

Apports et finalité de la géographie dans une formation de base. Réflexions et propositions

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER

Université de Liège, Belgique

VOLUME XLVII: 2 – AUTOMNE 2019

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone: 418 681-4661
Télécopieur: 418 681-3389
Courriel: info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Éduquer aux sciences humaines et sociales

Coordination du numéro:

Aïcha BENIMMAS, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Anderson ARAÚJO-OLIVEIRA, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec

Liminaire

1 Éduquer aux sciences humaines et sociales

Aïcha BENIMMAS, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Anderson ARAÚJO-OLIVEIRA, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec

8 Apports et finalité de la géographie dans une formation de base.
Réflexions et propositions

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER, Université de Liège, Belgique

24 Pensée historique et problématisation des apprentissages:
identification de modèles dans les écrits scientifiques anglophones

Daniel MOREAU, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Jonathan SMITH, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

45 Pour une pensée politique à l'école: problématique et fondements théoriques

Olivier LEMIEUX, Université Laval, Québec, Canada
Denis SIMARD, Université Laval, Québec, Canada

66 Se former pour éduquer: la spatialité comme ressource(s).
Exercices de pensée critique géographique d'étudiantes et d'étudiants

Anne-Laure LE GUERN, Université de Caen Normandie, France

83 Les pratiques d'enseignement de futures enseignantes et futurs enseignants
d'histoire-géographie du secondaire au Québec: épistémologie pratique et agentivité

Vincent BOUTONNET, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

102 Enseigner l'histoire pour éduquer les élèves aux droits humains?
Le cas de l'histoire de l'apartheid dans des classes québécoises

Sabrina MOISAN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

123 Développer un rapport critique et techno-créatif au territoire par la création de
maquettes de villes à l'école

Margarida ROMÉRO, Université Côte d'Azur, Nice, France
Anne CHIARDOLA, Aix Marseille Université, Marseille, France

145 Créer une carte narrative sur Google Maps: étude du raisonnement géographique et
de la cohérence textuelle chez les élèves de la 9^e année secondaire

Aïcha BENIMMAS, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Sylvie BLAIN, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

172 L'intervention éducative en sciences humaines et sociales au primaire à travers les
zones d'ombre des discours sur les pratiques d'enseignement

Anderson ARAÚJO-OLIVEIRA, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec

Apports et finalité de la géographie dans une formation de base. Réflexions et propositions

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER

Université de Liège, Belgique

RÉSUMÉ

Pourquoi une formation géographique commune pour les élèves de 6 à 15 ans? Quelles plus-values au chapitre de l'apprentissage pour les futurs citoyennes et citoyens? Sur la base de trois années d'implication dans le cadre d'une réforme en profondeur de l'enseignement francophone en Belgique, nous avons tenté de cerner les apports majeurs et l'objectif final d'une formation en géographie. Si l'objectif est bien d'acquérir une éducation géographique au même titre que l'on acquiert une éducation scientifique ou linguistique, quatre apports plus spécifiques ont pu être établis: 1) aider les élèves à mieux se situer (voire à se déplacer) dans leurs cadres de vie; 2) ouvrir les élèves à l'ailleurs et aux différents «visages» de la Terre; 3) éclairer spatialement les grands enjeux de notre temps; 4) développer les compétences littéraires classiques comme numériques des élèves. Cerner de la sorte la place de la discipline dans la formation permet sans conteste de mieux dialoguer avec les autres disciplines et de mieux organiser les programmes d'enseignement.

ABSTRACT

The key benefits and ultimate objective of teaching geography in basic education. Reflections and proposals

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER, University of Liège, Belgium

Why teach general geography to students aged 6 to 15? What are the benefits for future citizens? On the basis of three years of involvement in an in-depth reform of French-language education in Belgium, we have tried to identify the key benefits and the ultimate goal of geography education. While the objective is to acquire an education in geography in the same way one acquires an education in science or linguistics, four more specific benefits were established: 1) to help students have a better understanding of their location when they are moving around in their living environments; 2) to help students learn about other parts of the world and the different «faces» of the Earth; 3) to spatially clarify the major issues of our time; 4) to develop classic skills, such as reading, writing and math. Defining the role of this discipline in education definitely fosters more effective dialogue with the other disciplines and better organization of teaching programs.

RESUMEN

Aportes y finalidad de la geografía en una formación de base. Reflexiones y proposiciones

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER, Universidad de Lieja, Bélgica

¿Por qué una formación común en geografía para los alumnos de 6 a 15 años? ¿Cuáles son los valores que se agregan a la cuestión del aprendizaje de los futuros ciudadanos y ciudadanas? Apoyados en tres años de implicación en el cuadro de una reforma profunda de la enseñanza francófona en Bélgica, hemos tratado de circunscribir los aportes más significativos y el objetivo final de una formación en geografía. Si el objetivo es adquirir una educación en geografía del mismo modo en que se adquiere una educación científica o lingüística, pudimos establecer cuatro contribuciones específicas: 1) ayudar a los alumnos a situarse mejor (incluso desplazarse) en el marco de sus vidas; 2) iniciar a los alumnos a la alteridad y a las diferentes «facetas» de la Tierra; 3) ilustrar espacialmente los grandes retos de nuestro tiempo; 4) desarrollar las competencias en alfabetismo clásico y numérico de los alumnos. Precisar de esta manera el lugar de la disciplina en la formación permite, sin lugar a dudas, de establecer un mejor dialogo con las otras disciplinas y organizar mas eficazmente los programas de enseñanza.

INTRODUCTION

Depuis 2015, la Fédération Wallonie-Bruxelles, qui est responsable de l'enseignement dans la partie francophone de la Belgique, a lancé un grand chantier en vue d'une réforme en profondeur de l'enseignement: le Pacte pour un enseignement d'excellence¹. Cette réforme vise notamment la mise en place d'un tronc commun élargi et allongé allant de la première année de l'enseignement maternel (3 à 6 ans) et englobant les six années de l'enseignement primaire ainsi que les trois premières années de l'enseignement secondaire, soit au total 12 des 15 années de l'enseignement obligatoire.

Dans ce cadre, toutes les disciplines ont été remises en question quant à leur apport à la formation des jeunes, à leur place dans le curriculum et à l'organisation à mettre en œuvre pour doter les élèves des savoirs, des savoir-faire et des compétences de base.

Ayant eu la chance de participer aux deux groupes de travail rassemblant des spécialistes des disciplines scolaires (le premier en 2016 et le second, en 2018-2019)², il nous a semblé utile de proposer, sur la base de ces travaux, une réflexion sur les apports spécifiques de la discipline dans une formation de base ainsi que sur la finalité générale vers laquelle doit (ou devrait) tendre la géographie scolaire. En effet, cette expérience un peu unique nous a conduite, après plus de 40 ans de recherche en didactique de la géographie pour l'enseignement secondaire, à repenser et à affiner notre vision du rôle de la géographie dans la formation des enfants et des jeunes adolescentes et adolescents, vision que nous voulions partager avec d'autres chercheurs.

L'objectif de cet article est dès lors de présenter le contexte de ces travaux et les principaux enseignements que nous en avons tirés.

CONTEXTE DES TRAVAUX ET RETOUR RÉFLEXIF SUR LES TRAVAUX

La démarche mise en œuvre par le Pacte a interpellé de nombreux groupes de travail et a nécessité de multiples formes de consultation dont il est impossible de rendre compte en quelques lignes.

Nous limiterons nos propos aux deux temps qui ont impliqué les disciplines: d'une part, la mise en place, en 2016, de groupes de travail disciplinaires dans le but de dresser un bilan des défis rencontrés par l'enseignement de chaque discipline ainsi

-
1. Le site officiel du Pacte se trouve à l'adresse suivante: <http://www.pactedexcellence.be/>
 2. Nous souhaiterions remercier ici tous les membres de ces deux groupes pour leur apport à la réflexion générale et à l'élaboration des documents. Nous souhaiterions remercier en particulier Marc Deprez, responsable du secteur des sciences humaines (géographie, histoire, étude du milieu et formation historique et géographique dans le qualifiant) à la Fédération de l'enseignement catholique, pour son importante contribution au travail et pour les nombreux échanges d'idées souvent à l'origine de l'évolution de nos réflexions.

que des propositions de plans d'action et, d'autre part, la rédaction, en 2018-2019, par grands groupes de disciplines, d'un référentiel (voir ci-après) définissant année par année des objets communs d'apprentissage et les objets disciplinaires en ce qui a trait aux savoirs, aux savoir-faire et aux compétences.

Organisation des groupes de travail

En 2016, le comité de pilotage du Pacte a désigné huit groupes de travail, dont un pour la géographie et un pour l'histoire, mais aucun pour les sciences économiques et sociales. Ces groupes étaient composés de 15 personnes issues de 5 horizons différents (personnel enseignant, inspecteurs et inspectrices, conseillers et conseillères pédagogiques, responsables de la formation du personnel enseignant et monde extérieur) et proposées par le président du groupe en cherchant à respecter les réseaux d'enseignement³ et les origines spatiales des participants. Un cahier des charges précisait le travail à effectuer, le plan du rapport final et l'échéancier de travail : 15 réunions de 3 heures chacune.

En 2018, le même comité de pilotage a chargé 10 groupes de travail d'élaborer les référentiels du « socle de savoirs et de compétences du tronc commun » (dont les socles de compétences initiales pour le niveau maternel). Dans ce cas, le travail devait se réaliser par grands domaines ; la géographie a ainsi été rattachée aux sciences humaines avec l'histoire et les sciences économiques et sociales. Les groupes rassemblaient 21 membres (essentiellement des inspecteurs et inspectrices, et des conseillers et conseillères pédagogiques) désignés par les réseaux, sauf le président (un inspecteur) et les trois experts « disciplinaires » désignés par le Cabinet de la ministre. Pour les sciences humaines, le groupe rassemblait sept représentants et représentantes de chacune des trois disciplines, les sciences économiques et sociales constituant un seul ensemble. Leur travail était balisé par la Charte des référentiels (approuvée par le gouvernement le 25 octobre 2017) et un cahier des charges assez précis. Le calendrier initial prévoyait un jour de travail chaque semaine, et ce, de la fin janvier à la fin novembre 2018, mais il a été prolongé à plusieurs reprises jusqu'à la mi-juin 2019. Depuis le début du mois de septembre 2019, un groupe restreint d'une dizaine de personnes (dont trois géographes) a été chargé de finaliser le projet.

3. Chaque école dépend d'un pouvoir organisateur et appartient à un « réseau » d'enseignement. Le pouvoir organisateur d'un établissement d'enseignement est l'autorité qui en assume la responsabilité ; ces pouvoirs organisateurs sont officiels (publics) ou libres (privés). Ils se regroupent en quatre grands réseaux : la Fédération Wallonie-Bruxelles (éducation nationale avant la fédéralisation de l'enseignement en 1988), l'officiel subventionné (enseignement des provinces, des villes et des communes), le libre subventionné confessionnel (enseignement inspiré d'une confession particulière, principalement catholique) et le libre subventionné non confessionnel (des écoles dont le pouvoir organisateur ne se réclame d'aucune confession, mais qui ne font pas partie de l'enseignement officiel).

Méthode de travail adoptée par les groupes

Les deux missions confiées aux groupes de travail ont donc été très différentes. Dans le premier cas, l'objectif était plus simple : jeter un regard critique sur la situation de la discipline sur les 12 premières années de l'enseignement et proposer des plans d'action précis pour remédier aux défis détectés; en outre, le groupe ne comptait que des géographes. Dans le deuxième cas, la mission était relativement complexe, car il fallait aboutir à la rédaction d'un nouveau référentiel avec des propositions précises année par année (sauf pour les trois années de maternelle qui ont finalement été l'objet d'un groupe spécifique); de plus, le groupe était multidisciplinaire. Notre rôle a aussi été différent, car, en 2016, nous avons été désignée comme présidente, alors qu'en 2018, nous étions « experte de la discipline ».

Pour rappel, un référentiel définit les acquis d'apprentissage (traduction française de learning outcomes) ou ce que « l'apprenant doit savoir, comprendre et être capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage, d'un cursus ou d'une unité d'enseignement validée » (Fédération Wallonie-Bruxelles, Glossaire de l'enseignement de promotion sociale, 2017, p.2); il explique ce qui doit être appris, le « quoi apprendre ». Le référentiel est commun à tous les réseaux, garantissant de la sorte l'égalité des acquis de base pour tous : il a valeur de loi, ce qui lui confère un statut contractuel entre l'école et la société (les parents y compris). Par contre, un programme met en œuvre le référentiel et explique le « comment apprendre » ou, mieux, le « comment enseigner »; il précise les orientations méthodologiques ainsi que les attitudes et les savoirs à mobiliser dans les apprentissages, et il relève des pouvoirs organisateurs qui, généralement, adoptent le programme de leur réseau. Dans le cas présent, les nouveaux programmes seront rédigés dès l'adoption définitive des différents référentiels, sans doute durant l'année 2020.

La méthodologie de travail adoptée par les deux groupes n'a toutefois pas été fondamentalement différente : elle a combiné l'analyse de la situation existante, la lecture critique de nombreux rapports rédigés au cours des dernières années sur les problèmes rencontrés par l'enseignement (en lien principalement avec la réussite des élèves ou l'intégration de nouvelles matières comme l'éducation à l'environnement), des recherches documentaires en Belgique et à l'étranger, des rencontres avec des membres des autres groupes du Pacte, des experts pédagogues et psychologues ou encore, notamment en 2016, des responsables de la formation d'enseignants, des membres du personnel enseignant de terrain et le président des professeurs de géographie de la Flandre. Le plus souvent, les réunions étaient préparées par un ou deux membres qui proposaient des « pièces à casser » ou qui s'étaient chargés de remettre en forme les principaux résultats de la dernière réunion.

Élaboration de cet article

La rédaction du rapport du premier groupe de travail qui nous a été confiée comme présidente du groupe ainsi que les nombreuses interpellations des collègues tant géographes que non géographes réunis dans le deuxième groupe sont sans conteste à l'origine de la réflexion présentée dans cet article. Celle-ci combine des apports personnels et les résultats des multiples échanges avec les participants portant en particulier sur la spécificité du regard géographique, les concepts de la géographie considérés comme fondamentaux, les savoirs ou les savoir-faire à privilégier, sans parler du vocabulaire utilisé, ce qui a d'ailleurs conduit à la rédaction d'un glossaire spécifique. Toutefois, une question clé est restée constante, celle des apports de la géographie à la formation des enfants et des adolescentes et adolescents. C'est cette question que nous avons décidé de retenir dans le présent article.

QUELS APPORTS SPÉCIFIQUES DE LA GÉOGRAPHIE?

Ces apports peuvent être à notre sens regroupés en quatre axes, trois plus orientés sur les « contenus » et un quatrième sur les « compétences ».

Aider les élèves à mieux se situer dans leurs cadres de vie

Cet axe est particulièrement important pour les jeunes enfants qui, progressivement, découvrent ou doivent apprendre à découvrir les espaces vécus de leur école, puis du quartier ou du village de l'école et de la commune avant de s'intéresser, à la fin de l'enseignement primaire, à d'autres territoires du pays, aux pays limitrophes et au monde.

Il s'agit donc de les amener, en début de formation, à savoir se situer et se déplacer dans des espaces⁴ connus afin de se sentir de quelque part, condition fondamentale pour devenir plus tard des citoyennes et des citoyens. Se situer dans un cadre de vie, c'est aussi progressivement savoir en comprendre l'organisation, notamment en prenant en compte les interactions entre l'homme et son environnement. Nous pensons en effet qu'un concept clé de la géographie est « relations-interactions spatiales », la géographie étant une discipline systémique (Mérenne-Schoumaker, 2012, p. 56-59). Comme l'ont bien montré Pumain et Saint-Julien (1997, p. 21-22), ces relations-interactions sont de deux types, à savoir verticales ou horizontales :

- les relations verticales : « on relie les caractéristiques observées en un lieu à d'autres caractéristiques observées en ce lieu et on fait souvent l'hypothèse que

4. Dans cet article, les termes « espace » et « territoire » sont utilisés conjointement pour désigner une portion de la superficie terrestre. Nous ne ferons donc pas la distinction entre les deux, bien que cette dernière existe réellement (Mérenne-Schoumaker, 2002, p. 10-13), puisque « espace » est soit un terme plus général, soit un ensemble de lieux et de leurs relations, alors que « territoire » désigne un espace approprié par un groupe social et correspond ainsi à une notion à la fois affective, culturelle, juridique et sociale.

les caractéristiques qui persistent pendant une longue durée peuvent expliquer celles qui sont plus éphémères» (Pumain et Saint-Julien, 1997, p. 21). Les caractéristiques de longue durée les plus fréquemment évoquées sont celles du milieu naturel (climat, sols, relief, etc.), même si on fait parfois appel à des faits culturels (religion, mode d'organisation de la société, etc.). L'explication est dans ce cas «écologique» et le rôle du milieu, déterminant (par exemple, climat et répartition des cultures);

- les relations horizontales : on s'intéresse davantage à la proximité entre objets, lieux ou unités spatiales et « on fait l'hypothèse que les caractéristiques des lieux proches vont être plus interdépendantes que celles des lieux éloignés » (Pumain et Saint-Julien, 1997, p. 22). Les notions de distance et de situation y jouent un rôle fondamental comme dans la plupart des modèles urbains qui montrent des décroissances du centre vers la périphérie (de la densité de la population ou du prix du sol, par exemple).

En général, avec les enfants, on évoque d'abord des relations verticales en cherchant à éviter tout déterminisme; à cette fin, la notion d'atout ou de contrainte est utile : on peut, par exemple, faire découvrir qu'une forte pente est une contrainte pour les humains qui veulent construire leur habitat, mais un atout pour la protection de certains territoires contre l'étalement urbain ou les inondations, ou encore que le climat joue un rôle manifeste dans la répartition de la population mondiale. Pour évoquer les relations horizontales, un peu plus complexes, on peut travailler, par exemple, sur la fonction commerciale, et plus spécifiquement sur les grandes surfaces ou les centres commerciaux, en faisant découvrir leur localisation spécifique en périphérie des villes, le plus souvent le long de grands axes de circulation.

Il est aussi intéressant de montrer que certaines relations spatiales évoluent, ce qui explique que tout espace étudié est l'expression d'une situation datée, différente de ce qu'elle était hier et de celle qu'elle sera demain, d'où l'importance des dynamiques spatiales soit dans des temps courts (ces dynamiques étant souvent étudiées en géographie), par exemple l'étalement urbain, soit dans des temps plus longs (ces dynamiques étant souvent étudiées en histoire), par exemple la désindustrialisation des vieux bassins industriels.

Certes, ces relations sont difficiles à établir par des élèves de moins de 12 ans, car c'est en général à cet âge que les psychopédagogues (comme Barth, 1987) situent le passage du concret à l'abstrait et, surtout, la mise en place d'une pensée hypothéti-co-déductive permettant aux élèves d'imaginer des liens entre différentes composantes de l'espace. Mais une telle démarche mise en œuvre par exemple au début de l'enseignement secondaire permet non seulement de favoriser le questionnement (pourquoi là et pas ailleurs ou plus qu'ailleurs?), mais aussi de déboucher sur la prise de conscience des incidences de chacun sur son cadre de vie par des choix qu'il opère, par exemple en ce qui a trait à la mobilité ou à la consommation. Et on rejoint de la sorte les sciences économiques et sociales qui s'intéressent plus spécifiquement

soit aux processus de consommation et de production, soit aux phénomènes sociaux et aux déterminants culturels ainsi qu'au rôle qu'y jouent les différents acteurs tant individuels que collectifs, tant publics que privés. On peut encore y introduire la notion d'aménagement du territoire, chère à la géographie, en abordant des actions menées sur un territoire pour le protéger ou l'améliorer, ou pour en corriger les dysfonctionnements.

Cet apprentissage à la lecture de ses cadres de vie implique de parcourir avec les élèves ces espaces à la fois sur le terrain et grâce à ses représentations (image, croquis, carte, etc.) en apprenant à collecter de bonnes observations, à interpréter correctement des paysages, à utiliser progressivement des cartes à des échelles différentes et à construire des schémas rendant compte du positionnement des composantes spatiales et de leurs interrelations. On peut encore initier les élèves aux répercussions d'une nouvelle construction, par exemple une route ou un centre commercial en périphérie, ou à un problème d'aménagement, par exemple la mise en piétonnier du centre-ville, par l'intermédiaire d'un jeu de rôle ou d'un petit débat dans lequel chaque groupe d'élèves se met dans la peau d'acteurs aux intérêts différents.

Ouvrir les élèves à l'ailleurs

Assez rapidement, il s'agit aussi de découvrir l'altérité spatiale, d'autant plus que les médias conduisent très tôt les enfants vers d'autres espaces parfois très exotiques et que la plupart d'entre eux ont l'occasion de rencontrer de plus en plus, dans leur classe ou leur quartier, des enfants venant d'ailleurs. Au même titre que l'histoire contribue à la compréhension du présent en reliant les réalités d'aujourd'hui à des moments clés de l'histoire qui les ont façonnées, la géographie se doit de promouvoir l'ouverture sur le monde, la curiosité pour l'inconnu et la découverte de la diversité des façons d'occuper la Terre. Elle doit sensibiliser les élèves aux réalités d'autres territoires et les amener à s'interroger sur les différences et les ressemblances avec les milieux connus. À cette fin, l'élève doit, d'une part, acquérir des repères spatiaux pour situer les faits et les lieux d'ailleurs et, d'autre part, savoir critiquer et utiliser à bon escient les multiples informations à visée géographique issues des outils traditionnels (livres d'aventures, vidéos, jeux, etc.), mais aussi de nouveaux outils comme les téléphones intelligents, les globes virtuels, les GPS qu'ils ont l'occasion d'utiliser de plus en plus tôt, etc., comme le montrent bien, par exemple, les multiples expériences présentées dans le cadre du Salon de la géomatique lors du Festival international de Saint-Dié-des-Vosges⁵ ou du Congrès des sciences en Belgique francophone⁶.

5. Le Festival international de géographie de Saint-Dié-des-Vosges (<https://www.fig.saint-die-des-vosges.fr/>) est une manifestation annuelle à la fois scientifique et grand public; il est organisé chaque année depuis 1990 et réunit de nombreux enseignants.

6. Le Congrès des sciences (<https://congresdessciences.weebly.com/>) est également une rencontre annuelle: il réunit, en Fédération Wallonie-Bruxelles, des professeurs de sciences et de géographie.

Le manifeste de la Geographical Association (2009) met fortement l'accent sur cet axe en affirmant que la géographie génère une « conversation » tout au long de la vie à propos de la Terre vue comme la maison de l'humanité. Ces géographes anglais, dont Lambert, le responsable de cette publication, insistent sur l'importance d'inspirer chez les enfants une curiosité et une fascination pour le monde et ses habitants qui devraient, à la fois, perdurer jusqu'à la fin de leur vie et générer des démarches d'investigation. Les auteurs du manifeste plaident encore pour accorder une place aux jeunes dans la définition des sujets à aborder. Il faut partir de leurs centres d'intérêt pour les inviter à aller au-delà de leur horizon immédiat. La géographie doit garder son ancrage premier dans l'exploration du monde, à la fois sur le terrain et grâce aux nouvelles technologies. Elle doit contribuer à l'émancipation sociale et culturelle des élèves (se dégager des idées reçues, de la pensée dominante; être critique par rapport à une instrumentalisation de la géographie à des fins nationalistes ou racistes).

En ce domaine, l'époque actuelle offre une panoplie de ressources notamment grâce aux outils numériques, et plus spécifiquement grâce aux globes virtuels (*Google Earth*) et aux géoportails, des outils interactifs sur Internet permettant de lire les territoires en emboîtant les échelles, de rendre « visibles » leurs formes d'organisation spatiale, de naviguer dans des cartes et de s'immerger dans des paysages (Genevois et Jouneau-Sion, 2008).

Il est dès lors possible de découvrir et de décoder les « visages » de la Terre : les grands phénomènes naturels (les montagnes, les déserts, les grands fleuves, les volcans, etc.), les grandes structures spatiales comme les villes, les ports, de grands pôles touristiques, de grandes zones de culture, etc., ainsi que d'autres manières de vivre dans les territoires et de localiser des événements d'actualité en les replaçant dans leur contexte spécifique.

Éclairer spatialement les grands enjeux de notre temps

La question des enjeux est apparue au Groupe du référentiel comme une question fondamentale pour les trois années du secondaire, car il s'agit d'amener les jeunes adolescentes et adolescents à porter un regard critique sur des sujets souvent à la une de l'actualité et sur lesquels ils seront plus tard amenés à se positionner comme citoyennes et citoyens. Il s'agit dans ce cas d'apprendre à se servir de la géographie pour comprendre des objets qui ne sont pas spécifiquement géographiques, mais qui ont une dimension spatiale. Certes, tout ne pourra être abordé avant 15 ans, mais il convient de profiter de la formation commune pour éveiller chaque élève à ces différentes questions que certains n'auront peut-être plus l'occasion de revoir après s'ils quittent l'enseignement général et technologique pour l'apprentissage d'un métier. Parmi ces enjeux, deux domaines ont été proposés par la Commission des référentiels : ceux liés au vivre-ensemble (multiculturalité - égalité/diversité/différences) et ceux liés aux problématiques environnementales; mais on peut aussi évoquer

les enjeux liés au concept de consommation responsable proposés par les sciences économiques et sociales dans lesquelles la géographie peut apporter un éclairage particulier dans des domaines tels que l'eau, la nourriture ou l'énergie.

En effet, la plupart de ces enjeux ont un ancrage territorial assez fort, les territoires offrant à la fois, comme il est dit plus haut, des atouts, des contraintes ou des potentialités. En outre, certains enjeux sont réellement territoriaux, car le résultat d'un aménagement (par exemple, la construction d'un barrage) ou d'une décision les concernant (par exemple, l'ouverture ou la fermeture d'une frontière comme celle entre les états-Unis et le Mexique) conduit à des gains ou à des pertes pour ces territoires.

La dimension « enjeux » implique dès lors que la géographie analyse les informations spatiales en lien avec la thématique et qu'elle les mette en relation, qu'elle amène les élèves à s'interroger sur les différenciations dans l'espace, les spécialisations et les ségrégations observées au sein de chaque thématique, et ce, à différentes échelles, et qu'elle fasse découvrir les tensions spatiales découlant des inégalités intrinsèques et des moyens d'action, notamment en matière de risques naturels et technologiques.

Développer ses compétences littéraciques

La question d'apprendre à lire et à écrire est devenue, depuis quelques années, une préoccupation de nombreuses disciplines, car, comme le dit Audigier (2012) dans un article consacré à cette question, pour l'éducation à la citoyenneté, la géographie et l'histoire, « [c]es apprentissages [en lecture et en écriture] n'ont de sens que si on en prolonge l'énoncé vers des questions telles que : lire, écrire, quoi? Pourquoi? Sur quoi? Ils sont donc en relations nécessaires avec les autres objets enseignés et appris à l'École » (p. 3). La raison en est que le langage géographique permet d'élargir la capacité des jeunes à lire, à comprendre et à communiquer le monde, et à agir de manière éclairée dès lors qu'ils sont à même de lire une information spatiale nouvelle et de la mettre dans un contexte qui la rend compréhensible (Deprez, 2018). Et cette compétence ne concerne pas seulement les textes, mais aussi les images ou toute représentation de l'espace (carte, croquis, etc.).

Dans les apprentissages en géographie, il faut donc privilégier à tous les niveaux, de la maternelle à la 3^e année du secondaire, non seulement l'acquisition de notions ou de termes, mais encore de repères spatiaux et, surtout, de compétences qui s'apparentent aux capacités de lecture et d'écriture en français : lire une représentation de l'espace, comprendre les répartitions qu'elle illustre, être à même de communiquer sur la base d'une représentation de l'espace. Ajoutons que, sur la base de la théorie d'apprentissage d'Anderson de 1983 (citée par Griggs, Carol et Bange, 2002), les termes ou les notions peuvent être, selon les années et selon les cas, des savoirs procéduraux (pouvoir utiliser un terme ou une notion de manière adéquate sans être à même d'en

donner une définition) autant que déclaratifs. Un élève peut, par exemple, pouvoir nommer sur une carte l'amont et l'aval d'un cours d'eau sans jamais se tromper et ne pas nécessairement être à même de définir ce que sont l'amont et l'aval.

L'acquisition de ces compétences littéraciques suppose le développement de la maîtrise d'un vocabulaire et des repères spatiaux, ainsi que d'un nombre suffisant de composantes de l'espace à différentes échelles. Pour Deprez (2016), elle suppose aussi la connaissance des relations, des interactions et des interdépendances entre ces composantes (et leur conceptualisation) par un nombre suffisant d'observations, la maîtrise de modèles spatiaux et le développement d'un vocabulaire pour exprimer les observations, de même que l'initiation aux modes de représentation graphique et à la construction de théories explicatives pour les interpréter.

Parmi ces compétences littéraciques, certains insistent aujourd'hui sur la littératie numérique. Selon le Centre canadien d'éducation aux médias et de littératie numérique (HabiloMédias), cette littérature numérique :

chapeaut[e] une multitude de compétences transversales, allant du simple accès en passant par la conscientisation et la formation pour informer les citoyens... pour atteindre des littératies et des productions hautement spécialisées et faisant appel à une créativité aussi complexe qu'exigeante. On note une progression naturelle des compétences fondamentales vers des niveaux plus élevés de création et de production. Toutefois, cette progression n'est pas nécessairement séquentielle : elle se forge en fonction des besoins individuels (HabiloMédias, s. d.).

En fait, ces compétences peuvent se répartir en trois grandes catégories ou concepts majeurs : d'abord, savoir utiliser, puis comprendre et, enfin, créer (HabiloMédias, s. d.). Et la géographie peut y contribuer pour beaucoup, comme l'a bien montré Deprez (2016) qui a proposé, pour ces trois niveaux d'acquisition, différentes compétences qu'il a rangées de bas en haut en fonction du niveau de complexité (tableau 1).

Tableau 1. **Exemples de compétences de littératie numérique développées par les cours de géographie**

	Compétences
CRÉER	Rendre publique une analyse spatiale (cartographie, commentaires, etc.)
	Identifier l'objet social ou économique du serveur de données spatiales
COMPRENDRE	Créer ou contribuer à une carte collaborative
	Évaluer l'influence du support sur l'information spatiale
UTILISER	Réaliser une requête spatiale basée sur un système d'information géographique
	Sélectionner des composantes de l'espace en fonction de l'objet étudié
	Manipuler des informations spatiales : globes virtuels, géoportails, systèmes d'information géographique, etc.
	Identifier un lieu, un espace, un territoire; consulter des composantes de l'espace

Source : Deprez, 2016.

Pour Deprez (2016), toutes ces compétences ne pourront pas être acquises avant 15 ans, mais il est déjà possible de favoriser l'acquisition des toutes premières, relevant de la catégorie « utiliser » dès l'école primaire, puis d'aborder celles relatives à « comprendre » dans le secondaire inférieur.

Par ailleurs, travailler avec les outils géonumériques est aussi un moyen pour réenchanter les cours de géographie en utilisant des outils qui fascinent de nombreux jeunes, mais dont ils méconnaissent parfois certains usages et, surtout, les dangers potentiels lors d'une mauvaise utilisation (Mérenne-Schoumaker, 2016). En outre, le recours à ces outils favorise la mutation d'une école centrée sur l'enseignement à une école centrée sur les apprentissages, c'est-à-dire au « faire apprendre » (Perrenoud, 1999, p. 134), ce qui est un véritable changement de paradigme bien mis en évidence par Tardif (1998).

UNE FINALITÉ : FOURNIR À TOUS LES ÉLÈVES UNE ÉDUCATION GÉOGRAPHIQUE

Nous empruntons la formule à Pinchemel qui affirme, dès 1982, qu'« il s'agit moins d'apprendre la géographie que d'acquérir une culture géographique » (p. 783). Le but de cette éducation est de faire en sorte :

que les hommes ne se sentent pas mal dans les peaux de leurs espaces et de leurs milieux, dans leurs paysages et dans leurs régions, mais aussi dans les paysages et les régions des civilisations autres que les leurs... parce qu'ils en connaîtront les origines et les évolutions, ensuite parce que, les ayant

compris, ils seront en mesure d'agir sur eux, de les transformer en connaissance de cause (Pinchemel, 1982, p. 783).

En d'autres termes, il convient de revenir aux fondements mêmes de la géographie : savoir lire la Terre, la manière dont les sociétés humaines en ont pris possession, sont intervenues sur et dans des milieux naturels, ont transformé ces milieux et les ont organisés, les ont dénommés ou représentés. Il faut donc « apprendre à lire l'écriture géographique des sociétés, à déchiffrer ces écritures enchevêtrées laissées au cours des temps et dans des espaces différents, surtout apprendre soi-même à bien écrire sur la Terre, ou à défaut, à apprécier les qualités et les défauts de ceux qui écrivent ou vont écrire » (Pinchemel, 1982, p. 783).

Pour nous, ces lectures diverses des cadres de vie, des environnements, des sociétés à toutes les échelles devraient non seulement « faire aimer la géographie », mais surtout transformer la discipline en « une matière à penser, à se questionner », deux objectifs fondamentaux que tous les enseignants et enseignantes en géographie doivent ou devraient poursuivre (Éthier, Lefrançois et Demers, 2014, p. 1). Elles devraient aussi développer la capacité à appréhender et à penser la complexité, car la démarche géographique implique « la mise en relation de facteurs ressortissant tant aux sciences sociales qu'aux sciences de la nature, et le jeu des multiples interactions entre ces éléments peut être le révélateur d'enjeux politiques et éthiques cruciaux qui renvoient aux grands problèmes auxquels les sociétés humaines sont confrontées » (Hertig, 2018, p. V).

CONCLUSION

Depuis les années 1980, la place de l'enseignement de la géographie dans le curriculum des élèves est beaucoup discutée, et ce, dans la plupart des pays. Le statut de la géographie est généralement peu clair : est-elle une discipline relevant des sciences de la nature (géosciences) ou des sciences humaines ? Doit-elle constituer une matière spécifique ou se fondre dans un groupe restreint (par exemple, avec l'histoire) ou un groupe plus large (disciplines d'éveil, groupe des sciences humaines) ? Le débat a aussi eu lieu en Belgique francophone pour aboutir aujourd'hui au choix pour le futur tronc commun d'un ensemble constitué de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales, mais avec la reconnaissance d'apprentissages spécifiques.

Dans ce cadre, il est apparu fondamental de préciser les apports de la discipline ainsi que sa finalité, car comment d'abord bien dialoguer, échanger des connaissances et des méthodes, puis interagir si chaque discipline n'a pas repensé le rôle qu'elle doit jouer dans la formation ? Certes, les échanges ne se sont pas limités aux seules sciences dites humaines, car la géographie a des liens importants avec les sciences (chimie, physique et, surtout, biologie), les mathématiques ou même le français, notamment sur le plan des compétences littéraciques. De plus, utilisant de plus en

plus des outils géonumériques, elle est aussi étroitement liée aux disciplines technologiques, et notamment à l'informatique.

Devant les bouleversements qui touchent à la fois le système éducatif et la plupart des disciplines, il est fondamental de repenser les apprentissages géographiques utiles pour toute future citoyenne et tout futur citoyen. Cette démarche est d'autant plus importante que l'enseignement d'aujourd'hui et plus encore celui de demain vont « forcer » les collaborations entre disciplines, car la plupart des questions à traiter – celles qui font sens pour nos concitoyennes et concitoyens – sont non seulement complexes, mais ne relèvent plus d'une seule discipline. On l'a vu en particulier avec la question d'apprendre à lire et à écrire, qui est loin actuellement de relever du seul domaine du français. Et que dire alors de grands enjeux comme l'environnement, la multiculturalité ou encore l'accès aux ressources, qui convoquent les apports de nombreuses disciplines?

À notre sens, l'éducation géographique passe par une meilleure lecture de son environnement proche, à une curiosité pour l'ailleurs et à la capacité à replacer chaque question dans son cadre spatial, ce qui implique sans nul doute des savoirs, des savoir-faire et des compétences spécifiques.

Références bibliographiques

- AUDIGIER, F. (2012). Lire, écrire, maîtriser de l'information... La contribution des disciplines scolaires du monde social : éducation à la citoyenneté, géographie, histoire. *forumlecture.ch*, 3. Repéré à https://www.forumlettura.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/478/2012_3_Audigier.pdf
- BARTH, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris, France : Retz.
- DEPREZ, M. (2016). Un modèle de littéracie numérique appliqué à la géographie. Repéré à <http://enseignement.catholique.be/fesec/secteurs/scienceshumaines/?p=2291>
- DEPREZ, M. (2018). Que représente la « culture commune » en géographie? Comment est-elle programmée par année? Repéré à <http://geo.scienceshumaines.be/wordpress/?p=2031>
- ÉTHIER, M.-A., LEFRANÇOIS, D. et DEMERS, S. (dir.). (2014). *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*. Montréal, Québec : MultiMondes.

- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, Conseil général de l'enseignement de promotion sociale (2017). *Glossaire de l'enseignement de promotion sociale*. Repéré à <http://www.enseignement.be/index.php?page=27151>
- GENEVOIS, S. et JOUNEAU-SION, C. (2008). Utiliser les «globes virtuels» pour enseigner la géographie de la France. *L'Information géographique*, 72(3), 81-93. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-l-information-geographique-2008-3-page-81.html>
- GEOGRAPHICAL ASSOCIATION. (2009). *A different view, a manifesto from the Geographical Association*. Repéré à https://www.geography.org.uk/write/MediaUploads/Support%20and%20guidance/GA_ADVBookletFULL.pdf
- GRIGGS, P., CAROL, R. et BANGE, P. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. *Revue française de linguistique appliquée*, VII(2), 25-38. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-25.htm>
- HABILOMÉDIAS. (s. d.). Les fondements de la littératie numérique. Repéré à <https://habilomedias.ca/litt%C3%A9ratie-num%C3%A9rique-et-%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/informations-g%C3%A9n%C3%A9rales/principes-fondamentaux-de-la-litt%C3%A9ratie-num%C3%A9rique-et-de-l%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/les-fondements-de-la-litt%C3%A9ratie-num%C3%A9rique>
- HERTIG, P. (2018). Géographie scolaire et pensée de la complexité. *L'Information géographique*, 82(3), 99-114.
- HERTIG, P. (2018). Géographie scolaire et pensée de la complexité. *L'Information géographique*, 82(3), V-V.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. (2002). *Analyser les territoires. Savoirs et outils*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. (2012). *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. (2016). Pour un renouveau de la didactique de la géographie. *Cybergeog. Revue européenne de géographie*. Repéré à <http://cybergeog.revues.org/27746>
- PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF.
- PINCHEMEL, P. (1982). De l'enseignement géographique à l'éducation géographique. *Historiens-Géographes*, 289, 779-783.

PUMAIN, D. et SAINT-JULIEN, T. (1997). *L'analyse spatiale. 1. Localisations dans l'espace*. Paris, France : Armand Colin.

TARDIF, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* Paris, France : ESF