisation de l'espace revient à passer du réel inorganisé à une réalité interprétée, à effectuer un choix dans la masse des faits en fonction d'une problématique; tout modèle constitue un cadre théorique qui permet de définir une situation. Par la mise en évidence de l'essentiel des relations spatiales, le modèle graphique donne une représentation conceptuelle de l'espace. "Modéliser consiste à savoir perdre de l'information pour gagner en intelligence du phénomène... le modèle ne résulte pas d'une simplification mais d'un choix, aussi peut-il exister différents modèles d'une même réalité analysée" (*M. Clary, R. Ferras*).

Il est possible de référer tous les phénomènes spatiaux dans leurs états, leurs dynamiques et leurs fonctionnements à un nombre réduit de modèles élémentaires. Les signes graphiques n'ayant de sens que par rapport aux concepts qui les sous-tendent, la réalité reconstruite est dépendante du cadre conceptuel. La combinaison de modèles élémentaires permet d'avancer dans l'analyse de la complexité en repérant les phénomènes d'articulation spatio-temporelle, d'échelles, de dynamique territoriale. Toute élaboration d'un modèle part d'une ou plusieurs hypothèses: "modéliser un espace revient à chercher ses structures et ses dynamiques fondamentales... C'est d'abord se demander quels peuvent être les principes en jeu, donc faire des hypothèses. Et éprouver ces hypothèses. Soit, en l'occurrence, vérifier si les modèles de base s'ajustent plus ou moins à la configuration spatiale" (*R. Brunet*).

Les modèles graphiques sont des représentations intelligibles, artificielles, symboliques, de situations. Modéliser, c'est à la fois identifier et formuler des problèmes et chercher à les résoudre en raisonnant par des simulations; former à la modélisation, c'est initier à la pensée complexe, à la problématisation. En élaborant des modèles, l'apprenti-géographe ne travaille plus seulement sur une réalité première, celle du terrain, mais sur une réalité seconde, celle des structures et des processus qu'il fait apparaître. Par des combinaisons d'éléments spatiaux, l'élève bâtit le monde: avec des axes structurants, des points (nœuds, carrefours), des repères, des limites, il construit des territoires, élabore des structures passant progressivement d'un référentiel égocentré à des référentiels exocentrés.

4.4 Une géographie opératoire

“La géographie n’est pas uniquement un savoir culturel, mêlant des connaissances factuelles et des explications. Elle s’est aussi toujours voulue un savoir opératoire, moyen d’agir dans le monde, pratique de l’espace terrestre”. (*G. Hugonie*) La géographie joue un rôle spécifique au sein des sciences sociales, au plus proche du terrain, de la pratique et de l’action: c’est ce capital que nous devons mettre au service de l’Ecole. Il s’agit de privilégier toutes les problématiques, tous les thèmes qui permettent aux élèves de comprendre l’action des sociétés dans l’espace et qui leur permettront un jour d’agir dans l’espace terrestre. Pour cela on devra développer un certain nombre de compétences qui s’appuieront sur un certain nombre de savoir-faire et pratiques.

- Maîtriser des savoir-faire spécifiques de la géographie: lecture de paysage en tant que source d’interrogations, lecture de cartes topographiques et thématiques, élaboration et compréhension de modèles, lecture de diagrammes, analyse de textes, utilisation d’images satellitaires, de banques de données informatiques, de logiciels cartographiques, de CD Rom.
- Développer la pratique de l’espace: savoir préparer une enquête sur le terrain, pratiquer un cheminement urbain, confronter un espace géographique et différents types de représentation, analyser des espaces de pratique quotidienne, analyser les représentations des élèves et les amener à réfléchir sur leurs propres représentations.
- Etudier des politiques d’aménagement de l’espace, s’intéresser aux impacts, saisir l’évolution du milieu au travers des changements, les sauvegardes ou, au contraire, les détériorations, poser les problèmes relatifs à l’environnement en analysant les impacts à différentes échelles temporelles, en mettant en rapport les coûts dans le temps court et le temps long.
- Résoudre des problèmes réels d’aménagement et d’utilisation de l’espace: recherche de la meilleure localisation possible pour un équipement, proposition d’aménagement du territoire, prise en compte de problèmes environnementaux, recherche de solutions alternatives au problème posé.

Toutes ces méthodes obligent à raisonner géographiquement, à pratiquer la géographie tout en l’apprenant. Or on se rend de plus en plus compte qu’il y a corrélation entre les activités menées par les élèves et l’appropriation des connaissances qui ne découle plus seulement de l’apprentissage théorique mais provient aussi de l’aptitude à expérimenter.

5 En conclusion

Jusqu’ici, on a formé les enseignants sur l’idée qu’ils pouvaient être distributeurs de savoirs. Or, ils se trouvent confrontés à une situation de plus en plus difficile en essayant de transmettre à leurs élèves des savoirs qu’ils ne sont pas toujours capables de construire. C’est à un métier nouveau qui n’a jamais existé qu’il s’agit de les former et pour cela les engager dans un champ d’hypothèses et d’expérimentations

où il leur sera nécessaire d'interroger leur pratique et de la théoriser pour mieux la maîtriser. Centrer la formation sur l'apprentissage, c'est-à-dire introduire une réflexion métacognitive, interroger les savoirs sous l'angle de leur constitution, s'intéresser tout autant à la manière dont les élèves acquièrent le savoir qu'au contrôle de cette acquisition, prendre en compte les processus de construction de la connaissance. Le problème est de développer la capacité d'analyser les contraintes relatives à un savoir déterminé, à partir de là, mettre en œuvre les opérations mentales requises, donc intégrer la dimension méthodologique des savoirs.

La mise en œuvre de cette géographie appelle une formation solide des enseignants pour laquelle un certain nombre de passages semblent incontournables:

- faire exercer une réflexion épistémologique pour saisir les fondements de son enseignement; la réflexion épistémologique est nécessaire pour celui qui se forme, à la fois pour qu'il se situe et qu'il sache déterminer la structure du savoir;
- faire exercer une réflexion didactique en amenant le formé à analyser les contenus d'enseignement de la géographie, mettre en évidence le poids du sens commun, de la tradition enseignante, des résultats de la recherche tant au plan scientifique que didactique; initier à la complexité des phénomènes et pour cela mettre l'accent sur une connaissance organisationnelle globale qui leur permettra de travailler en interdisciplinarité sur tous les problèmes touchant à l'organisation de l'espace social.

Il faudrait repenser une organisation de la formation des enseignants dans laquelle le concept de formation permanente préexisterait à la distinction entre formation initiale et formation continue. La question majeure est de savoir comment on peut penser, l'une par l'autre, ces deux formations: une réponse pourrait être l'initiation à la recherche comme élément constitutif d'une démarche de formation.

Bibliographie

- Auriac F. 1989. Géographie et géographes pour les Sciences Sociales. *L'Espace géographique*, Doin, Paris.
- Bachelard G. 1938, 1982. *La formation de l'esprit scientifique*. PUF, Paris.
- Bailly A.S. et al. ² 1991. *Les concepts de la géographie humaine*, Masson, Paris, Milan, Barcelone. Bonn.
- Brunet R. 1986. La carte modèle et les chorèmes. *Mappemonde 4*, RECLUS, Montpellier.
- Brunet R. 1989. L'aveuglante unité de la géographie. *L'Espace géographique*.
- Bruner J.S. 1962. *The process of education*. Harvard University, Press Cambridge Mass.
- Clary M., Ferras R. et al. 1987. *Cartes et modèles à l'Ecole*. RECLUS, Montpellier.

- Clary M., Joannon M., Tirone L. 1994. *Pour une approche didactique de la géographie: de la théorie à la pratique*. CRDP de Marseille.
- Clary M. 1995. Apprendre à situer, situer pour apprendre. *Dialogues: la géographie*. Mission Laïque Française.
- Claval P. 1994. L'épistémologie de la géographie. *Géographie en Collège et en Lycée*. Hachette Education, Paris.
- Desplanques P. 1994. *Géographie en Collège et en Lycée*, coordonné par P. Desplanques, Hachette Education, Paris.
- Dollfuss O. 1989. Du sens et de l'unité de la géographie. *L'Espace géographique*.
- Durand-Dastès F. 1989. Sur un espace intellectuel. *L'Espace géographique*.
- Ferras R., Clary M., Dufau G. 1993. *Faire de la géographie*. Ed Belin. Paris.
- Frémont A. 1976. *La Région, espace vécu*. PUF.
- Histoire et Géographie: des didactiques dans tous leurs écarts. *Rencontres Pédagogiques*. 1989, n° 26, INRP, Paris.
- Hugonie G., 1992. *Pratiquer la géographie au Collège*. Ed Armand Colin, Paris.
- Knafon R. 1989. Mix en situation du débat. *L'Espace géographique*.
- Nembrini J. L. 1994. Les concepts fondamentaux de la géographie. *Géographie en Collège et en Lycée*, coordonné par P. Desplanques, Hachette Education, Paris.