

**QUELS APPORTS SPECIFIQUES
DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GEOGRAPHIE
SCOLAIRE
A UNE EDUCATION EN VUE DU DEVELOPPEMENT DURABLE ?**

PIERRE VARCHER

Chargé d'enseignement en didactique de la géographie, Université de Genève

Membre de l'équipe de recherche ERDESS

Pierre.Varcher@unige.ch

Mots-clés : Géographie scolaire, Développement durable, Savoirs de référence, Concepts.

Introduction

Cinq communications présentées à ce colloque émanent d'une recherche sur l'éducation en vue du développement durable conduite par l'Equipe de recherche en didactiques et épistémologie des sciences sociales de l'Université de Genève (ERDESS). Cette équipe rassemble des chercheurs et des formateurs appartenant à diverses institutions tertiaires de Suisse romande : Universités de Genève et de Fribourg, Hautes Écoles pédagogiques des cantons de Vaud et du Valais, Formation continue de l'enseignement primaire à Genève. Le titre complet de la recherche est « Les contributions des enseignements de sciences sociales – histoire, géographie, citoyenneté – à l'éducation en vue du développement durable. Étude d'un exemple : le débat en situation scolaire ». Ce projet part du constat selon lequel, compte tenu de ses enjeux, des défis qu'il pose, voire de ses ambiguïtés, le développement durable appelle des solutions qui sont avant tout politiques car elles mettent en jeu les intérêts, les rapports de force, les croyances, les attentes, etc. Les sciences sociales sont mobilisées pour construire des outils, des savoirs, des points de vue, des compétences, permettant de mieux raisonner ces solutions.

Ainsi, l'éducation en vue du développement durable requiert nécessairement des savoirs de sciences sociales, savoirs présents dans la plupart des curriculums scolaires de l'école obligatoire à travers l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté. Pour construire ces savoirs et compétences, l'équipe de recherche inscrit ce projet dans la problématique « du détour et du retour ». Au départ, il y a une réalité sociale à comprendre et qui appelle actions et décisions. Cette réalité n'est pas disciplinaire, les décisions à prendre non plus. Mais l'étudier et l'analyser requiert des outils et des savoirs disciplinaires. C'est la phase du détour au cours de laquelle sont introduits et construits des savoirs et des outils disciplinaires. Puis, il s'agit de mobiliser ces savoirs dans une situation différente, c'est la phase du retour. Pour étudier cette phase de retour, nous avons choisi de placer les élèves dans des situations de débat.

Le projet est financé par le Fonds national de la Recherche scientifique suisse depuis septembre 2007. L'année 2007-2008 a été principalement consacrée à la mise en place du dispositif et au recueil des données. Dix classes sont concernées, trois du primaire, six du

secondaire I et une du secondaire II. Nous avons recueilli : 189 questionnaires papier-crayon auprès des élèves ; 37 enregistrements vidéo de situations de classe d'une durée moyenne de 45 minutes ; 18 entretiens enseignants d'une durée moyenne de 40 minutes ; 17 entretiens d'élèves par groupes de trois d'une durée moyenne de 30 minutes ; 169 bilans de savoirs ; 4 épreuves d'évaluation données par les enseignants selon leurs choix, pour un total de 85 élèves. Ces matériaux sont en cours de traitement.

Les communications relatives à cette recherche et présentées à ce colloque sont les communications n° 1, 22, 23, 30 et 31.

Quelle géographie scolaire pour la phase du « détour » ?

On le sait - et Nadine Fink et François Audigier développent cette question dans une autre communication présentée ici à Nantes - le développement durable, les actions et les décisions qui s'y rapportent sont des questions sociales vives. De fait, le développement durable a connu une naissance par coalescence - entre les préoccupations environnementales et tiers-mondistes - qui a donné vie à un concept large, une doxa molle qui, si elle provoque une large adhésion, n'en laisse pas moins de farouches opposants dans ses marges (défenseurs de la priorité à donner à la croissance économique, défenseurs de l'environnement peu enclins à tolérer des atteintes à la nature, opposants au concept de développement et partisans de la décroissance). De plus, cette doxa molle provoque de vives tensions dans le camp des défenseurs du DD, qui se trouvent disséminés sur un axe conduisant d'une version faible du DD à une version forte. Face à une telle instabilité, l'éducation en vue du développement durable ne peut pas consister en une simple transposition didactique d'un nouveau concept ou de savoirs académiques ancrés dans une discipline de référence.

L'éducation en vue du développement durable (EDD) est essentiellement une question de valeurs ayant pour centre la notion de respect et celle de responsabilité : c'est un apprentissage de la responsabilité intergénérationnelle (ne pas préteriter la survie et le bien-être des générations futures) et intragénérationnelle (ne pas préteriter la survie et le bien-être des autres êtres humains qui se partagent la planète). Elle vise à une transformation des comportements. Certes, à elle seule, l'éducation n'est pas en mesure de faire en sorte que les individus s'approprient des valeurs de ce genre, mais elle reste cependant, selon l'UNESCO, le pilier central des stratégies propres à promouvoir de telles valeurs. Par ailleurs, comme le DD admet l'incertitude, l'EDD doit viser à faire acquérir un esprit critique et créatif, c'est-à-dire une capacité à problématiser et à trouver des solutions innovatrices. C'est pourquoi, la stratégie de Vilnius, qui vise à développer l'EDD en Europe et en Amérique du Nord, affirme qu'« il conviendrait d'inciter les apprenants, à tous les niveaux, à engager une analyse et une réflexion systémiques, critiques et créatives dans un contexte aussi bien local que global, comme préalable à des mesures concrètes en faveur du développement durable ». Enfin l'EDD pose comme principe fondamental l'idée d'apprentissage à la participation.

En posant ces principes de base, l'éducation en vue du développement durable nous met face à de redoutables défis didactiques. La définition des compétences attendues pose toute la question du lien à construire entre savoirs, valeurs et comportements. De plus, si les promoteurs de l'EDD postulent le développement de l'interdisciplinarité (voire pour certains un passage à une éducation à... ou à des pratiques de « cross-curriculum », voire de « whole school approach »), il convient de réfléchir à la place des savoirs des sciences sociales dans un

domaine qui a tendance à être pris en charge essentiellement par les sciences expérimentales ou par des apprentissages de type comportementaliste.

Dès lors, se posent des questions de fond pour les enseignants de géographie et pour les concepteurs de programme : Comment la géographie scolaire peut-elle permettre à des élèves de se construire un discours empirique sur le Monde qui rend possible leur investissement d'acteurs sociaux et de citoyens dans les défis posés aux sociétés humaines en ce début de 21^e siècle ? Comment faire acquérir une pensée systémique, critique et créative à travers un enseignement - apprentissage de cette discipline ? Da Cunha affirme que « la fertilisation croisée du concept de développement durable et des savoirs géographiques nous offre aujourd'hui la perspective d'un projet éducatif novateur »¹. Dans quel cadre et sur quelles bases mener une telle réflexion ? Quelles conséquences celle-ci peut-elle avoir sur le contenu des plans d'études, des programmes, et sur le type d'activités à privilégier en classe ? Comment, en d'autres mots, opérer une redéfinition de la géographie scolaire afin que celle-ci « se mue en une science de l'habitation humaine, qui tente de comprendre comment on peut habiter l'espace terrestre à toutes les échelles, du lieu au Monde, sans le rendre inhospitalier pour soi comme pour les autres »² ?

Quelle géographie scolaire reconstruire ? Quel objet pour la géographie scolaire si on veut l'inscrire dans une perspective d'EDD ?

La question est donc bien de savoir quelle géographie scolaire il faut reconstruire pour avoir une chance de lui donner une place dans ce projet éducatif novateur dont parle Da Cunha. Il nous faut donc abandonner le postulat qui envisage la construction des disciplines scolaires comme une simple adaptation, par une démarche de didactique descendante, de savoirs académiques. Dans l'équipe ERDESS, nous nous rattachons à cette conception aujourd'hui très largement admise que les savoirs scolaires sont le résultat de processus spécifiques de construction. On sait que différents « acteurs » ou « actants », depuis les textes qui régissent les curriculums officiels jusqu'aux savoirs effectivement présents dans les classes, y compris ce qui relève des curriculums cachés, interviennent dans ce processus complexe et très largement autonome.

Cette démarche didactique de reconstruction devrait, à notre sens, s'articuler autour de quatre composantes et les faire interagir. On ne peut en effet reconstruire une géographie scolaire sans la déconnecter :

- des finalités du projet éducatif général
- d'une prise de position explicite sur ce qu'on entend par « savoir »
- d'une prise de position explicite sur ce qu'on entend par « apprendre »
- d'une réflexion épistémologique sur la géographie scolaire en procédant par une démarche de didactique d'abord « montante³ ».

¹ Da Cunha, A. (2006).

² Lussault, M. (2007), p. 351

³ Selon la terminologie proposée par Bronckart, J.P. (1989). Voir à ce sujet Davaud, C., Varcher, P. (1990)

C'est sur cette base qu'a été menée à Genève une large réflexion de l'ensemble des maîtres de géographie du Cycle d'Orientation (secondaire 1, niveau collège en France) qui étaient appelés à redéfinir le plan d'études de la discipline⁴. De cette réflexion est issue une conception de la géographie scolaire qui a fait peu à peu tache d'huile en Suisse romande et qui est sert de référence actuellement à l'équipe ERDESS. Certes, le plan d'études qui formalise les produits de cette démarche n'était alors pas spécifiquement ancré dans l'idée d'une éducation en vue du développement durable car celle-ci n'était pas encore une référence reconnue. Il n'empêche que les buts poursuivis alors étaient exactement les mêmes que ceux actuellement recherchés par l'EDD, et ce plan d'études, qui a été conçu comme évolutif, peut, avec quelques inflexions, être en pleine cohérence avec les finalités de l'EDD. Signalons aussi que cette réflexion menée alors à Genève s'inscrivait dans un courant de pensée de la didactique de la géographie qui était très vivant aussi en France comme en témoignent, par exemple, les colloques de l'INRP, la revue des IREGH ou les travaux de Maréchal. Il vaut donc la peine de se pencher sur cette démarche des années 90 et sur ses quatre composantes, telle que je l'ai déjà exposée dans une publication précédente⁵ :

1. La mise en lien avec le projet éducatif général : à quoi bon faire de la géographie à l'école ? en quoi la géographie scolaire peut-elle contribuer aux finalités du projet éducatif ?

Je laisse ici de côté l'épineuse question de savoir si les pays de l'OCDE en général, la Suisse et ceux de l'Union Européenne en particulier, ont une véritable intention politique de déployer une éducation en vue du développement durable ou si celle-ci n'est qu'un alibi, un à-côté, l'essentiel étant de préserver un système qui viserait avant tout à promouvoir l'employabilité des futurs travailleurs et à chercher à garantir la compétitivité de la place économique nationale. Un tel but, on en conviendra facilement, semble reposer sur des valeurs qui sont à l'opposé de celles prônées par le développement durable et il faudrait débattre une fois sérieusement de l'intentionnalité réelle des gouvernements, même si ceux-ci ont approuvé unanimement l'idée d'une Décennie de l'éducation en vue du développement durable. Cherchent-ils à provoquer une réelle remise en question de leurs systèmes éducatifs ou seulement à se donner bonne conscience en introduisant quelques heures de leçons, ici ou là, sur le développement durable, ?

Si l'on veut réellement promouvoir une éducation en vue du développement durable, les conséquences de ce changement de finalités sont importantes pour la géographie scolaire. A l'inculcation d'un tableau du monde devant favoriser le sentiment d'appartenance à une communauté nationale – qui répondait aux injonctions des finalités scolaires traditionnelles – doit succéder une géographie scolaire permettant de construire, en lien avec d'autres disciplines, une citoyenneté fondée sur la responsabilité, l'autonomie et l'action des individus. Mais quelle autonomie et quel genre d'action ? On sait que le développement durable postule la participation du plus grand nombre à l'élaboration des prises de décision collectives. Mais comment être un véritable acteur responsable sans avoir appris à problématiser, à mettre le monde en problèmes ? L'école est en effet avant tout affaire de problématisation, mais malheureusement celle-ci reste souvent implicite. Pourtant, comme le dit Samuel Joshua, la capacité à être doté d'outils conceptuels et techniques pour mettre le monde en problèmes doit être un des points majeurs de la contribution de l'école.⁶ La géographie scolaire ne doit dès

⁴ Varcher, P. (1999).

⁵ Varcher, P. (2003)

⁶ Joshua, S. (2003)

lors plus être une discipline où l'on apprend à reconstruire les descriptions ou analyses spatiales élaborées par des géographes savants dont on ne transmet pas les questions qu'ils se posaient.

Cette mise en lien avec le projet éducatif général permet alors de fixer un premier cadre à la géographie scolaire telle qu'elle doit être conçue dans une perspective d'éducation en vue du développement durable : elle doit permettre à tous d'apprendre à problématiser le monde ; elle doit aussi contribuer à rendre les élèves aptes à exercer de manière autonome un esprit critique sur le monde dans lequel ils vivent tout en développant leur esprit de coopération et de solidarité.

2. La mise en lien avec une réflexion générale sur les savoirs : qu'est-ce que le savoir ? quel type de savoir convient-il de développer à l'école ?

Sans explorer cette question à fond, on peut se contenter de relever ici qu'une réflexion générale sur les savoirs dans une perspective d'éducation en vue du développement durable permet de poser des éléments de rupture avec le positivisme dont sont imprégnés tous les programmes scolaires de l'école républicaine, et notamment la géographie, avec l'importance donnée aux classements systématiques et aux nomenclatures, et avec la prédominance marquée du concret et du visible.

Les idées constructivistes, les conceptions systémiques, la pensée complexe selon Morin vont permettre de disposer de nouveaux modèles de référence.

Comme toutes les autres disciplines, la géographie scolaire se doit donc de substituer au tableau du monde traditionnel une possibilité d'appropriation des modes de pensée géographiques ; en effet, comme le dit par exemple Marcel Gauchet, « il est indispensable d'entrer à l'intérieur des opérations par lesquelles le sujet de raison est susceptible d'acquérir des connaissances en même temps que de se constituer lui-même – de devenir quelqu'un qui sait apprendre »⁷.

Cette rapide mise en lien avec une réflexion générale sur les savoirs permet alors de fixer un deuxième cadre de référence à la géographie scolaire pour qu'elle s'inscrive dans une perspective d'EDD : elle doit faire comprendre que tout ce qui touche à l'homme est du construit, que tout savoir est aussi construit ; le but de toute science, et la géographie ne fait pas exception, est d'arriver à une communauté de points de vue argumentée qui laisse néanmoins chacun libre d'avoir ses idées personnelles sans tomber dans un relativisme absolu. L'enseignement de la géographie doit favoriser une approche la plus systémique possible pour que les élèves saisissent petit à petit les liens et les interactions entre les différents éléments constitutifs du « réel » et puissent ainsi de mieux en mieux appréhender le complexe.

3. La mise en lien avec les apports des sciences de l'éducation : qu'est-ce qu'apprendre ?

Jusque dans les années 70, la géographie scolaire s'est parfaitement coulée dans le moule du cumulatif : les informations s'empilent les unes sur les autres dans un mécanisme de réception par les élèves du discours du maître ou du manuel suivi d'une restitution sous la forme d'épreuve notée : il s'agit surtout de réciter, de dire le monde décrit par les autres et non de comprendre.

⁷ Gauchet, M. (2002), , pp 28-29.

Insistant sur le sens collectif des savoirs à faire reconstruire par le groupe classe afin d'aider même les plus défavorisés à « problématiser le monde », l'éducation en vue du développement durable devrait nous inciter à redécouvrir Vygotski et le socio-constructivisme : « *L'enfant ne construit pas ses savoirs brique par brique; il ne fait pas qu'ajouter. En réalité, l'enfant se développe, c'est-à-dire qu'il se construit d'après sa propre logique (...) et il le fait en regard d'un enseignement. Donc, selon l'enseignement, les contenus ou les concepts retenus, etc... , le développement de l'enfant va prendre des formes diverses. (...) Dans cette conception, une discipline comme la géographie est une construction sociale qu'on met à disposition des élèves pour leur permettre de se construire. Elle fait partie de l'ensemble des savoirs dont une société dispose.*

L'intention générale est donc de permettre à chaque individu d'avoir accès au maximum de savoirs que la société a élaborés pour qu'il se développe et on organise cet accès au savoir en tenant compte du processus de développement tel que Piaget l'a énoncé. Mais ici, c'est l'apprentissage qui précède le développement et non l'inverse.

Autrement dit, cette conception postule que se développer, c'est transformer, changer son rapport au monde à l'aide des savoirs dont dispose une société. »⁸

Dès lors, la géographie scolaire doit s'employer à passer d'un catalogue d'objets à mémoriser à la définition des outils de pensée que les élèves doivent se construire pour pouvoir comprendre des situations géographiques et se situer en tant qu'acteurs. Schneuwly précise : « *C'est quand l'élève intériorise à la fois l'outil et la manière de s'en emparer qu'il devient capable d'aborder le monde autrement.* ». Le rôle du maître dans cette approche est essentiel. Il lui incombe de mettre l'élève en situation de construction de savoir plutôt que de lui fournir le savoir déjà construit.

4. La mise en lien avec la réflexion épistémologique : qu'est-ce que la géographie ? Quels emprunts puis-je faire à la géographie académique (ou aux géographies académiques) pour construire une géographie scolaire qui ait du sens dans le projet éducatif ?

C'est un mécanisme complexe qui se met en jeu alors : dépassant la simple adaptation à l'école de savoirs construits dans telle ou telle école géographique, la démarche consiste d'abord à opérer une réflexion de didactique montante selon les termes de Bronckart : à quelle(s) conception(s) géographiques académiques faire appel ? Première étape indispensable de cette opération de transposition didactique au sens où nous l'entendons à l'ERDESS : un processus par lequel tout objet de savoir, qu'il soit scientifique ou non, est introduit, transposé, construit, dans l'enseignement et dans la classe.

Mais qu'aller chercher dans les géographies académiques lorsqu'on est préoccupé d'inscrire la discipline dans une perspective d'éducation en vue du développement durable ? A mes yeux, la citation de trois extraits de *L'Homme spatial*, l'ouvrage de Michel Lussault, suffit pour poser de manière claire les intentionnalités en jeu : il convient d'abord de se référer à des géographies académiques qui cherchent à « *déplacer l'examen de la question de l'espace à celle, à mon sens la plus passionnante, du jeu des individus et des opérateurs avec l'espace* ».⁹ En effet, le but est de « *dépasser une observation sèche des actes des opérateurs, une description froide de leurs agissements et des agencements qui les expriment.* [Et de]

⁸ Schneuwly, B. (1998).

⁹ Lussault, M. (2007), page 142 pour la première citation, p. 218 pour la deuxième et 351 pour la troisième.

mettre en exergue la richesse, la complexité, l'épaisseur biographique, historique, culturelle de la spatialité humaine. » Enfin, « il importe, pour comprendre les phénomènes observés, de conjointre des préoccupations politiques (il n'y a pas d'espace ni de spatialités sans régulations collectives), pragmatiques (il n'y a pas d'espace ni de spatialités sans effets collectifs et individuels), éthiques (il n'y a pas d'espace ni de spatialité sans valeurs et normes et placement de l'individu au regard de ces valeurs et normes). Ainsi définie, la géographie se mue en une science de l'habitation humaine, qui tente de comprendre comment on peut habiter l'espace terrestre à toutes les échelles, du lieu au Monde, sans le rendre inhospitalier pour soi comme pour les autres. »

Afin de faire prendre conscience aux décideurs et aux enseignants de toute la Suisse romande - qui sont engagés actuellement dans l'élaboration d'un « plan d'études romand » (PER ou PECARO) - de la nécessité de cette réflexion épistémologique, et de leur permettre de disposer d'un support pour mener cette réflexion, nous avons élaboré un schéma à partir de la proposition de Jean-François Thémines. Rappelons que, dans une perspective davantage orientée sur la formation des enseignants, Thémines a suggéré de « partir des « manières de penser le monde en géographie » identifiées par Denis Retaillé¹⁰, pour caractériser les trois idéals-types permettant d'analyser la diversité des discours géographiques »¹¹. Mais nous avons mis l'accent sur l'idée développée par Retaillé que « ces trois manières (...) de penser le monde ne sont pas contradictoires (...) mais à la fois successives et complémentaires dans la construction de la connaissance »¹² pour transformer le tableau en trois colonnes réalisé par Thémines en un schéma montrant des inclusions, des « ensachages » pour reprendre l'expression de Michel Serres (voir le schéma reproduit en annexe 2) : si la géographie scolaire veut jouer un rôle dans une éducation en vue du développement durable, si elle veut répondre aux divers critères énoncés ci-dessus, elle se doit alors de s'inscrire dans la troisième manière de penser le monde : elle doit inclure le sujet dans l'objet, elle doit dire que les dimensions culturelles, symboliques et politiques sont centrales. Mais adopter une telle posture n'exclut pas que certaines démarches relèvent de la description et du classement, que certaines relèvent de l'analyse spatiale et de la recherche de lois. Mais cela exige que ces opérations de description, de catégorisation, de recherche d'éventuelles lois spatiales s'inscrivent dans une perspective générale qui interroge le sens de nos relations avec l'espace dans le but de chercher à les rendre plus compatibles avec les exigences de la soutenabilité. Le but étant « de penser le monde, non comme une chose finie à prendre, à gouverner, mais bien comme la relation actualisée des êtres conscients entre eux et des êtres conscients ensemble avec l'Autre inanimé qu'est la Terre ».¹³

Inscrire la géographie scolaire dans la perspective de l'EDD implique donc d'être très au clair sur l'objet de cette discipline. Il semble certes communément admis que celle-ci a désormais comme objet l'étude ou la compréhension des relations des hommes avec l'espace et des hommes entre eux à travers l'espace. Il n'empêche que trop souvent encore, on se contente de poser ce postulat sans l'approfondir. Or, une déconstruction de cette idée de relation hommes-espace me paraît essentielle si on veut déboucher sur une réelle transformation des pratiques en classe.

¹⁰ Retaillé (2000)

¹¹ Thémines (2006), p. 24

¹² Retaillé (2000), p. 276

¹³ Retaillé (2000) p. 285

Pour ma part, la réflexion épistémologique de Michel Lussault me paraît essentielle sur ce point¹⁴. En la complétant avec certains apports d'Augustin Berque¹⁵ puis avec ceux issus de la réflexion sur *l'Espace social* de Guy Di Méo et de Pascal Buléon¹⁶, je m'appuie sur une reconstruction de cette idée de relation Hommes-Espace selon un schéma que je fais figurer en annexe 3. Cette opération de déconstruction-reconstruction pourrait faire l'objet à elle seule d'une communication et je n'insisterai pas davantage ici, si ce n'est pour constater qu'il conviendrait encore d'inclure dans la base que nous fournit Lussault les apports d'une géographie qui se penche sur les rapports de pouvoir, comme celle de Raffestin, ou, plus précisément encore, pour donner du corps aux concepts de « matrice spatio-temporelle » et de « formation socio-spatiale » de Di Méo et Buléon, une géographie comme celle de David Harvey.¹⁷ Celle-ci semble particulièrement pertinente comme référence pour une géographie scolaire cherchant à s'inscrire dans l'EDD, parce qu'elle participe de la géographie radicale et que celle-ci est la seule qui s'inscrive vraiment dans l'action.

Si l'on conçoit le DD comme une grille de lecture pour la géographie et l'EDD comme un cadre pour la redéfinition de la géographie scolaire, le recentrage de la discipline portera donc d'abord sur l'explicitation du point de vue à partir duquel la géographie interroge le Monde et cette explicitation exige la réflexion épistémologique que nous venons d'effectuer.

Le problème principal ensuite est de rendre conscients les élèves que l'enseignement-apprentissage de la géographie leur permet d'acquérir un mode de pensée basé sur le choix d'un point de vue de départ et d'un type de questionnement. Or, la première étape de notre recherche durant laquelle des élèves étaient confrontés à des images a permis de mettre en évidence qu'ils avaient très peu conscience des différences d'objets et de modes de pensée que les disciplines scolaires permettent de construire. Nous sommes là assurément face à un obstacle didactique majeur.

Quels thèmes traiter en géographie ?

Comme l'ont montré les travaux menés à Fribourg lors du colloque suisse de didactique de la géographie en 2006, ce recentrage de la discipline doit porter en outre sur deux autres éléments¹⁸ :

- sur la nécessité de la géographie (comme pour toutes les autres disciplines) de ne pas se fermer sur elle-même, de ne pas chercher à se construire un « territoire » où elle pourrait bénéficier de l'exclusivité.
- sur la priorité à donner à certains thèmes que la géographie est particulièrement apte à traiter afin de permettre une meilleure compréhension des défis mondiaux sociaux, environnementaux et économiques.

¹⁴ Posée d'abord dans « Action(s) ! » in « Logiques de l'espace, esprit des lieux », p. 30 ss (ouvrage dont la référence est donnée sous Rétaillé (2000), cette déconstruction est reprise in Lussault (2007)

¹⁵ Par exemple Berque, A. (1996), p. 89

¹⁶ Di Meo, G. , Buleon, P. (2005).

¹⁷ Pour la question de l'insertion de la géographie dans l'EDD, voir surtout : Harvey (2000)

¹⁸ Varcher, P. (2006)

Il existe un relatif consensus sur les thèmes à aborder dans une perspective de DD : de nombreuses listes ont été publiées dans le cadre de la Décennie pour l'EDD (UNESCO, UNECE avec la stratégie de Vilnius) et les Etats ont souvent dressé eux aussi l'inventaire des questions les plus vives les concernant. Le choix est donc large car la plupart de ces thèmes présentent un intérêt certain si on les aborde d'un point de vue géographique.

Il peut être intéressant de présenter ici la démarche qui a abouti à délimiter 9 thèmes pour l'enseignement-apprentissage de la géographie en Suisse romande pour les degrés 7 à 9 (12-15 ans) dans le cadre de l'élaboration d'un plan d'études (PER) qui est actuellement une proposition soumise à consultation.

Trois grands domaines de « formation générale » ont été précisés avec des attentes institutionnelles :

- Complexité et interdépendance avec pour objectif principal d'analyser quelques conséquences, ici et ailleurs, d'un système économique mondialisé.
- Environnement avec pour objectif principal de permettre aux élèves de prendre une part active à la préservation et à la conservation d'un environnement viable .
- Altérité avec pour objectif principal de reconnaître l'altérité et la situer dans son contexte culturel, historique et social.

Plutôt que de laisser ces trois grands domaines généraux se développer dans une perspective a-disciplinaire (avec par exemple des leçons de sensibilisation à l'environnement, voire au développement durable), les responsables de la démarche PER pour la géographie se sont emparés de ces trois domaines pour donner une « coloration » à la géographie scolaire au niveau du secondaire 1. En croisant les apports d'une démarche géographique avec les attentes de chacun de ces trois domaines, 9 champs thématiques ont été délimités. Ainsi, par exemple, 3 thèmes ont été jugés très féconds pour une démarche géographique permettant de tendre vers les objectifs assignés au domaine « environnement » Précisons que ceux-ci sont définis ainsi :

« Prendre une part active à la préservation et à la conservation d'un environnement viable :
- en analysant l'impact du développement technologique sur l'environnement ;
- en identifiant et en caractérisant des comportements respectueux de la biodiversité et de l'environnement naturel, aménagé et construit ;
- en dégagant quelques principes éthiques quant à son confort et aux nécessités d'un développement préservant l'avenir ;
- en entreprenant une action collective d'amélioration de l'environnement dans l'espace public ;
- en développant des attitudes responsables face aux déchets générés par la production, la distribution et la consommation . »

Les trois champs thématiques choisis ont été les suivants : les risques naturels pour le degré 7, l'étude d'une ressource (par exemple l'eau) pour le degré 8 et le réchauffement climatique pour le degré 9.

Sur le plan plus particulièrement genevois, la même démarche a débouché sur l'élaboration d'une grille pour l'ensemble des trois degrés et sur le croisement avec les trois domaines généraux, grille qui est reproduite en annexe 4. Remarquons qu'à Genève, une insistance

particulière a été mise sur la dimension politique de la géographie, dimension qui est nettement moins explicite ailleurs en Romandie...

Rappelons pour terminer ce constat qui a été dressé à l'issue du colloque de Fribourg en 2006 : « *Si la géographie a pour ambition de permettre une meilleure compréhension des défis mondiaux sociaux, environnementaux et économiques, elle doit (...) se concentrer sur des pratiques spatiales qui font sens et insister sur les tensions entre la croissance économique et le développement durable et non pas se limiter à une approche « technique » des problèmes.* »¹⁹

Quelles compétences la géographie scolaire doit permettre de construire ?

Prendre le DD et l'EDD comme grilles de lecture pour la géographie et la géographie scolaire a aussi des implications sur les outils de pensée qu'il convient d'utiliser : nous savons que l'EDD implique de définir autrement les savoirs et de mettre l'accent sur d'autres types de savoirs afin de développer une pensée systémique, critique et créative. La géographie scolaire doit donc être redéfinie de telle manière qu'elle permette un apprentissage à la problématisation, qu'elle vise à développer cette pensée systémique, critique et créative et qu'elle soit un apport fondamental à la nécessité de savoir penser la diversité culturelle. Pour ce faire, la géographie scolaire doit se dégager d'un modèle de savoir uniquement fondé sur le descriptif et la mémorisation d'informations. Il est capital d'apprendre à mettre en lien ces informations et dans cette perspective, nombreux sont ceux qui proposent que la géographie redéfinisse ses concepts, les réinvente.

Certains plans d'études actuels, comme celui du cycle d'orientation de Genève, se sont déjà attachés à sortir la discipline de sa vocation de dresser le « tableau du monde » ou d'apprendre le produit d'analyses spatiales pour faire ressortir les « outils de pensée », les concepts opératoires qui sont propres à une démarche géographique. C'est certainement là l'aspect le plus novateur de ce plan d'études: « *Ce qui paraît central, dans une conception d'enseignement-apprentissage qui cherche à mettre l'élève en position de constructeur de son propre savoir, c'est que le concept aide l'élève à maîtriser sa pensée, à gérer les informations; un concept ne peut dès lors être considéré que comme une idée permettant d'organiser les perceptions et les connaissances.* »²⁰

Par concept, on entend donc une idée qui est supérieure aux notions intégratrices géographiques, un véritable outil opératoire de pensée au sens où Britt Mary Barth l'entend. Pour dégager ces outils opératoires de la pensée géographique, plusieurs années de travail ont été nécessaires tant en commission de recherche rattachée au défunt Centre de Recherches Psychopédagogiques du cycle d'orientation (CRPP) que dans le cadre de grosses opérations de formation continue regroupant plusieurs dizaines de maîtres.

Finalement, de l'ensemble de ces travaux, s'est dégagée une liste de sept concepts que, d'ailleurs, la plupart des didacticiens citent dans leurs ouvrages. Même s'ils ne sont pas encore hiérarchisés dans le plan d'études, il nous paraît pertinent de les regrouper en trois sous-ensembles :

- Quatre concepts fondamentaux : localisation, échelle, espace produit (acteurs et intentionnalités / actions spatiales) et représentation

¹⁹ Varcher, P. (2006)

²⁰ CYCLE D'ORIENTATION DE GENEVE, « Plan d'études de géographie, degrés 7 à 9 », Genève, 1999

- Un concept organisateur de l'ensemble : interaction
- Deux concepts « conséquences » des 5 autres : diffusion et polarisation/hierarchisation.²¹

La place manque ici pour détailler chacun de ces concepts. A titre d'illustration, examinons comment le concept d'échelle est défini dans le plan d'études :

« (...) Développer la maîtrise du concept d'échelle, c'est prendre conscience que ce qui est vrai à une échelle ne l'est pas forcément à une autre, qu'à une échelle donnée, on ne peut concevoir, et donc percevoir, que certains éléments et pas d'autres.

C'est donc aussi apprendre à se poser les questions: à quelle échelle suis-je en train de raisonner? à quelle échelle dois-je aussi raisonner pour aborder ma problématique?

La maîtrise de ce concept permet de mettre en évidence d'éventuels conflits d'échelle.

Capacité de maîtrise à la fin du CO :

- *Identification de l'échelle (ou des échelles) à laquelle une problématique est posée.*
- *Capacité de passer d'une échelle à l'autre dans le cadre d'une problématique qui l'exige. »²²*

Nous constatons donc que la définition d'un concept insiste surtout sur la dimension « apprendre à se poser des questions » et qu'elle renvoie à une conception épistémologique. Ainsi ici la référence à Harvey est d'une importance fondamentale, même si d'autres auteurs ont pu développer une réflexion du même type. Pour Harvey, une perte de confiance contemporaine envers les catégories sociales servant précédemment de référence a provoqué un retour vers le corps comme la base irréductible de toute compréhension. Pourtant le corps est une création sociale. Dès lors, les individus sont pris entre deux points de repère : un monde globalisé au développement inégal et leur propre corps, leur ego. Le corps et la globalisation se situent aux deux extrémités d'un spectre d'échelles que nous devrions apprendre à maîtriser pour comprendre la vie sociale et politique et mieux agir sur elle. Harvey rejette l'idée d'un choix possible entre le particulier ou le global dans nos modes de pensée et d'argumentation. Dans une démarche dialectique, l'un est toujours internalisé et impliqué dans l'autre.²³

L'élément qui est déterminant ici, c'est de considérer que cette conception de l'échelle est particulièrement pertinente pour qu'un apprentissage de la géographie permette d'appréhender les défis posés par la soutenabilité.

Sans trop développer, relevons encore que, parmi ces concepts, celui d'acteur et d'intentionnalités paraît particulièrement pertinent et performant pour inscrire la géographie scolaire dans l'EDD. Il me semble en effet indispensable d'ancrer les démarches géographiques dans un schème principalement « actanciel » pour reprendre les termes de Berthelot. Dès lors, le concept de représentation et celui d'actions spatiales (localisation, mise en réseau, découpage et délimitation) deviennent aussi des concepts centraux.

²¹ Voir la présentation schématique qui peut en être faite dans l'annexe 5.

²² CYCLE D'ORIENTATION DE GENEVE, « Plan d'études de géographie, degrés 7 à 9 », Genève, 1999

²³ Harvey, D. (2000)

Conclusion

Les débats actuellement menés dans le cadre de l'EDD tendent à valoriser des approches curriculaires dans lesquelles les « sujets traditionnels » devraient être remplacés par des « éducations à... » ou par des approches interdisciplinaires qui peinent à préciser les différents ancrages des savoirs de référence. Il me semble important de réaffirmer qu'une véritable éducation en vue du développement durable ne peut pas faire l'impasse sur la construction de savoirs fortement ancrés dans des savoirs de référence au risque de graves dérives vers des approches comportementalistes. La géographie scolaire a un rôle central à jouer dans l'EDD, mais elle ne pourra le jouer que si les concepteurs des programmes et les enseignants lui font subir une évolution fondamentale. L'objet de cette communication était de montrer comment il est possible de concevoir une géographie scolaire qui peut s'articuler sur le plan curriculaire avec les finalités de l'éducation en vue du développement durable. En ce sens, elle présente une alternative véritable aux approches prônées par les « éducations à... ».

|

Annexe 1

Références

Berque, A. (1996). *être humains sur la terre*. Paris : Gallimard.

Bronckart, J.P. (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue française* 82, pp 53-66

Da Cunha, A. (2006). Développement durable et géographie : transversalité des enjeux, pluralité des approches. *Actes du Forum de Géographie du GDGg (Groupe suisse de la didactique de la géographie)*, Fribourg

Davaud, C., Varcher P. (1990). *La géographie à l'école: entre objets de savoir, pratiques scolaires et démarches géographiques*. Fribourg : Education et Recherche n°3/1990, Revue suisse des Sciences de l'Education, Editions Universitaires, pp 223-243.

Di Meo, G. , Buleon, P. (2005). *L'espace social. Lecture géographique des sociétés*. Paris : Armand Colin.

Gauchet, M. (2002). Démocratie, éducation, philosophie. in Blais, M.-C., Gauchet, M., Ottavi, D. *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*. Paris : Ed. Bayard.

Harvey, D. (2000). *Spaces of Hope*. Edinburgh : Edinburgh University Press

Jonnaert ,P., Barrette, J., Masciotra, D., Yaya, M. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent »*. Montréal : Observatoire des réformes en éducation (oré), Université du Québec à Montréal.

Publié par le Bureau international de l'éducation, BIE / UNESCO, Genève, comme n° 4 de la série IBE Working Papers on Curriculum Issues.

Joshua, S. (2003). *Rescolariser l'école et déscolariser la société*. Genève : aRobase, bulletin de la coordination enseignement, N° spécial « Pour une philosophie politique de l'éducation », juin 2003. Téléchargeable sur le site <http://www.arobase-ge.ch/> à la rubrique « en débats » (Page consultée le 21 novembre 2008).

Lussault, M. (2007). *L'Homme Spatial. La construction sociale de l'espace humain..* Paris : Coll. La Couleur des Idées, Ed. Le Seuil.

Schneuwly, B. (1998). *Comment penser l'enseignement selon un modèle socio-constructiviste?*. Intervention à la journée d'étude des enseignants de géographie du CO Genève, 26 mars 1998. in Collet, G., Hertig, P. et alii. "Des Mondes, un Monde...", CD Rom et Livre du Maître. Lausanne : Ed. LEP.

Themines, J.-F. (2006). *Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend*. Scéren, CRDP Basse Normandie et Hachette Education

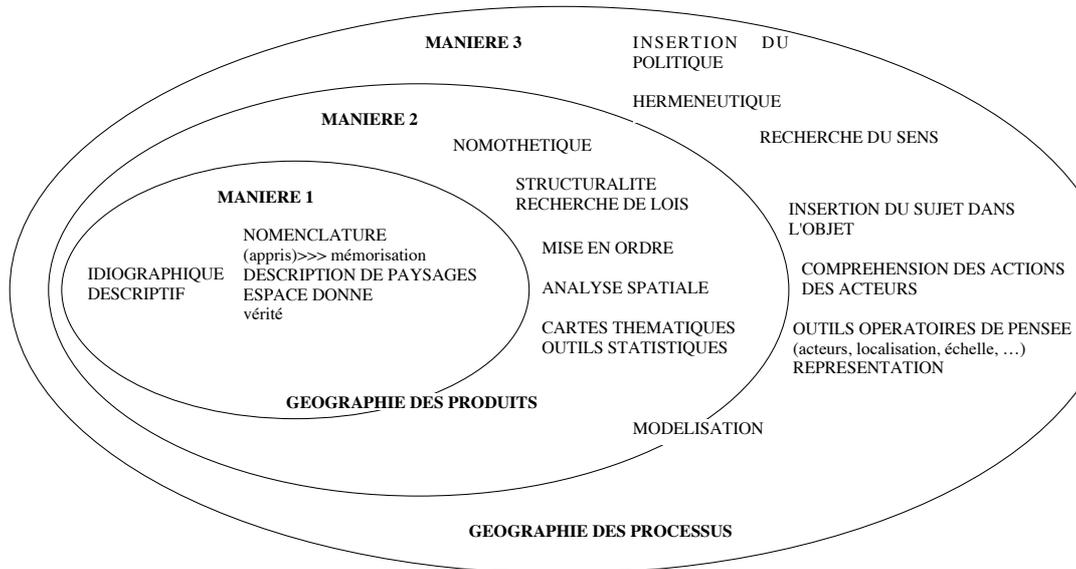
Varcher, P. (1999). *Redéfinition de l'ensemble des curriculums au cycle d'orientation de Genève : 4 postulats à retenir*. Fribourg : Education et recherche, Revue suisse des sciences de l'éducation, n°2/1999, Editions Universitaires, pp188-205.

Varcher, P. (2003). Quarante ans d'enseignement de la géographie au cycle d'orientation : un «tournant géographique» ? in CRIVELLI R. (éditeur), *Cent ans de géographie à Genève*. Genève : Le Globe, Revue genevoise de géographie, Tome 143, Société de Géographie de Genève et Département de Géographie de l'Université de Genève.

Varcher, P., (2006). *Quels liens entre la géographie scolaire et l'éducation en vue du développement durable ?*. Lausanne : Actes du Forum Géographie organisé par le GDGg le 10 novembre 2006 à Fribourg, CD Rom, Groupe Suisse de Didactique de la Géographie.

ANNEXE 2 :

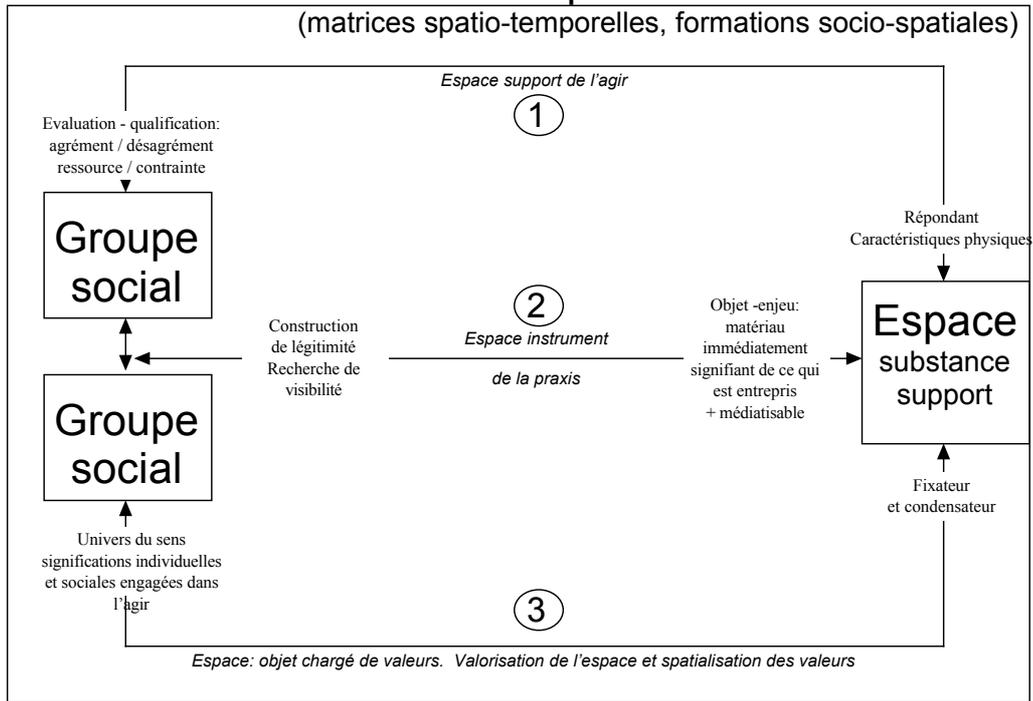
QUELLE GEOGRAPHIE POUR LA SCOLARITE OBLIGATOIRE ?



PECARO A FAIT LE CHOIX DE LA MANIERE 3 (VOIR VISEES)
 PROBLEME : si la manière 1 se suffit à elle-même, ce n'est pas le cas des manières 2 et de 3 qui doivent intégrer des apports de l'une ou des autres approches. Seulement ces apports sont finalisés différemment (c'est la manière englobante qui est organisatrice, donc pour PECARO la manière 3) et cela impose donc, pour les apports de 1 et 2, un choix judicieux, au service des finalités issues de la manière 3 et ceci d'autant plus que le temps à disposition est compté.

Sources : Thémines. Rétaillé. ERDESS

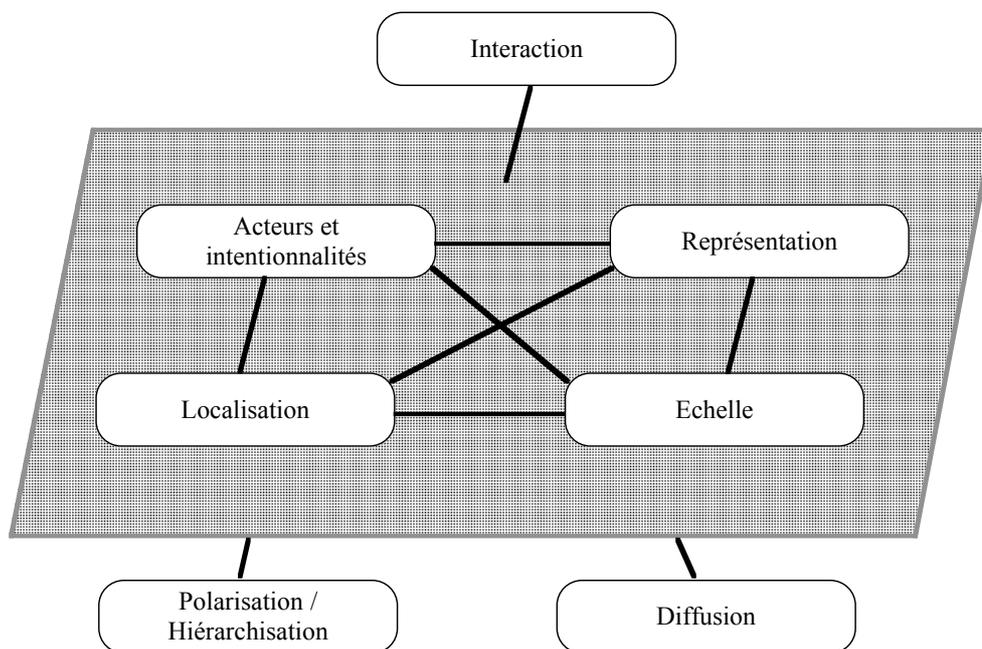
Schéma réalisé par Pierre Varcher et Alain Emerv. août 2006



Pierre Varcher d'après Michel Lussault "Action(s)", Augustin Berque et Guy Di Meo, Pascal Buléon "L'Espace social".

Annexe 4 GEOGRAPHIE Proposition pour le secondaire 1 Genève (2008)	WISEES SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIETE Découvrir des cultures et des modes de pensées différentes à travers l'espace et le temps : identifier et analyser le système de relation qui unit chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres. Développer des compétences civiques et culturelles qui conduisent à exercer une citoyenneté active et responsable par la compréhension de la façon dont les sociétés se sont organisées et ont organisé leur espace, leur milieu, à différents moments.			
	WISEES FG Développer la connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels. Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne. Prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active face à l'avenir et à l'environnement.			
	PRECISIONS CONCERNANT LES CONTENUS DE L'ENSEIGNEMENT – APPRENTISSAGE			
Objectifs noyaux sciences de l'Homme et de la société (SHS)	7^{ème} Thèmes	8^{ème} Thèmes	9^{ème} Thèmes	Objectifs noyaux et composantes Formation Générale (FG 37, 38 et 36)
Analyser des espaces géographiques et les relations établies entre les Hommes entre les sociétés à travers ceux-ci... à travers ceux-ci... à travers ceux-ci... *habileté d'observation, de description, de mémorisation doublée de capacités de questionnement, de raisonnement, d'analyse, de synthèse, de jugement critique Saisir la complexité du processus de décision dans une démarche collective (SHS 34) S'approprier, en situation, des outils et des pratiques de recherche appropriés aux problématiques des sciences humaines et sociales. (SHS33)	Les risques naturels en lien à l'écorce terrestre : séisme, tsunami, volcanisme, avalanche, inondation...	Etude d'une ressource (ex : l'eau, le bois, ...)	Les changements Climatiques (y compris les risques naturels en lien avec des phénomènes atmosphériques (ouragans, etc..))	FG 37 Environnement : Prendre une part active à la préservation et à la conservation d'un environnement viable ...en identifiant et en caractérisant des comportements respectueux de la biodiversité et de l'environnement naturel, aménagé et construit ...en analysant l'impact du développement technologique sur l'environnement ...en dégagant quelques principes éthiques quant à son confort et aux nécessités d'un développement préservant l'avenir.
	Consommation d'un produit alimentaire courant (ex. : le chocolat)	Consommation d'un produit manufacturé courant (ex. : jeans, T-shirt, automobile, ...)	Les questions Energétiques (ex. : le pétrole)	FG 38 Mondialisation : Analyser quelques conséquences, ici et ailleurs, d'un système économique mondialisé ... en étudiant de manière systémique diverses conséquences de ses choix en tant que producteur, distributeur ou consommateur d'un circuit économique ... en étudiant les multiples conséquences des échanges de marchandises, de biens et de services ... en étudiant l'impact de diverses pratiques économiques et sociales sur la gestion et la préservation des ressources naturelles ... en distinguant et en confrontant les intérêts communs et son intérêt individuel (SHS 36)
	Vivre en ville ici et ailleurs (urbanisation)	Migrations	Géographie culturelle en lien avec les religions	FG 36 Altérité : Reconnaître l'altérité et la situer dans son contexte culturel, historique et social ... en dégagant les fondements des diversités et des analogies culturelles et religieuses ...en étudiant l'évolution des références et des pratiques culturelles en fonction des brassages de population, des échanges et des médias (FG 38) ... en exerçant une attitude d'ouverture qui tend à exclure les généralisations abusives et toute forme de discrimination ... en identifiant les phénomènes de groupes, de clans dynamiques
	La notion d'Etat, de population, de territoire étatique (frontière), de capitale. Conflit interétatique, et/ou nouveaux conflits avec des groupes armés non étatiques (Introduction à choix de l'établissement dans l'un ou l'autre des degrés, comme thématique distincte ou comme partie intégrante d'un des 9 thèmes ci-dessus)			Elément de formation générale ne figurant pas dans PECARO mais faisant l'objet d'une famille de problèmes dans le PE de géographie du CO : Exercice des pouvoirs politiques sur l'espace Comprendre la constitution et l'exercice des pouvoirs politiques sur l'espace ...en étudiant la domination des centres sur les périphéries dont notamment la question des minorités ethniques (régions défavorisées, quartiers pauvres, ...)

Annexe 5 : Les concepts intégrateurs de la géographie



Document élaboré par Ph. Hertig et P. Varcher
"Pour une didactique qui donne sens à la géographie scolaire"
in "Développement et perspectives de la géographie en Suisse"
Brochure de l'AFGg-GDGg, n° 7, Berne, 2004