

PÉDAGOGIE
PRATIQUE

Situations- problèmes pour enseigner la géographie au cycle 3

Alain DALONGEVILLE
Michel HUBER



HACHETTE
Éducation

PÉDAGOGIE PRATIQUE À L'ÉCOLE

**SITUATIONS-PROBLÈMES
POUR ENSEIGNER
LA GÉOGRAPHIE AU CYCLE 3**

**Alain Dalongeville
Michel Huber**

hachette
ÉDUCATION

Les auteurs :

Alain Dalongeville, docteur en sciences de l'éducation, est PEGC Lettres, Histoire et Géographie au lycée Paul Claudel d'Ottawa, au Canada. Il est formateur d'enseignants en didactique de l'histoire, en France et en Italie depuis une dizaine d'années ainsi qu'au Mexique. C'est cette double expérience, d'enseignant et de formateur, forgée au sein du Groupe français d'éducation nouvelle, qu'il nous livre dans ses ouvrages.

Michel Huber, agrégé de géographie et docteur en sciences de l'éducation, est enseignant et chercheur à l'Établissement national d'enseignement supérieur agronomique de Dijon et l'un des responsables nationaux du Groupe français d'éducation nouvelle. Il a relaté ses innovations pédagogiques dans différents ouvrages.

Des mêmes auteurs :

Alain Dalongeville

Enseigner l'histoire à l'école, Hachette Éducation, coll. « Didactiques », 1995.

Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3, Hachette Éducation, coll. « Pédagogie Pratique à l'École », 2000.

L'Image du Barbare dans l'enseignement de l'histoire : une expérience de l'altérité, L'Harmattan, 2001.

Michel Huber

In Groupe français d'éducation nouvelle, *Agir ensemble à l'École, Aujourd'hui... la pédagogie du projet*, Casterman, coll. « E3 », 1982.

(Sous la direction de), Groupe français d'éducation nouvelle, *L'Histoire, indiscipline nouvelle : se construire une mémoire critique pour devenir acteur responsable de son temps*, Syros, coll. « Contrepoisons », 1984.

Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves, Chronique Sociale, coll. « Synthèse Pédagogie, Formation », 1999.

En collaboration avec Paul Chautard, *Les Savoirs cachés des enseignants : quelles ressources pour le développement de leurs compétences professionnelles ?*, L'Harmattan, coll. « Savoir et Formation », 2001.

Alain Dalongeville et Michel Huber

Situations-problèmes pour explorer l'histoire de France, Casteilla, 1989 (réédité en 2000).

Se former par les situations-problèmes : des déstabilisations constructives, Chronique Sociale, coll. « L'essentiel Pédagogie, Formation », 2000.

Enseigner l'histoire autrement : devenir les héros des événements du passé, Chronique Sociale, coll. « L'essentiel Pédagogie, Formation », 2002.

Réalisation : CMB Graphic

www.hachette-education.com

ISBN 978-2-01-181697-9

© HACHETTE Livre, 2002, 43, quai de Grenelle, 75905 Paris Cedex 15.

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L. 122-4 et L. 122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ».

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris), constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

SOMMAIRE

Préface	7
Mode d'emploi	11

PREMIÈRE PARTIE REGARDS SUR LE MONDE

Des espaces organisés par les sociétés humaines

Reconnaître la Terre

1. « <i>La Terre est bleue comme une orange</i> »	19
---	----

(Se) représenter le monde

2. « <i>La carte n'est pas le territoire</i> »	29
--	----

Les coordonnées : longitude et latitude

3. Ou comment jouer à la bataille navale sur une sphère ?	40
---	----

Les zones climatiques

4. Le sud de la planète ? La zone la plus froide !	49
--	----

La tectonique des plaques

5. Fixisme ou mobilisme ?	59
---------------------------------	----

La répartition de la population mondiale

6. Plus de 6 milliards d'hommes et encore des déserts !	68
---	----

Pays riches / pays pauvres

7. Riches, pauvres... mais de quoi ?	75
--	----

DEUXIÈME PARTIE ESPACES EUROPÉENS

Une diversité dense de paysages, d'économies et de cultures

Europe

8. Mais quelle Europe ?	85
-------------------------------	----

L'organisation de l'espace européen

9. Dorsales, arcs : mythes ou réalités ?	93
--	----

L'espace économique européen

10. Un géant qui peine à s'affirmer ?	101
---	-----

TROISIÈME PARTIE ESPACES FRANÇAIS

Les paysages français : des constructions historiques
en constante évolution

La France, un espace organisé à différentes échelles
La France à l'heure de la mondialisation

L'étude de paysage

11. Le paysage : des apparences trompeuses ?	111
--	-----

Du paysage à la carte et au modèle

12. Derrière le repérage, quelle conceptualisation ?	121
--	-----

L'identité géographique de la France

13. Quels concepts pour rendre compte de cette identité ?	131
---	-----

L'étude de sa région

14. La région : organe vivant d'un corps plus vaste	142
---	-----

Les lieux de vie des Français

15. Quatre milieux géographiques différents ?	151
---	-----

De la ferme à la France agricole

16. L'agriculteur : producteur ou jardinier du paysage ?	158
--	-----

De l'usine à la France industrielle

17. Une désindustrialisation annoncée ? 169

De l'entreprise de services à la France tertiaire

18. Un espace désormais aménagé par une civilisation
de services ? 180

Les grands ensembles français

19. Vers l'émergence de « mégarégions »
à l'échelle européenne ? 186

L'aménagement du territoire

20. Jusqu'où peut aller le volontarisme des décideurs politiques
dans la réduction des inégalités spatiales ? 194

Les DOM et les TOM

21. Les points d'ancrage du rayonnement mondial de la France 205

La francophonie

22. Mais pourquoi parlent-ils français ? 213

PRÉFACE

Voici enfin un livre donnant à voir des situations-problèmes en géographie ! Voilà bien longtemps que nous espérons faire ce livre. En effet, jusqu'ici, chacun des deux auteurs, séparément ou ensemble, nous avons souvent exploré la notion et la pratique de la situation-problème en histoire. Nous différions depuis longtemps l'écriture de ce livre parce que nous nous sentions moins à l'aise en géographie. Est-ce à dire que la stratégie pédagogique de la situation-problème est moins adaptée à la géographie qu'à l'histoire ? Nous croyons qu'il n'en est rien et que nous sommes, en partie, responsables de ce décalage. L'explication est peut-être à chercher dans le fait que nous sommes tous deux géographes de formation.

Il nous a semblé que notre spécialisation initiale ne nous aidait guère à comprendre pourquoi les élèves ou, d'une manière plus générale, les gens ne s'intéressaient pas, ou peu, à la géographie. Nous avons du mal à cerner l'essentiel de ce que nous voulions enseigner, c'est-à-dire les ruptures conceptuelles que nous voulions mettre en place dans les situations de recherche que nous propositions aux élèves. Nous éprouvions des difficultés à comprendre que l'on ne comprenne pas, que les contenus ne soient pas évidents pour les néophytes. Il faut également dire que la science « géographie » a traversé, et traverse encore, une crise profonde : crise d'identité qui a conduit de nombreux géographes à se demander quels pouvaient être les objets propres de la géographie et quelle démarche spécifique pouvait la distinguer des autres sciences anthropo-sociales. Si bien que les apprenants avaient de la géographie l'image d'une science essentiellement descriptive plutôt qu'explicative et, quand elle l'était, elle faisait la part belle aux déterminismes environnementaux ou historiques, si bien qu'elle ne semblait guère pouvoir jouer le rôle d'un savoir-pouvoir de compréhension et de transformation pour le citoyen.

Forts de ce que le Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) avait inventé en histoire, et tout particulièrement Michel Huber¹, nous avons été intéressés par les initiatives d'Yves Lacoste² car il exprimait le besoin de préciser à nouveau les enjeux sociaux et politiques de la connaissance géographique. De plus, il pressentait, sans en avoir vu peut-être toutes les conséquences aux plans de la didactique et de la pédagogie (puisque'il est usuel de faire cette distinction dont nous ne voyons guère la pertinence), qu'il fallait *dramatiser* la géographie. *Dramatiser* voulait dire que

1

a

géographie devait se tourner vers des savoirs qui sont autant de véritables

1. Voir la bibliographie des auteurs, p. 2 de cet ouvrage.

2. Lacoste Y., *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*, Maspero, 1976.

enjeux de pouvoir politique et économique. Le rapport à l'espace que chacun d'entre nous pouvait entretenir devait redevenir un centre de la citoyenneté. Cette tentative avait été assez décriée, en son temps, car il avait semblé à de nombreux géographes qu'elle contribuait à tirer la géographie dans le camp de la géopolitique. Mais, après tout, n'aurait-il pas mieux valu trouver les travaux des géographes dans le rayon « géopolitique » des bibliothèques publiques (quand ce rayon existe), que de voir les rayons « géographie » de ces mêmes bibliothèques remplis exclusivement d'ouvrages consacrés au tourisme !

La seconde tentative de réforme de la géographie fut entamée par Roger Brunet avec le GIP-RECLUS de Montpellier. Sans entrer dans les détails de ce renouveau de la pensée géographique, nous pouvons considérer que son incidence réelle sur l'enseignement dans l'École est encore tout à fait timide car les enseignants n'ont voulu en retenir que la « chorématique », et ont stigmatisé la difficulté d'abstraction qu'elle représente et le décrochage trop important par rapport à la réalité de l'espace terrestre qu'elle suppose, pour des élèves qui ne connaissent que trop peu les principaux repères terrestres. Sans voir que les modèles proposés devaient être le produit d'une abstraction et non pas constituer une proposition *ex abrupto*. Nous pensons que les enseignants ont également entraperçu les transformations concrètes qu'il leur faudrait opérer : réorganisation de la classe, travail de groupe, intérêt porté aux représentations spatiales, aux cartes mentales, création de situations qui permettent le déplacement de ces représentations ainsi que leur enrichissement. Autant de propositions de travail qui étaient suggérées à travers les premières tentatives d'application à l'École¹. Bref, tout ceci semblait vouloir les entraîner bien loin de leur pratique habituelle, tout autant au plan de la géographie elle-même que de la transmission de ses concepts et de ses contenus.

Cependant, ces deux tentatives nous confortaient dans l'idée que la géographie, en tant que science, ne pouvait faire l'impasse sur des concepts spécifiques, devait tourner le dos à la description et se centrer sur des contenus, véritables enjeux de savoir et de pouvoir pour les futurs citoyens. Au-delà de cette spécificité, nous avons la conviction que les savoirs géographiques, comme les savoirs historiques, devaient être construits.

Nous avons avancé plus haut l'hypothèse selon laquelle notre formation de géographe ne nous aurait pas facilité la tâche. Cette affirmation peut sembler paradoxale et prendre à contre-pied toute une représentation classique selon laquelle plus un enseignant maîtrise les contenus qu'il doit enseigner, plus il serait en mesure de mieux les enseigner. Est-ce à dire que nous suggérons que, pour bien enseigner, il doit être ignorant dans sa matière ? Nous écartons du même geste ces deux propositions si, d'une part, elles doivent être prises comme une simple alternative et, d'autre

1. Voir Clary M *et al.*, 1987.

part, si elles ne sont pas accompagnées de propositions connexes.

donc la nôtre. Il était plus facile d'innover en histoire, alors que cette science achevait sa révolution épistémologique, que d'inventer en géographie, alors que nous ne cernions pas encore exactement quels pouvaient être ses objets d'étude et ses concepts spécifiques. Ensuite, une très grande compétence dans le domaine des contenus que l'on doit enseigner peut risquer de faire oublier que le savoir n'est pas simplement un contenu, un bien qu'il s'agirait de transmettre, mais aussi un verbe, une action. Donc que l'essentiel est autant *savoir* que *le savoir*, aussi bien un processus qu'un produit, un produit qui serait désincarné et vide de sens sans le processus qui permet sa construction et, symétriquement, un processus qui ne peut pas fonctionner à vide, sans matière.

Ce processus connaît un autre auteur que l'enseignant : l'élève lui-même. L'élève n'est pas une page vierge, il a déjà des connaissances qui, tout à la fois, lui facilitent la tâche d'apprendre et l'en empêchent. L'enseignant doit donc maîtriser ce qu'il lui faut transmettre comme contenu géographique et tenir compte des savoirs de l'apprenant, dans leur double spécificité d'aide et de gêne.

Comme dans l'enseignement de l'histoire, l'expérience nous a convaincus que la stratégie didactique qui permettait de prendre en compte toutes ces données, qui permettait tout à la fois de faire travailler les élèves sur leurs représentations, d'aider à la formation du citoyen, de respecter les ruptures épistémologiques dans lesquelles s'engage la géographie, était la situation-problème comme notion et comme pratique.

Cette préface devait, initialement, s'achever ici. Mais l'un d'entre nous fit remarquer, en la relisant, qu'il fallait rajouter une phrase sur l'intérêt des élèves à faire de la modélisation spatiale à partir de cartes simples. Encore une fois, il fallait lutter contre cette pudeur qui consiste à taire que les élèves jubilent quand ils cherchent, quand ils apprennent, quand ils trouvent, quand ils se rendent compte qu'ils réussissent des choses complexes, bref qu'ils sont *capables*. Taire ses réussites parce qu'elles sont suspectes, taire celles des élèves parce que leur mise en avant est taxée de démagogie. Quelle différence entre l'École en France, où l'élève est surtout renvoyé à ses manques et à ses lacunes, et l'École au Canada, où l'enfant de 3 ans refuse qu'on l'aide en clamant qu'il est *capable*, terme qu'il a appris à l'école ! Nous savons tous, par expérience personnelle, que l'homme ne progresse et n'a envie de se dépasser que si l'on sait lui renvoyer ses réussites et non pas seulement ses échecs ! Démagogie ? Non, conviction que, quitte à faire un pari sur les élèves, autant faire un pari positif plutôt que faire la fine bouche. Pourquoi en serait-il autrement pour nous autres, adultes ?

Alors nous oserons évoquer, et ce n'est pas le moins important, le plaisir