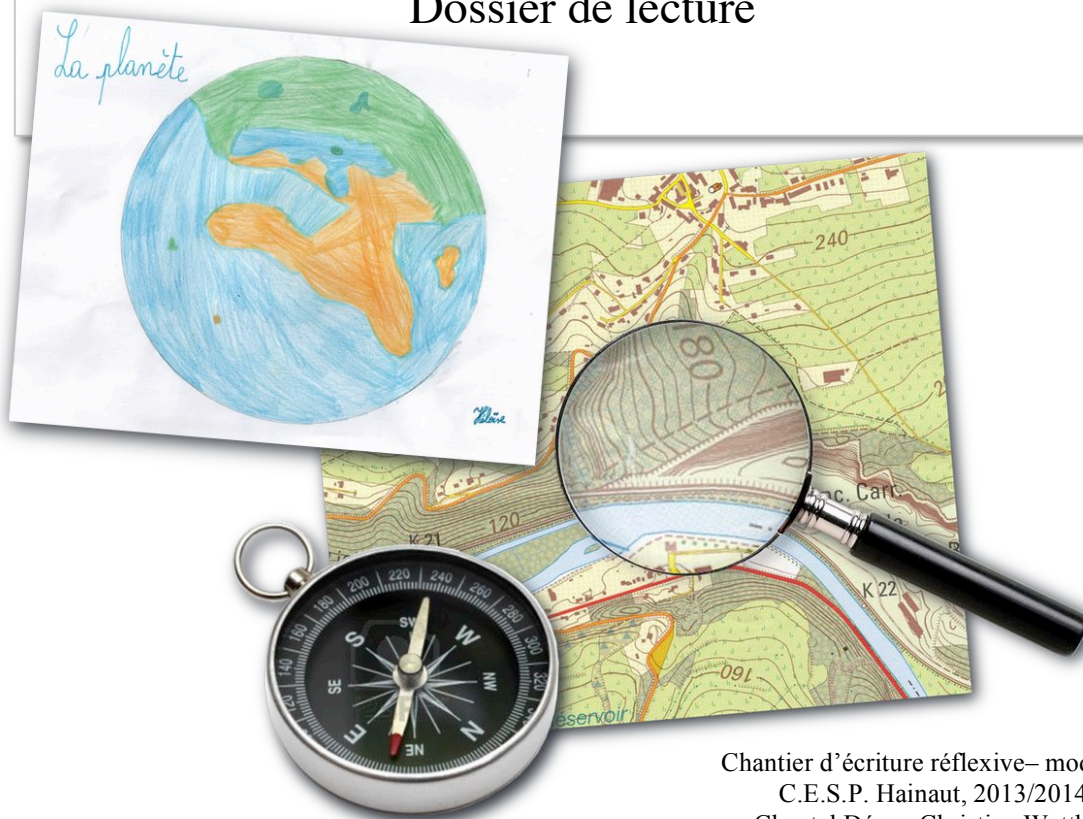


Comprendre l'espace géographique

Dossier de lecture



Chantier d'écriture réflexive– module 9
C.E.S.P. Hainaut, 2013/2014
Chantal Déry - Christian Watthez

Comprendre l'espace géographique

Dans l'imaginaire collectif, la carte de géographie est soeur de la dictée et de la leçon de problèmes . Elle figure en effet en bonne place dans les vitrines du musée de l'école... et dans la classe Playmobil, c'est le seul support didactique fourni avec le tableau noir.

C'est qu'elle n'est pas si lointaine, l'époque où la leçon de géographie avait pour but de forger la faculté d'apprendre par coeur (souvenons-nous des listes de capitales ou de la grande famille des fleuves et de leurs affluents) ou encore de cultiver - avec la leçon d'histoire- une identité nationale, voire un sentiment patriotique.



Mais quelle est la place de la géographie dans l'école d'aujourd'hui, maintenant que l'on sait que la mémoire ne se résume pas à la capacité de restituer de listes de noms, et que l'école a désormais pour mission d'ouvrir à la diversité culturelle plutôt que d'enfermer dans l'impasse du nationalisme ?

Lorsque nous arrivons dans un lieu inconnu, l'une de nos premières préoccupations n'est-elle pas d'en faire le tour, afin de voir où nous sommes ?

Et si connaître et comprendre l'espace où nous vivons, c'était finalement un besoin fondamental chez tout être humain ? ... Le besoin de se construire des repères, qu'ils soient géographiques ou temporels, n'est-il pas à la racine du besoin d'apprendre et de grandir ?

Voici un petit dossier rassemblant quelques articles sur ce sujet.

Après avoir exploré ce recueil de textes, nous vous proposons de :

1. **sélectionner 3 textes** (ou plus, si vous le souhaitez)
2. **lire chaque texte** choisi **en l'annotant et/ou en y réagissant par écrit**, selon le canevas suivant

J'ai lu le texte de ... , intitulé ...

Je réagis au contenu du texte (par exemple en annotant avec des surligneurs de couleurs différentes, selon les différents types de réaction possibles) :

- Je trouve que l'auteur a raison quand il affirme que ...
- Je ne suis pas d'accord avec l'auteur quand il dit que ...
- Je ne comprends pas ce passage ...

Je fais des liens (en les écrivant en marge, ou sur le document support ci-joint) entre le texte ...

- ... et les autres textes que j'ai lus (cet auteur dit la même chose que .../ dit le contraire de ...)
- ... et l'expérience que j'ai acquise par le biais de ma pratique de classe

3. **compléter ce recueil en ajoutant un texte** (article complet ou extrait de texte) et en **précisant à quelle(s) question(s)** il permet d'apporter **des éléments de réponse**



Ne voyagez pas comme des valises, ouvrez les yeux pour lire le monde
Marguerite Bachy



L'espace Humain
Françoise Héquet et Sylvie Considère



De moi vers l'autre, de la spatialité à l'altérité
Entretien avec Bertrand Pleven



La structuration de l'espace en maternelle
Bertrand Pleven



La nouvelle géographie cherche à dépasser les représentations premières et à créer du sens
Entretien avec Gérard Hugonie



Pourquoi ce déficit d'amour de la géographie ?
Christophe Duhaut



Pourquoi et comment enseigner la géographie au primaire ?
Suzanne Laurin



La géographie ou l'invitation au voyage
Karine Portrait



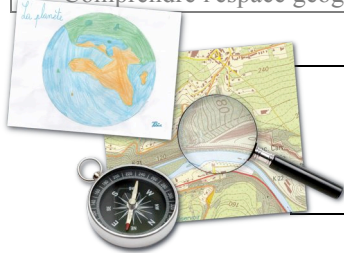
Quelques maisons de Rosendaël
Jean-Marc Guerrien

Mon texte :



...

... apporte des éléments de réponse à la question ...



J'ai lu le texte de ...

intitulé ...

Je réagis à ce que dit l'auteur :

Je trouve qu'il a raison	quand il dit que ...
Je ne suis pas d'accord avec lui	quand il dit que ...
Je ne comprends pas	ce passage ...

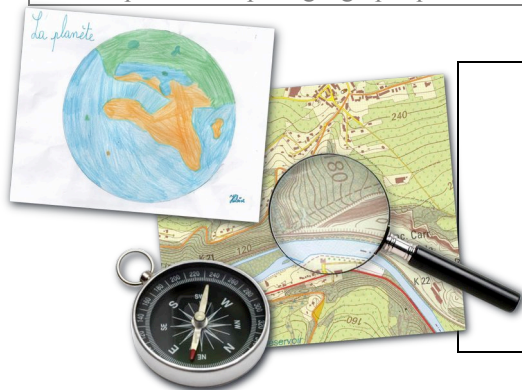
Je fais des liens entre le texte ...

et les autres textes que j'ai lus : l'auteur ...

... dit la même chose que ... en affirmant que ...

... dit autre chose que ... en affirmant que ...

... et l'expérience que j'ai acquise par le biais de ma pratique de classe



Ne voyagez pas comme des valises, ouvrez les yeux pour lire le monde

Marguerite Bachy

L'étude de la géographie ne peut se réduire à des leçons tirées du manuel, ni même à des recherches documentaires décidées par le maître, dont le premier objectif est de faire le programme. Faire entrer la vie dans l'école, s'intéresser au milieu local, prendre le temps d'observer l'environnement proche, restent trop souvent absents des classes.

Le temps est compté ; il y a le programme. Pendant la leçon de géographie, les enfants apprennent à lire les paysages dans des manuels ou sur des cartes postales. Ils posent des noms sur des cartes, apprennent par cœur les noms des fleuves, des montagnes, des villes, des pays..., étudient la place de la France dans le monde et ses activités économiques..., le plus souvent sans étudier leur milieu local proche, sans faire de lien avec la vie.

Est-ce cela l'étude de la géographie ? Quelles compétences l'école veut-elle développer chez les enfants quand la leçon de géographie n'est pas ancrée dans le vécu de l'enfant ? Apprendre des définitions, des cartes par cœur, n'est pas de la géographie, tout comme apprendre les lettres et les sons n'est pas de la lecture.

La géographie questionne le monde.

Le premier objectif de la géographie est en effet de donner une intelligibilité au monde dans lequel vivent les élèves et dont ils sont et seront les acteurs. La discipline géographique doit rendre compte des mutations de ce monde, en dépassant

une présentation en forme d'inventaire pour privilégier une lecture « dynamique » (Robert Marconis)¹. C'est en sortant pour lire le paysage qui l'entoure, en observant, en enquêtant, en se documentant sur son milieu local que l'enfant va le comprendre. Peu à peu il va se construire des repères solides, des méthodes d'analyse. Partant de ce qu'il voit et vit, il va interroger le passé, appréhender le rôle de l'homme dans l'aménagement des paysages de son lieu de vie. Ces repères lui permettront de lire d'autres paysages et d'y prêter attention. Sa curiosité naturelle ne sera pas éteinte par l'école. Par la correspondance scolaire, l'enfant cherche à mieux décrire son milieu de vie et va connaître celui de ses correspondants. Au cours de voyages scolaires, il découvre d'autres paysages, les observe, les analyse. Il établit des comparaisons et agrandit son champ de compréhension du monde.

Dans notre société, les hommes construisent sans réfléchir, ils ont besoin de se déplacer de plus en plus vite, les aména-

¹ Robert Marconis, géographe professeur à l'université de Toulouse-Le Mirail

gements du territoire se font pour satisfaire les pouvoirs économiques. Le « toujours plus de confort et de profit », conduit les hommes à bousculer les paysages sans souci de l'avenir, sans prévention des risques pour la planète.

La télévision, Internet, propulsent les enfants dans des paysages réels et cependant virtuels, ils découvrent les catastrophes naturelles, sont témoins passifs de l'évolution de l'aménagement des territoires ...

C'est d'abord en interrogeant son propre milieu que l'enfant peut, ensuite, comprendre celui des autres. C'est en faisant de la géographie « d'ici », en analysant les éléments naturels proches, les traces de l'homme près de chez soi, le visible et l'invisible, qu'il peut ensuite : lire les paysages traversés, se poser des questions sur

l'environnement, être critique sur les aménagements de l'espace par l'homme. Etre un citoyen soucieux de l'environnement, c'est décoder parmi les actions de l'homme sur les paysages, celles qui améliorent la vie, canalisent la nature, permettent un recul des catastrophes naturelles, servent l'humanité sans détruire la planète et celles qui, au contraire, abîment les paysages, confisquent les espaces ou sont cause de catastrophes.

Nous voulons former des citoyens. C'est le rôle de l'école de conduire les enfants à devenir respectueux de l'environnement, critiques sur les aménagements de l'espace, soucieux de leurs actes et de l'avenir de leur planète.

*Marguerite Bachy,
in "Le Nouvel Educateur", n°183,
novembre 2006*



L'espace humain

Françoise Héquet et Sylvie Considère

L'étude du milieu, issue des années 1970, a fait long feu.

En matière de découverte du monde, les programmes de 2008 mettent plutôt l'accent sur le repérage et l'organisation dans l'espace. Pourtant, des géographes défendent l'idée "d'aspect social" de l'espace. Comment intéresser les enfants de maternelle à une première géographie humaine, ne réduisant pas l'étude de l'environnement à celle de la "nature" ?

Sylvie Considère, maître de conférences en didactique de la géographie, rappelle qu'aux cycles 1 et 2¹ l'objectif fixé par les programmes officiels est d'amener les élèves à une découverte du monde – et non seulement de l'environnement – différents domaines préfigurant des champs disciplinaires qui seront abordés au cycle 3 puis au collège : la matière et les objets, le vivant, les nombres et les grandeurs, le temps et enfin l'espace. L'idée même de découverte du monde oblige à une prise en compte de la notion d'environnement au sens large. L'environnement ne peut être réduit à sa seule dimension naturelle et doit prendre en compte toutes les dimensions humaines. Intéresser l'enfant, l'élève, même très jeune, au milieu humain ne se révèle pas plus complexe que de l'intéresser à la nature. Lui parler du monde, c'est aussi lui parler de lui, de sa vie, de ses espaces de vie mais aussi d'espaces, de mondes imaginaires.

Des pistes d'entrée

L'entrée dans ce monde humain peut se faire à partir de ce que l'enfant perçoit de son milieu de vie quotidien, d'abord à partir d'une ré-observation des lieux guidée par l'enseignant qui aide à la verbalisation avec un vocabulaire simple mais précis. C'est sortir et regarder : la rue et ses constructions, vieilles, nouvelles, pour une famille (maison), pour plusieurs familles (immeubles), ses jardins ou ses parcs, ses magasins et leurs enseignes, codes appris et "lus" (la boulangerie qui vend des pains, des gâteaux, des bonbons ou le supermarché qui vend de tout). La rue et ses aménagements spécifiques : les trottoirs, les passages pour les piétons, les panneaux de signalisation et, surtout, ce à quoi elle sert. Ces observations s'accompagnent de prise de photographies, de comptes rendus dictés à l'adulte et d'activités de construction : une maquette de la rue ou du marché, des dessins de certaines façades, un circuit de circulation pour les petites voitures, un jeu d'association des enseignes à leur activité, etc.

L'intérêt pour le milieu humain peut aussi passer par les albums de littérature de jeunesse, qui offrent des mondes imaginaires permettant des comparaisons avec notre monde. Les personnages ont des actions quotidiennes que l'on peut comparer aux nôtres à l'école, dans le village ou un quartier de la ville, mais aussi dans des espaces géographiques variés : les savanes africaines, la banquise, une île du pacifique, la montagne, etc. Les histoires racontées, les illustrations observées sont autant d'invitations à des comparaisons qui permettent de mieux appréhender les espaces de vie familiers.

¹ en France, les cycles 1, 2 et 3 concernent respectivement des élèves de 3 à 4 ans (PS et MS), de 5 à 8 ans (GS, CP et CE1) et de 9 à 11 ans (CE2, CM1 et CM2)

3 questions à Sylvie Considère

Sylvie Considère est Maître de conférences en didactique de la géographie, IUFM École Interne Université d'Artois.

À l'école maternelle, comment sont articulées structuration de l'espace et découverte de l'environnement ?

Dans le domaine "Découverte du monde", les instructions officielles mettent en évidence quatre grands chantiers d'apprentissage qui débutent à la maternelle et se poursuivent au cycle 2 : observer, repérer, décrire, représenter. À l'école maternelle, l'enfant a une perception très peu objective du monde qui l'entoure. Il pense l'environnement comme il se pense lui-même : il agit et pense que les choses, autour de lui, agissent de même. Il construit sa vision du monde avec les informations qu'il est capable d'en capter ; c'est son expérience corporelle immédiate de l'espace qui lui permet de s'en forger un début de connaissance. Il sait se situer dans l'école, il connaît des lieux environnants tels que la cantine, la garderie, et sait parfois quelles rues il faut emprunter pour se rendre à la maison, mais ces "connaissances" sont peu organisées entre elles : les lieux sont perçus comme les morceaux d'un puzzle qu'il lui est difficile de rassembler en une image cohérente de l'espace. Structurer sa notion d'espace, c'est passer de cette perception affective à une observation qui identifie différents éléments, les classe et les analyse en regard de leur utilité (préparation à une géographie humaine). Cette observation doit se fonder sur un espace vécu.

Quelle est la place du langage dans cette structuration ?

Pour dépasser la perception affective, l'enfant doit s'approprier des termes désignant des objets usuels présents dans l'environnement familier. Il doit aussi apprendre à maîtriser des termes du vocabulaire spatial (devant, derrière, à côté de, sur, sous, près, loin) qui vont lui servir à commencer à décrire les espaces dans lesquels il évolue. Parler de l'espace dans lequel on vit permet de s'en construire peu à peu une représentation mentale organisée. Identifier des points de repères, c'est devenir peu à peu capable de se penser comme un objet parmi d'autres de l'espace, et donc de dépasser son point de vue égo-centré. L'enfant perçoit le monde en habituelles vues de

terrain, il doit comprendre que l'Autre ne porte pas le même regard sur l'environnement, puis que des points de vue "externes" existent : photographies aériennes obliques prises selon des angles plus larges.

À cet âge, quelles activités de représentation vous semblent pertinentes ?

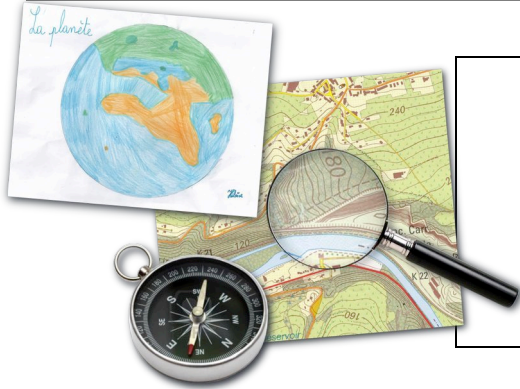
Représenter une réalité spatiale est une compétence très complexe qui se construit très progressivement de la maternelle au cycle 2. Pour y parvenir, il faut disposer d'un ensemble de points de repères que l'on est capable d'organiser mentalement de manière cohérente en respectant les positions topologiques de chacun. Il faut ensuite pouvoir rendre compte de cette organisation mentale et la traduire "sur le papier", et donc passer d'une représentation en 3 dimensions fondée sur le paysage à une représentation en 2 dimensions qui oblige à un codage (même succinct) et à une prise en compte de l'échelle (même intuitive). Dans ce processus, le repérage intervient d'abord et fait appel à des notions psychologiques. Se repérer, c'est mettre en relation une partie du corps avec une direction dans l'espace. Pour cela, l'individu doit avoir construit sa latéralité, qui s'acquiert en corrélation avec la représentation du corps dans l'espace et l'orientation de ce corps au cours de déplacements. Les objets qui nous entourent sont organisés les uns par rapport aux autres. Pour mettre en oeuvre des conduites adaptées à l'espace dans lequel nous évoluons, il faut que nous percevions les objets en identifiant leurs propriétés (forme, texture, couleur, fonction) et leur schéma d'organisation. Il s'agit de les situer par rapport à soi, mais aussi de les situer les uns par rapport aux autres. Pour réaliser cette opération intellectuelle, il faut envisager les objets comme étant au centre de "cartes" ayant des polarités similaires à celles du schéma corporel : devant, derrière, à droite, à gauche, au-dessus et au-dessous. Pour s'orienter et appréhender les relations topologiques des objets, il faut projeter son schéma corporel dans l'objet. Le travail de description, associé à une maîtrise du vocabulaire spatial, permet d'accéder à la difficile représentation de l'espace. Cet exercice comporte trois étapes :

d'abord observer cette réalité spatiale, puis réfléchir aux positions topologiques des repères identifiés – ce qui se fait par la verbalisation dans un premier temps, puis par des manipulations donnant lieu à des maquettes –, et enfin opérer le passage au plan, document en deux dimensions, codé et assorti d'une légende qui le place dans la catégorie des outils de communication d'une société. Si les premiers exercices de représentation peuvent être réalisés au cycle 1, ceux qui conduisent à la réalisation d'un plan confronté à des documents géographiques standard constituent l'essentiel du travail dans le domaine spatial de la découverte du monde au cycle 2. Alors qu'au cycle 1, l'espace dont on se préoccupe est assez restreint

et simple (la cour de l'école, la rue, la place du marché ou un parcours construit dans la salle de motricité), celui qui donne lieu à représentation, au CP ou au CE1, est l'espace du quartier proche de l'école.

En fin de Moyenne Section et en Grande Section, les représentations sont donc essentiellement des maquettes construites par référence à une réalité vécue, photographiée et décrite, mais aussi en référence à une "réalité" issue de la description donnée par le récit d'une histoire : on peut représenter le parcours du Petit Chaperon Rouge à travers la forêt, depuis sa maison jusqu'à celle de sa grand-mère.

*Françoise Héquet,
L'école maternelle aujourd'hui,
mai 2013*



De moi vers l'autre, de la spatialité à l'altérité

Entretien avec Bertrand Pleven

Bertrand Pleven est professeur agrégé
de géographie à l'IUFM de Paris



Si la vocation de l'école maternelle est de faire grandir le tout petit, de le faire entrer dans les apprentissages, alors la question de la construction de l'espace est au coeur de ce qui la fonde.

Il ne s'agit pas simplement d'expliquer et de situer l'enfant dans les espaces qu'il côtoie, il s'agit d'accompagner doucement l'enfant, en partant d'une perception du monde très centrée sur son être pour tendre vers une perception tournée vers les autres. En se représentant au fur et à mesure un espace de plus en plus éloigné du sien, immédiat, l'enfant développe des compétences, des savoirs qu'il retransposera à plus ou moins long terme dans les différents apprentissages.

Pascale Citron

La définition que donnait Piaget de la construction de la notion d'espace chez l'enfant est-elle toujours à la base de l'enseignement dans ce domaine ?

Piaget reste globalement la référence, à laquelle s'ajoute celle d'Abraham Moles¹ et son idée de "coquille de l'être": selon lui, l'enfant se construit par sphères spatiales successives. Les programmes actuels fonctionnent ainsi, sur un emboîtement partant de la sphère intime de l'enfant (l'espace où il agit directement avec son corps) vers un espace plus lointain, la classe, puis progressivement en GS, le quartier. Au cycle 2, les programmes encouragent à articuler le temps sur l'espace, sur la dialectique "ici/ailleurs", à passer à des sphères plus lointaines "moi/les autres". Au-delà de la spatialité, on accède à l'altérité. Il y a progression dans la complexité de la théorisation de l'espace. Ce cheminement mène, notamment mais pas seulement, à la géographie.

La notion d'espace est très globale : quels domaines doit-on privilégier pour la faire évoluer ?

L'ensemble des domaines entre dans la construction de l'espace : en maternelle, une séance focalisée sur l'espace est par essence pluridisciplinaire. L'un des enjeux est de faire des liens logiques ou thématiques entre tous les domaines. En effet, tous les

¹ Elisabeth Rohmer, Abraham Moles, Psychosociologie de l'espace, coll. "Villes et entreprises" L'Harmattan, 1998

domaines, non seulement "découvrir le monde" mais aussi "devenir élève", permettent d'accéder à la structuration de l'espace.

Devenir élève, c'est se repérer dans l'école, se situer par rapport aux autres, aux adultes. Tous ces rapports sont médiatisés par l'espace, aussi bien en terme de comportement qu'en termes de repères. Deux domaines transcendent ces rapports : la motricité et le langage. Ils permettent de travailler ce que les Québécois appellent le "sens spatial": nommer/se repérer, se situer/se déplacer (c'est-à-dire gérer la distance, ce qui entre aussi bien dans le cadre de la motricité que de la géographie), mesurer/représenter.

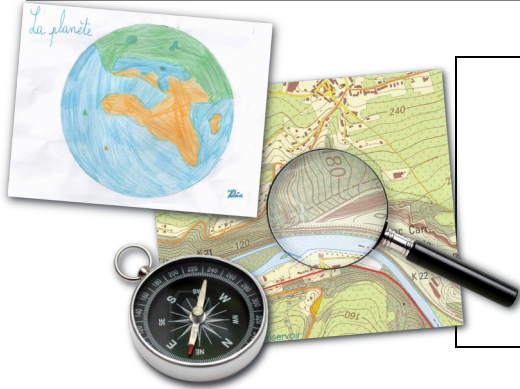
A travers ce faisceau d'objectifs, la géographie en tant que science sociale, doit considérer l'espace comme une dimension fondamentale de la société pour nourrir et enrichir les pratiques enseignantes.

Comment passer de la perception à la compréhension ?

On peut mettre en place des progressions autour de la cartographie qui offre un support pour guider les élèves vers l'abstraction. Progressivement, on théorise l'espace pour en avoir une connaissance décentrée. Par exemple : on va représenter un parcours de motricité en Petite Section, puis en Moyenne Section faire la cartographie d'un conte (Le Petit Chaperon Rouge est un "conte spatial"). En Grande Section, on peut arriver à une cartographie de l'école et du quartier toujours en partant des représentations, des "cartes mentales" des élèves : la représentation spontanée de leur trajet vers l'école sera comparée avec un plan exact ; la distorsion entre ce dernier et leurs représentations, et leurs représentations entre elles, est une manière d'impliquer les enfants dans leur construction de l'espace.

Les connaissances spatiales sont aussi essentielles pour d'autres savoirs comme la géométrie ; l'élève va les utiliser pour construire des concepts, comme celui de volume. L'identification des volumes passe par la capacité à évaluer leur position dans l'espace, à peser les relations qu'ils entretiennent avec leur environnement. Pour cela, l'élève doit être capable d'évaluer sa propre place.

*Bertrand Pleven,
propos recueillis par Françoise Héquet
L'école aujourd'hui - maternelles,
n°28, avril 2012*



La structuration de l'espace en maternelle

Bertrand Pleven

Bertrand Pleven est professeur agrégé de géographie à l'IUFM de Paris



La structuration de l'espace en maternelle relève d'une évidente dimension physique et pratique mais sous-tend des enjeux civiques forts qui renvoient à la mission fondamentale de l'école comme lieu de vie, de savoirs, de savoir-faire, mais également lieu d'apprentissage du vivre ensemble.

Accepter qu'un enfant se déplace sans contrôle, c'est lui reconnaître l'indépendance.

Lui laisser, lui donner le droit de construire des objets physiques, c'est lui faire entrevoir que l'on peut changer des choses dans le monde" souligne M.-G. Pêcheux¹.

Même si "pour l'homme, les rapports spatiaux sont des rapports de force" la mission de l'école est peut-être moins de devoir préparer les élèves à la "lutte des places"², que de former des élèves capables d'envisager l'espace comme le substrat du rapport à l'autre. Les différentes dimensions géographiques de l'existence - sensible et culturelle avec le paysage, sociale avec le territoire, fonctionnelle et pratique avec, par exemple, la distance, sans oublier le rapport à la nature avec la dimension environnementale - peuvent être abordées en maternelle.

"Le monde est une énigme bienveillante, que notre folie rend terrible, car elle prétend l'interpréter selon sa propre vérité."

Umberto Eco

D'essence sociale, la structuration de l'espace est aussi, et de manière corrélative, individuelle : *"Vivre c'est passer d'un espace à un autre en essayant le plus possible de ne pas cogner"* nous dit G. Perec³, et l'enjeu est aussi de donner à chaque élève les outils pour se construire de plain-pied dans le monde, de rendre intelligible *"le schéma de notre action possible"*⁴ sur ce dernier, ce qui suppose d'appréhender l'espace et plus encore les espaces, de construire des représentations et d'être capable de les utiliser ensuite dans la pratique (déplacement)

comme dans d'autres cheminements intellectuels relevant aussi bien des mathématiques que des arts visuels.

Au total, il s'agit de proposer, en appui sur l'ensemble des disciplines, une proto-géographie.

Un capital spatial à construire

La construction de ce "capital spatial" ne concerne évidemment pas seulement l'école

¹ Le Développement des rapports des enfants à l'espace, Nathan, 1990

² L'expression est du géographe M. Lussault, *De la lutte des classes à la lutte des places*, Grasset, 2009

³ G. Perec, *Espèces d'espaces*, Gallilée, 1974

⁴ H. Bergson

maternelle, mais celle-ci offre un moment à la fois capital et favorable. Capital car, à son entrée en maternelle, l'enfant est en pleine production de sa géographie de par le développement du langage (par l'usage des mots il interagit avec l'environnement humain ; entre deux et trois ans, il maîtrise 200 à 300 mots qui lui permettent de nommer son espace proche). Grâce à son développement cognitif, il procède déjà à une mise en ordre en construisant des catégories spatio-temporelles qu'il est capable de nourrir et de modeler par son imagination pour penser d'autres possibles géographiques. Le développement social et affectif lui fait produire déjà un "atlas des émotions", parallèlement est déjà en place une géographie affective dont l'une des polarités est la "base de sécurité" représentée par les parents. Enfin, son développement moteur lui ouvre des horizons nouveaux mais encore neufs et lui permet de sortir du déterminisme physique primordial.

Sans même prendre en compte les interactions avec l'espace médiatique des écrans, l'espace de l'enfant s'est spectaculairement dilaté et complexifié et ce mouvement va se poursuivre tout au long de son passage en maternelle, mais de manière non linéaire, avec des phases de stagnation, de régression.

À la fin de l'école maternelle, l'enfant doit avoir acquis des repères, au nombre desquels la latéralisation, lui permettant de développer à la fois ses pratiques spatiales mais aussi son "sens spatial".

L'école maternelle est un moment favorable, parce que le professeur peut aisément partir du vécu des élèves pour qui la gestion de l'espace est en soi problématique et, ainsi, les impliquer ensuite dans la résolution, et qu'une relative souplesse de temps lui permet d'élaborer avec les élèves des projets qui permettent la manipulation, l'action corporelle, la verbalisation.

De plus, le travail quotidien autour des activités d'accueil fournit à l'élève les balises nécessaires pour trouver sa place dans l'école et en-dehors.

Favorable et capitale, la structuration de l'espace à l'école maternelle n'en est pas pour autant simple à mettre en œuvre.

Une approche transdisciplinaire

La structuration de l'espace doit se penser de manière transversale, elle est parallèlement fondamentalement liée à la structuration du temps. Au cœur des apprentissages résident les fonctions de langage et de motricité. Les programmes s'appuient encore sur les acquis de Piaget dégageant un axe de progression allant de l'espace vécu à l'espace représenté puis enfin conçu.

L'école maternelle accompagne en effet le décentrement (passage d'un espace égocentré à un espace allocentré), la construction progressive de ce que Piaget a appelé "l'espace sensori-moteur".

Si l'héritage de Piaget est toujours essentiel, on peut cependant constater l'influence de recherches plus récentes réévaluant le poids du langage, de l'imagination, des stratégies de localisation (qui combinent démarche allocentrée et égocentrée) et qui relativisent l'aspect linéaire de la construction de l'espace chez l'enfant de 3 à 11 ans.

Ainsi les enseignants ont aujourd'hui la liberté d'articuler les échelles spatiales, de mener en parallèle des démarches concrètes et abstraites, de proposer des travaux de conceptualisation dès les premières années d'école.

Pour reprendre, par exemple, la question des échelles, on garde le plus souvent une progression par emboîtement d'échelles : l'espace proche ou "micro-espace" sur lequel le corps peut agir directement, le macro-espace (celui du quartier, de la ville ou du village) comme le meso-espace (la classe, la salle de motricité) sont autant de terrains d'interventions transdisciplinaires explorés les uns après les autres auxquels les instructions officielles enjoignent de se confronter avec des espaces plus lointains dès le cycle 1 à l'occasion d'un travail de lecture d'albums ou de projet en EPS.

Motricité et langage, deux axes clés

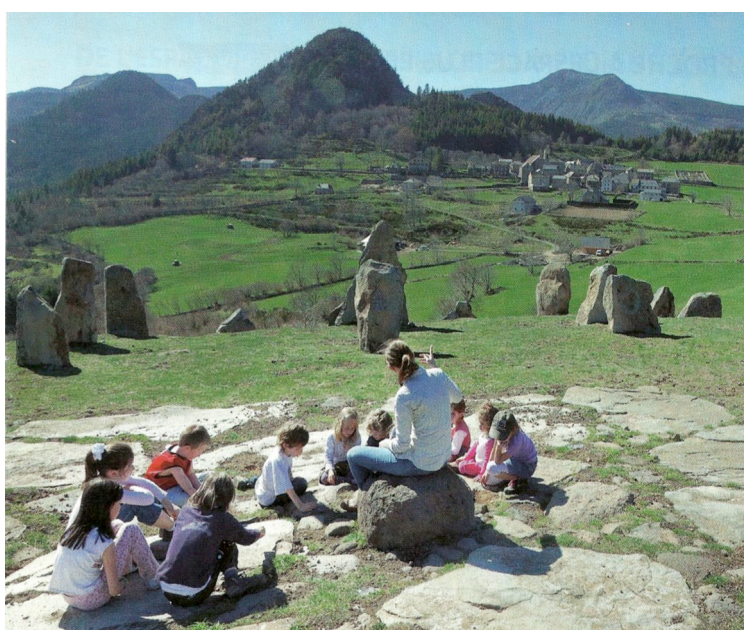
La structuration de l'espace au cycle 1 touche ainsi principalement aux trois domaines que sont les mathématiques, découvrir le monde et l'EPS. De ces domaines se dégagent deux axes clés qui permettent d'établir des progressions transversales sur la construction du sens spatial. Ces deux axes sont la motricité et le langage. L'élève doit en effet être capable de :

- **nommer** : caractériser les lieux, verbaliser les déplacements, acquérir le vocabulaire de la topologie frontale, verticale puis latérale ;
- **se repérer** : en situant les lieux de la classe et de l'école et leur fonction, en établissant des rapports entre les lieux et les temporalités, en construisant des repères et en identifiant des éléments fixes, en repérant un objet par rapport à soi puis par rapport à d'autres objets ;
- **se déplacer** : exploration, occupation, réalisation d'un parcours donné et élaboration d'un parcours ;
- **mesurer** : le nombre, la taille, la distance, l'échelle par comparaison et classement ;

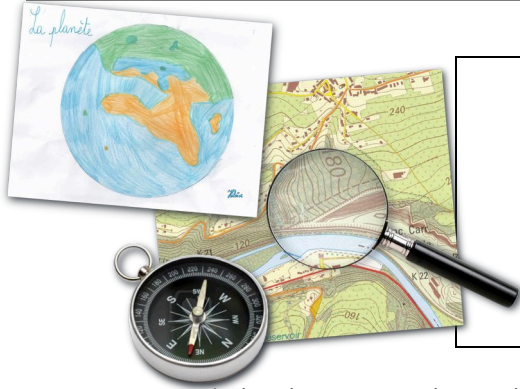
- **représenter** : coder un lieu selon sa fonction, coder et décoder un parcours, analyser une représentation et son point de vue, reproduire l'organisation dans l'espace d'un ensemble limité d'objets.

Entre redécouverte des héritages des pratiques enseignantes des années 1970-1980 et innovations introduisant, par exemple, le caractère social de l'espace, entre accompagnement de l'entreprise de "nidification" de l'enfant et celui de la conquête de nouveaux horizons, entre la nécessaire fondation d'une rationalité spatiale et l'enrichissement du rapport au monde par la fiction et l'imagination, la maternelle est un moment et un lieu clé d'élaboration d'une géographie qui ne dit pas son nom mais qui, par les spécificités de son public, se doit d'être globale et humaniste

*Bertrand Pleven,
L'école aujourd'hui - maternelles,
n°28, avril 2012*



Dans sa structuration de l'espace, l'enfant part de son espace le plus proche (son corps) pour aller vers le meso-espace (la classe) puis le macro-espace (son quartier, sa ville, son village).



La nouvelle géographie cherche à dépasser les représentations premières et à créer du sens

Entretien avec Gérard Hugonie

Spécialiste en didactique de la géographie, Gérard Hugonie est professeur des universités à l'IUFM de Paris



La géographie, en tant que discipline, n'apparaît que dans les programmes du cycle 3. Pourquoi enseigner cette discipline à l'école élémentaire ?

Le premier enjeu est de permettre à l'enfant de se situer, en tant que personne, dans le monde tel qu'il est, dans son espace proche tout d'abord, puis de connaître la situation des pays dont on parle, les sociétés ou les climats d'autres lieux. Ne pas connaître la géographie est un handicap, car cette discipline permet de comprendre les liens entre les phénomènes: toute action des hommes a des conséquences dans l'espace proche et lointain, pas uniquement sur l'environnement mais aussi sur le plan humain, social, économique.

Elle permet de comprendre que ce sont les hommes en sociétés qui aménagent l'espace, dans le respect des grands équilibres naturels et au profit de tous, ou au profit de quelques-uns seulement, ou encore en commettant des erreurs. Les futurs citoyens doivent en effet s'impliquer dans l'aménagement de l'espace, participer aux débats sur l'environnement et sur le développement durable.

La géographie permet également d'appréhender les grands problèmes spatiaux contemporains, comme ceux posés par la croissance des villes par exemple.

L'enseignement de la géographie au niveau universitaire a subi ces dernières années plusieurs transformations. Pourriez-vous nous les expliquer ?

Depuis 1970 en effet, l'enseignement de la géographie a voulu devenir plus scientifique, en quantifiant les données observées, en recherchant des lois de fonctionnement des espaces des hommes comme, par exemple, l'attraction des activités humaines autour des grands pôles urbains, phénomène observable dans tous les pays. Cette géographie pose des hypothèses et cherche à les valider par des procédures aussi rigoureuses que possible.

Cette démarche a provoqué la réaction de chercheurs plus jeunes qui la jugent trop scientifique et trop mécaniste. Aussi, depuis dix ans, les géographes insistent sur le poids des mentalités individuelles et collectives dans la perception de l'espace et dans son aménagement. Ils s'intéressent au vécu des hommes dans leur espace proche.

Ainsi, on n'étudie plus seulement le Groenland, mais aussi la manière dont les Inuits perçoivent et conçoivent leur espace. Ces deux pistes sous-tendent en partie les nouveaux programmes du cycle 3, qui mettent en avant les représentations de l'espace l'organisation de l'espace et l'attraction des villes. La nouvelle géographie physique est une géographie de l'environnement ; elle établit des rapports entre les éléments avec lesquels vivent les hommes. On n'étudie plus "la Seine", sa longueur,

ses affluents, mais plutôt son usage, les ressources et les risques qu'elle représente pour les personnes qui vivent à proximité.

Donner du sens

La nouvelle géographie a-t-elle davantage de sens pour les élèves ?

La nouvelle géographie essaie de montrer comment les hommes vivent dans des espaces qu'ils contribuent à aménager en prenant en compte les ressources et les contraintes naturelles, mais aussi économiques et techniques, voire géopolitiques (comme les frontières). Elle a plus de sens pour les élèves que des données brutes. Elle permet de susciter des débats, des enquêtes, et débouche même sur des aspects pratiques : les élèves de demain penseront sans doute à ne pas acheter une maison située dans une zone inondable.

Par exemple, il ne faut évidemment pas s'arrêter à la simple construction et à la lecture de graphiques ; l'enseignant doit aussi penser à l'importance du choix des documents qu'il présente, apprendre aux élèves à réfléchir à partir des données représentées, à peser des arguments à partir de celles-ci. Cela dit, la géographie classique pouvait aussi faire sens pour les élèves quand on mettait en relation les données naturelles ou chiffrées avec les activités humaines... Et la nouvelle géographie n'exclut pas d'apprendre quelques noms de lieux par cœur !

Une discipline fondamentale

Dans la pratique quotidienne, la géographie n'est-elle pas souvent "la parente pauvre", par rapport à l'histoire, à laquelle on la lie toujours ?

La géographie est fondamentale pour la vie d'un citoyen. Elle pose des interrogations précises sur les rapports entre les hommes et les espaces, elle ne se réduit pas à interroger des documents. Les questions primordiales (pour les enseignants aussi) sont : *"Comment les hommes vivent-ils dans ces lieux, avec leurs contraintes, leurs ressources, leurs risques ? Comment les aménagent-ils ? Quels problèmes cela pose-t-il ?"* Les enseignants ne peuvent pas ne pas être intéressés par ces questions, ni penser que cela n'intéresse pas les élèves, ce sont des connaissances tout aussi importantes pour la vie civique que celles qui concernent le passé ou la nature.

Outils et ressources

De quels outils dispose-t-on pour enseigner la géographie ?

La nouvelle géographie accorde une large attention aux représentations de l'espace : cartes, photos, mais aussi images mentales, peintures, textes littéraires, tous complémentaires pour percevoir et comprendre un espace. Celui-ci n'est pas fait uniquement d'objets matériels mais aussi d'odeurs, de couleurs, de sensations esthétiques. Cela rejoint le sentiment de la nature chez les littéraires, les représentations archétypiques comme ces "villages au printemps" que les élèves aiment dessiner. On a souvent l'impression que les élèves de CM2 peuvent construire un graphique, reproduire une carte et répondre à des questions simples à leur sujet. Mais les documents de base de la géographie actuelle sont plutôt des cartes, dont l'analyse met en évidence des répartitions de faits dans l'espace, des relations entre ces faits, des formes caractéristiques d'organisation...

Les photos ne devraient pas seulement servir à décrire les différents plans ou à faire acquérir du vocabulaire, mais plutôt à montrer l'action des hommes sur le fragment d'espace observé.

Les graphiques ne devraient pas être une fin en soi, mais le moyen de préciser un problème lié à la vie humaine dans un lieu. Ainsi, construire et lire un graphique des températures en Lorraine, c'est bien ; mais réfléchir à ce que signifie "hiver à - 5 °C" ou "été étouffant à 30 °C", c'est mieux.

Derrière le "visible"

Vous avez dit dans une conférence que les recherches didactiques ne modifient guère les pratiques scolaires en géographie...

Oui, parce qu'elles sont peu diffusées, et surtout parce qu'elles n'ont pas les mêmes finalités et les mêmes urgences que le travail quotidien des enseignants. Cependant, quelques idées "passent" quand même. Ainsi, l'idée classique issue des recherches pédagogiques et didactiques des années 60-80 consistait à placer l'élève dans une démarche d'investigation autonome. Les recherches didactiques ultérieures ont montré l'insuffisance de cette démarche pour construire un vrai savoir : c'est-à-dire une série de connaissances organisées qui donnent sens aux interrogations des élèves.

Les chercheurs proposent donc aujourd'hui une phase de restructuration des découvertes des élèves par un dialogue avec l'enseignant, pour faire le lien entre les éléments et répondre à la problématique de départ.

Une recherche didactique récente sur les explications données habituellement par les élèves dans les leçons de géographie montre qu'ils tentent de tout expliquer par des éléments visibles sur le site, plutôt que de chercher des influences plus lointaines. Or, la nouvelle géographie explique beaucoup de faits par ces influences. Si l'enseignant en a pris conscience, il peut modifier son questionnaire en conséquence. En outre, l'analyse et l'explication d'une simple carte de la population se réduisent souvent à une "check-list" qu'on ne vérifie pas et qui est souvent fausse (on dit par exemple : *"Il n'y a personne dans les montagnes à cause du relief"*... et les Andes ?). S'en contenter, c'est laisser les élèves à leurs représentations premières, qui gênent la compréhension. C'est les conforter dans des clichés et les laisser sans armes face au poids des médias.

*Gérard Hugonie,
propos recueillis par Françoise Héquet,
le Journal des Instituteurs, n° 7, mars 2004*



Pourquoi ce déficit d'amour de la géographie ?

Christophe Duhaut

A chaque rentrée scolaire, j'ai constaté, chez mes élèves du secondaire comme aujourd'hui au sein de mes groupes d'étudiants ou de stagiaires de l'IUFM, la même appréhension à devoir «faire» de la géographie... Pourquoi ce déficit d'amour de la géographie ? Poser cette question me renvoie à mon propre parcours d'enseignant et de citoyen : pourquoi ai-je envie et besoin de défendre la géographie?

Plaidoyer pour les sorties géographiques

Étudiant en histoire à Paris VIII au milieu des années 1980, je n'attendais pas grand-chose du module de géographie ... Le choc émotionnel n'en fut que plus important sur ce sol de Champagne où Yves Lacoste et Béatrice Giblin nous entraînaient les jeudis matins : découverte de lieux et de leurs sens, enquête auprès des populations, croquis à effectuer sur le tronc d'un arbre, usage de cartes pour répondre à des énigmes et surtout échanges formels et informels entre tous les membres du groupe quel que soit le statut.

Je dois à ces deux professeurs ma volonté de transmettre à mes stagiaires PE¹ et à leurs élèves le bonheur de faire vivre la géographie. Faire vivre ; car il s'agit de bien faire comprendre que, comme toute science, la géographie a un objet d'étude, l'espace, dans une démarche qui place l'homme au centre. Car il ne s'agit plus d'étudier un espace objectif et en partie préexistant par son substrat naturel mais un espace construit par les acteurs de la société.

La sortie sur le terrain me semble un préalable essentiel parce qu'elle permet justement de manipuler l'espace, de se l'approprier par une perception des cinq sens. Car,

la vue n'est pas le seul moyen d'appréhender l'espace. Comme le montrent A. Corbin, A. Berque et bien d'autres, tous les autres sens doivent être en éveil. Les senteurs de lavande marquent aussi bien l'entrée en Provence que les découpages administratifs ; le son des cloches d'un village délimite mieux l'aire de son territoire que tout panneau indicateur.

La sortie est ensuite une démarche essentielle pour donner du sens à l'usage des cartes, montrer la nécessité de se servir des outils de la géographie, de la photo aérienne, des images satellites jusqu'aux SIG². Non que sortir soit suffisant en soi. Il est nécessaire de bien préparer le travail en tenant compte des représentations préalables ; en faisant dessiner à chacun comment il se représente son quartier, sa ville. L'élaboration de ce qui est une carte mentale nous apprend beaucoup sur le territoire des enfants comme des adultes (la présence d'une voie ferrée en plein cœur d'une ville peut ainsi avoir des significations variées : invisible pour l'adulte motorisé mais véritable frontière pour l'enfant !).

Les trois étapes d'une sortie en classe de géographie

¹ Professeurs des Ecoles

² Système d'Information Géographique : outil informatique permettant d'organiser et de présenter spatialement des données alphanumériques

Il m'a fallu élaborer des sorties sur le terrain où des enfants de moyenne section de maternelle comme des PE2³ soient capables de mettre en œuvre une démarche de géographe ; et ceci en insistant sur les outils spécifiques à la discipline et sur les liens interdisciplinaires possibles et sur les valeurs liées à la formation du citoyen. *"Comprendre le monde pour mieux le changer !" , cette phrase d'Yves Lacoste résonne toujours en moi ; elle est aussi au cœur du socle commun de connaissances et de compétences comme du cahier des charges de la formation des enseignants.*

Depuis un an, j'organise une sortie dans Arras en trois étapes: ses objectifs sont naturellement différents selon les publics d'élèves : construction de l'espace chez les petits, passage de l'espace arpenté à la maquette puis au plan chez les plus grands pour finir par l'élaboration d'un croquis.

La première étape consiste à travailler la notion de point de vue de façon à déconstruire les mythes du beau, de l'objectivité matérielle de ce qui est vu : le tour de la cathédrale permet ainsi à tous d'observer, de décrire et de classer en termes d'angle de vue, mais aussi en utilisant tous les sens, et en particulier les sons et les odeurs; en effet, si la vision est privilégiée, la mémoire sonore d'un lieu est aussi essentielle à verbaliser. Première surprise: décrire une cathédrale n'est pas nécessairement... faire de l'histoire !

Croquis pour les uns, photos pour les autres, appropriation de l'espace pour tous; confrontation enfin : est-ce que je vois la même chose que mon voisin?

Un grand de maternelle décrit ce qu'il voit à son camarade qui a les mains sur les yeux, un PE2 se lance dans une description architecturale à son voisin qui ressent surtout ... les mauvaises odeurs du quartier ou le bruit continu des voitures qui passent derrière lui.

Etre en un lieu et lui donner du sens, comprendre que selon l'endroit d'où on le regarde on ne voit pas la même chose ... et

que c'est normal ! Réaliser que son appréciation du "beau" paysage, du "bon" point de vue est subjective est un premier choc qui permet d'ouvrir les sens géographiques. L'enfant ou L'adulte ne sont plus dominés par l'objet, ils en font le tour, se l'approprient et comprennent qu'un point de vue n'est pas donné mais construit par lui et le groupe qui l'entoure. De la confrontation des sens du lieu naît vraiment la signification d'une définition de la géographie comme science qui étudie l'espace des sociétés.

La deuxième étape consiste à montrer que faire de la géographie suppose une démarche d'enquête scientifique : toutes les réponses ne doivent pas être données par l'enseignant de manière descendante, mais par une observation, en expérimentation personnelles comme le montre, par exemple en sciences, l'émission *"La main à la pâte"*.

Une place d'Arras se nomme place de l'Ancien Rivage : elle a l'avantage de combiner simplement la géographie à l'histoire, un lien qui me semble essentiel. L'enquête se fait à partir d'éléments présents sur les lieux, dans un petit périmètre spatial : les niveaux de conceptualisation seront variés. L'adulte, ayant compris depuis l'étape précédente tout l'intérêt de lever les yeux, identifiera vite des dates inscrites sur les façades ; l'enfant non-lecteur dessinera les nefs sculptées dans une perpendiculaire ; celui de moyenne section évoquera les *«pierres d'avant, sales»* et donc anciennes. Mais on cherche un *«rivage»*, on explique ce mot : où trouver de l'eau ?⁴

Avec un CP, on emprunte une rue qui monte un peu et on représente sur un dessin des flèches qui montent: un enfant indique que *« si on prend une rue qui grimpe, il ne peut pas y avoir d'eau au bout ! »*. On vérifie l'hypothèse avec une

³ Stagiaires Professeurs des Ecoles de 2e année

⁴ La ville d'Arras est traversée par le Crinchon, un affluent de la Scarpe, qui a été partiellement recouvert et n'est donc plus visible sur une partie de son cours.

bouteille d'eau car toute la classe n'est pas d'accord (et c'est tant mieux !). Après validation de l'hypothèse, on va chercher ailleurs. Chaque groupe finit par trouver le bassin d'eau.

La troisième et dernière étape.

C'est le moment essentiel de la démarche. Et la question magique surgit, d'un enfant de huit ans comme d'un adulte de cinquante : pourquoi ce bassin est ici ? A quoi sert-il ? Comment savoir ? Un premier réflexe est la recherche d'un point haut pour essayer de voir plus loin - et justement il y a un pont ; les groupes s'y rendent, mais on voit juste qu'au fond du bassin un bras semble partir vers la gauche. On ne peut dire qu'on cherchera la solution au retour. Alors on sort de son sac les outils qui vont peut-être permettre de résoudre l'énigme : des photos extraites de Google Earth ou Géoportail, un plan d'Arras, une carte IGN, une carte en relief du Pas-de-Calais, une carte de l'Europe du Nord.

Une discussion s'amorce, avec ses hypothèses et surtout ses désaccords. La démarche géographique est alors en place : chacun utilise cartes et photos pour trouver une réponse à ses interrogations et manipule ainsi l'espace à toutes ses échelles : je comprends petit à petit le sens de ces outils, je vois le lien existant entre ce pont et la mer du Nord : je suis en relation avec le monde, je vis la géographie, j'en suis un acteur, non un sujet. La rivière que je vois, la Scarpe, relie des hommes entre eux, elle n'est pas seulement un flux d'eau douce, elle passe par des villes qui ne sont pas que des ensembles statistiques, mais des lieux où vivent des hommes et où j'ai - peut-être - envie d'aller. Ce peut être l'occasion d'amorcer un travail sur le carnet de voyage en lien avec des ouvrages de littérature. Toute la différence avec une géographie descendante est, à mon sens, dans cette prise de conscience : agir avec les outils du géographe pour comprendre, m'approprier le monde dans lequel je vis.

Former de futurs professeurs d'école à enseigner la géographie

Si la démarche est applicable à tout âge, elle est capitale dans la formation des professeurs des écoles.

.../...

Sortir est donc perçu comme un vrai travail dont les objectifs disciplinaires et transversaux permettent de mettre en œuvre les programmes et une vraie dynamique de groupe. Cela donne le goût de la découverte et le désir de répondre aux questions qu'on se pose.

L'enseignant n'a qu'à s'effacer, ne rien affirmer ; il a juste à proposer des supports et des outils adaptés à l'âge de ses interlocuteurs. Mais l'essentiel est dans la posture géographique, le réflexe de se demander en permanence pourquoi ce qui m'entoure est ici et pas ailleurs - ce qu'on appelle le raisonnement multiscalaire - et la maîtrise des outils pour y répondre. Le passage de la vue à la carte, puis au croquis et au schéma (vers la modélisation plus tard) prend un autre sens car il répond à mes interrogations d'enfant, d'homme et de citoyen ; la géographie permet alors d'outiller les individus pour comprendre ce qui les entoure et chercher à le modifier en tant qu'acteur, sans laisser cette tâche à quelques experts.

En faisant vivre la géographie, nous contribuons à renforcer le lien social, les valeurs de l'école républicaine : travailler sur un paysage peut être l'occasion de le modifier ; de le préserver ou de le présenter autrement, en réalisant par exemple un sentier de découverte avec des panneaux d'informations.

Mais la plus belle récompense et la meilleure évaluation de ce travail est de rencontrer un maître avec sa classe, tous la tête levée vers ... l'espace des hommes!

*Christophe Duhaut,
Les Cahiers Pédagogiques n° 460,
février 2008*



Pourquoi et comment enseigner la géographie au primaire ?

Suzanne Laurin

Géographe, Suzanne Laurin a enseigné la géographie en secondaire puis à l'Université du Québec à Montréal. Auteure de nombreux manuels pour l'enseignement de la géographie, elle a collaboré à l'élaboration des programmes québécois dans ce domaine. Aujourd'hui, elle a quitté ses activités professorales pour s'engager dans d'autres défis citoyens.



Dans le texte ci-dessous, Suzanne Laurin présente et explicite les orientations qui ont guidé l'élaboration du programme des écoles primaires québécoises. Celui-ci regroupe, sous le concept d'"univers social", les trois champs disciplinaires de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté.

Il y a quelques années, au cours d'une entrevue télévisée, la chanteuse Céline Dion a fait cette confidence sur son parcours scolaire "modifié" : comme son métier la conduisait à beaucoup voyager, elle n'avait donc pas eu besoin de cours de géographie. Il est vrai que dans nos conversations courantes, les mots *géographie* et *voyage* sont souvent associés. Il existe pourtant une différence fondamentale entre les deux. Sinon, dans notre monde où les déplacements sont fréquents, pourquoi continuer d'enseigner cette matière à l'école s'il suffit de voyager pour l'apprendre ?

Les mots voyage et géographie sont-ils synonymes ?

Le voyage est un déplacement hors de chez soi pour un certain temps. C'est donc une action, une expérience de vie. Les caractéristiques et les acquis qui en résultent varient beaucoup d'une personne à une autre et selon le type de voyage.

La géographie est un savoir organisé qu'une société juge utile de transmettre à la génération suivante. Elle participe au développement d'une culture commune.

Même si les voyages peuvent enrichir la culture du voyageur, l'éducation géographique scolaire contribue à la formation générale de la personne et à l'enrichissement culturel d'une collectivité.

Ce chapitre peut être lu comme une discussion sur la valeur éducative de la géographie. Le propos est divisé en trois parties. Il s'agit d'abord d'établir une définition de la géographie comme discipline scolaire, aujourd'hui centrée sur le concept de territoire. Ensuite, nous nous demanderons en quoi de si jeunes enfants sont concernés par la question du territoire. Enfin, des propositions pour faire apprendre cette géographie en classe seront formulées. Tout au long du chapitre, des liens seront bien entendu établis avec le Programme de formation de l'école québécoise, qui constitue un contrat social.

La géographie, qu'est-ce au juste ?

La réponse se trouve en partie dans le programme. Commençons donc par là.

La géographie ne se limite plus, dans son analyse du rapport entre la nature et l'être humain, à l'étude systématique et compartimentée des espaces terrestres. Elle s'intéresse aux problèmes posés par l'utilisation et l'aménagement de l'espace ici et ailleurs dans le monde.

Lorsque des êtres humains s'installent dans un lieu, ils s'y adaptent et ils le transforment pour répondre à leurs besoins, en tenant compte de ses atouts et de ses contraintes. Ainsi organisé et construit, cet espace devient un territoire qui porte la marque de ceux qui l'habitent. La géographie en fournit les clés de lecture. À l'école, quel que soit le niveau d'échelle considéré, la géographie permet de répondre à trois questions essentielles :

- Comment s'organise un espace social ?
- Comment les sociétés s'intègrent-elles dans les écosystèmes ?
- Comment un espace social se différencie-t-il et comment ces différences sont-elles vécues par les humains ?

(Gouvernement du Québec, 2001a, p. 170)

Essayons de comprendre la signification de ce passage. Pourquoi, dès la première phrase, prend-on la peine de préciser que la géographie n'est plus ce qu'elle était ? Parce que la géographie a longtemps été perçue et enseignée avant tout comme l'étude descriptive de la surface de la Terre. Or, depuis quelques décennies déjà, ce savoir n'est plus suffisant pour appréhender le monde, pour créer ce que plusieurs auteurs appellent «un rapport géographique au monde» (Thémines, 2006).

... / ...

Le concept de territoire

(Dans le nouveau programme), le concept d'espace a remplacé par celui de territoire : "*Ainsi organisé et construit, cet espace devient un territoire.*"

Depuis 2001, le concept de territoire est en effet central en éducation géographique, au primaire comme au secondaire. Ce changement est majeur. Pourquoi ? Parce que le mot *territoire* rattache clairement la géographie au concept de *société*, ce que le mot *espace* ne faisait pas. Bien sûr, l'appropriation des repères géographiques de base reste toujours essentielle. Toutefois, l'usage du concept de *territoire* contraint désormais l'enseignement de la géographie au primaire à traiter des espaces habités par des individus, des groupes et des sociétés sous l'angle de leur organisation, du changement et de leur diversité.

Enfin, dans l'ancien programme, l'enfant devait d'abord connaître sa localité, puis sa province et son pays avant d'explorer le monde. Or cette conception de la relation d'un enfant au monde est révolue, puisque la deuxième phrase de la citation extraite du programme parle d'« ici et ailleurs dans le monde ». En effet, dans sa réalité quotidienne, l'enfant, tout comme l'adulte, n'est-il pas appelé à établir des liens constants entre ce qui se passe autour de lui et ce qui se passe ailleurs dans le monde ? C'est dans ce mouvement de va-et-vient entre l'ici et l'ailleurs que la géographie s'apprend.

Ainsi, il n'est plus question de "*relation entre l'homme et son milieu*", mais plutôt de relations entre les sociétés et leurs territoires. Il s'agit d'amener l'enfant à poser des questions, à examiner des problèmes et à chercher l'information nécessaire pour mieux comprendre, bien entendu selon ses capacités. Il n'est plus question non plus de découvrir l'espace en

montant un "escalier" de chez soi vers le vaste monde, mais bien d'apprendre dans un mouvement en "spirale" que les territoires sont étroitement liés les uns aux autres.

"Quel territoire habitez-vous ?"

Cette question a été posée à des élèves du troisième cycle du primaire. L'enseignante a obtenu deux réponses: le Québec ou (dans certains cas "et") le Canada. Les réponses des élèves sont-elles justes ? Pourquoi ?

Le Québec et le Canada sont certainement des territoires. Les élèves donnent ces réponses parce que ce sont celles que l'école leur a transmises. On leur enseigne le nom de leur pays et celui des provinces qui le composent. Toutefois, le concept de territoire devrait être enseigné de façon à mettre en relation diverses échelles de territoire. En principe, à cette question, les élèves devraient d'abord nommer leur territoire de vie, soit la localité, la ville ou la région qu'ils habitent. Constatons au passage que ces réponses sont l'objet d'un débat qui agite le pays depuis au moins 1867...

... / ...

Des propositions pour faire apprendre la géographie

Comment à la fois prendre en compte le «territoire des enfants», qui vivent dans le temps présent, et respecter les contenus à teneur historique du programme ? Est-ce possible? '

Les trois compétences à développer, sont :

- lire l'organisation d'une société sur son territoire,
- interpréter le changement dans une société et sur son territoire et
- s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leurs territoires)

(Elles) encouragent l'établissement de liens très concrets avec la réalité quotidienne des jeunes de cet âge. Les exemples de situation exposés dans le tableau ci-dessous (voir page suivante) se greffent à ces trois angles que sont l'organisation, le changement et la diversité.

Le programme invite aussi les enseignantes à placer l'élève dans des situations d'apprentissage basées sur des réalités actuelles. Il est en effet nécessaire qu'un élève puisse associer les réalités de sa vie, de son monde, aux réalités du passé. Par exemple, dans l'environnement immédiat des enfants (école, quartier, localité), les traces du passé, observables ou non, constituent autant d'énigmes à résoudre en fonction de l'organisation, du changement et de la diversité.

Précisons au passage que le concept de changement est essentiellement d'ordre temporel. Les façons d'interpréter le changement dans une société et sur ses territoires ne diffèrent pas tellement, qu'on adopte le point de vue de l'histoire ou celui de la géographie.

Bien sûr, la géographie s'interroge davantage sur les changements de localisation, les ressources exploitées, la composition de la population, bref, sur des objets traditionnellement considérés comme plus "géographiques". Mais, qu'il s'agisse de l'enseignement de l'histoire ou de la géographie, la démarche méthodologique reste la même.

Par ailleurs, la géographie s'intéresse aussi aux résultats du changement, c'est-à-dire au nouveau territoire organisé et dynamisé autrement à la suite de ce changement.

Tout changement est changement de quelque chose, à partir d'une situation que le changement rend « antérieure » par des moyens déterminés et en visant, si possible, une situation autre. Chaque changement requiert par conséquent une action, une situation et des acteurs,

et produit, à partir de leur relation, du temps et une nouvelle situation, en somme de l'histoire (Lévy et Lussault, 2003, p. 149].

Le territoire, à l'échelle des enfants	
catégories	exemples de situations
L'utilisation de l'espace	• Le partage des aires de jeux • Les règles d'utilisation des espaces publics • La réalisation d'une fresque murale • La sécurité dans la localité habitée • L'intégration ou l'exclusion spatiale des jeunes • Le contrôle de leurs propres déplacements • Les «frontières» culturelles dans leur milieu de vie, etc.
la maîtrise des repères spatiaux	• la relation à plusieurs lieux fréquentés ou habités (garde partagée, familles recomposées, activités sociales et sportives, voyages) • L'adaptation à de nouveaux espaces exigée par un déménagement L'arrivée d'immigrants dans la localité ou le voisinage • Les contacts établis avec des amis ou des membres de la famille qui vivent à l'étranger • La fermeture ou l'ouverture d'entreprises • Les itinéraires habituels (magasinage, visites à la famille, déplacements à vélo ou à pied) ou non habituels (contraintes exigeant un changement de parcours, nouvel emploi de l'un des parents) • L'expérience de divers moyens de transport, etc.
la qualité de l'environnement	• La qualité et la quantité de l'eau potable • Les maladies respiratoires qui affectent davantage les enfants • Les allergies alimentaires • Des expériences de catastrophes naturelles ou industrielles sur le territoire de vie (sécheresse, inondations, verglas. pollution) ou sur d'autres territoires • Des expériences de recyclage • Des expériences de plantation d'arbres, de fleurs ou même de haies brise-vent dans les régions rurales, etc.

Examinons maintenant quelques propositions susceptibles de guider la conduite d'activités géographiques.

La question

Le plus souvent possible, il faut amener les élèves à recueillir des informations leur permettant de répondre à une question intrigante, de résoudre un petit problème, de souligner un contraste ou une différence inexpliquée ou d'éclaircir une situation en apparence contradictoire (De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996; Laurin, 2001).

Par exemple, suffit-il d'affirmer « *je l'ai vu* » pour avoir raison ? La faune et la flore d'un parc urbain sont-elles aussi « naturelles » qu'elles en ont l'air (présence d'essences plantées par l'homme, espaces réaménagés, espaces autrefois habités, etc.) ? Tel édifice ancien a-t-il été restauré ou totalement reconstruit ? Pourquoi les espaces industriels du XIX^e siècle sont-ils devenus patrimoniaux alors qu'aujourd'hui, personne ne veut vivre à proximité d'une usine ? Les questions paradoxales, c'est-à-dire celles qui heurtent le sens commun, déstabilisent les élèves et les incitent à demander des explications. Sur ce plan, il n'existe pas de meilleures questions que celles posées par les enfants eux-mêmes : vous détenez là une véritable mine de trésors didactiques à consigner et à exploiter.

L'image

Il importe aussi d'amener les jeunes à structurer leur univers mental par une exploitation plus riche des images en géographie : photo, caricature, bande dessinée, tableau, affiche publicitaire, graffiti, etc. (Cadet, Charles et Galus, 2004; Laurin, 2005).

Les enfants consomment en effet une grande quantité d'images sans toutefois posséder les clés qui leur permettraient d'en décoder le sens. Le traitement didactique de l'image est généralement négligé dans la formation à l'enseignement, et les effets de ces lacunes se font forcément sentir dans l'enseignement de la géographie comme dans les manuels scolaires.

Or, les élèves de cet âge peuvent comprendre qu'une image est un regard posé sur le réel qui ne dit pas tout. Une image peut mentir. Vous êtes-vous par exemple déjà demandé pourquoi le seul élément de modernité illustré dans les livres pour enfants sur le thème de "la ferme" était le tracteur ? Proposez ces images aux élèves et demandez-leur d'y ajouter les éléments manquants.

La carte

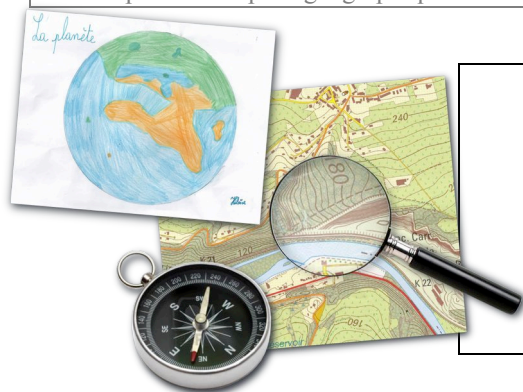
La carte géographique doit être utilisée le plus souvent possible pour amener les élèves à se représenter les divers territoires, que ceux-ci soient ou non au programme. Les enfants sont-ils capables de tracer sur une feuille, pour un camarade, le trajet de l'école à la maison ? De leur ville à une autre ville ? Les élèves qui se déplacent arrivent-ils à situer leur destination sur une carte ? C'est par des exercices pratiques fréquents et appliqués à diverses situations que les jeunes trouvent des repères de base et arrivent à se construire une représentation mentale de l'espace à l'échelle locale et mondiale.

Les élèves sont-ils capables de situer leur territoire d'origine sur une carte du monde ? Les contenus du programme les invitent à le faire. Nul besoin d'être un immigrant récent pour cela : depuis la colonisation, les habitants de l'Amérique viennent presque tous d'ailleurs. Trouver les éléments représentés dans la légende sur une carte, dessiner des cercles pour situer les grandes régions du monde, tracer schématiquement les principaux points de repère permettant de se retrouver sont autant de façons d'exercer le langage cartographique chez des élèves de cet âge.

CONCLUSION

Ce chapitre a permis de faire la lumière sur ce qu'est la géographie à l'école et sur son rôle dans l'éducation de jeunes citoyens. Comment entrevoyez-vous maintenant la perspective d'enseigner la géographie au primaire ? Si plusieurs repères ont été donnés pour répondre à cette question, le sujet demeure néanmoins complexe. Ainsi, vous devriez désormais pouvoir expliquer ce que signifie enseigner la géographie à des enfants du primaire. Ceci étant, il faut aussi pouvoir expliquer à quels défis cet enseignement est confronté. Or, la lecture des contenus géographiques du programme laisse quelque peu perplexe, dans la mesure où ils demeurent en effet assez traditionnels : description des caractéristiques physiques et humaines, localisation et traces observables. Dans ce contexte, un solide bagage culturel, une grande ouverture d'esprit, une capacité à se distancier de ses propres représentations et beaucoup d'audace sont nécessaires pour garder le cap sur une éducation géographique au primaire de qualité.

*Suzanne Laurin,
in L'intervention éducative en sciences humaines au primaire,
des fondements aux pratiques
Chenelière Éducation, 2009*



La géographie ou l'invitation au voyage

*reportage dans la classe de
Jean-Noël Rousseau*

Karine Portrait

Pour enseigner la géographie à ses élèves de CE2, Jean-Noël Rousseau n'utilise pas seulement des cartes, il en appelle aussi à Tintin, aux vacances, au plan de métro ou à l'actualité. Il fait de la géographie une discipline à la fois utile et onirique ...

Jean-Noël Rousseau part d'un credo simple mais efficace : toujours se servir du vécu des enfants. Dans son CE2 d'une école du 17^e arrondissement parisien, il a donc entamé ses cours de géographie en parlant de Paris. "D'après le manuel, il faudrait commencer par le plus grand, l'Univers ou la Terre et revenir vers le plus petit. Je voulais que ce soit concret pour eux, alors j'ai fait le contraire." Et l'enseignant a emmené toute sa classe en balade dans la ville. Plus exactement, sur l'île de la Cité, là où est né Paris. "Au passage, je me suis rendu compte que beaucoup d'élèves n'y avaient jamais mis les pieds." Avant d'aller découvrir ce quartier historique, les élèves ont étudié une carte, les arrondissements et le plan du métropolitain. Ce sont eux aussi qui ont défini l'itinéraire en transport en commun pour rejoindre l'île de la Cité. "Dans le métro, je les ai laissés se repérer et choisir les lignes. On s'est trompé, mais ce n'était

pas grave. L'essentiel était qu'ils aient compris comment fonctionne le réseau et qu'ils aient conscience de l'utilité du plan."

De Paris vers le monde

Sur place, les élèves ont visité la crypte de Notre-Dame et découvert des maquettes de la capitale à trois périodes différentes : préhistoire, gallo-romaine et médiévale.

"Enfin, on a travaillé sur le fleuve, les courants, les berges. On a même envoyé une bouteille en verre à la mer avec une lettre, en espérant qu'elle arrive en Amérique. Pas de nouvelles pour l'instant ..."

Un peu plus tard dans l'année, une autre sortie à Saint-Germain-en-Laye a donné à la classe l'occasion d'aborder concrètement le thème de la banlieue et du RER. Après la Toussaint, Jean-Noël Rousseau s'est servi des vacances de ses élèves pour étudier d'autres régions de France, puis de la lecture de Victor ou l'enfant sauvage pour découvrir l'Aveyron. "Ensuite, on a

élargi au monde en s'appuyant sur une bande dessinée que toute la classe invente." L'histoire d'un journaliste, Alphonse qui fonce, parti à Rio de Janeiro, Pékin et Le Caire pour y enquêter sur un trafic de vestiges. Bien évidemment, Alphonse qui fonce a croisé la route d'un voyageur à la houppette célèbre. Ce qui a donné à Jean-Noël Rousseau l'idée d'une nouvelle séance de géographie.

Un bout de route avec Tintin

Ce vendredi après-midi, toute la classe est partie en voyage avec Tintin.

A l'aide d'un numéro spécial du magazine Géo sur le petit reporter, l'enseignant avait préparé six planches, associant des dessins extraits d'albums de Tintin à des photos réelles. Par exemple, sur l'une des planches, on pouvait voir notre héros dans une petite rue sillonnée de poussepousse et de marchands

ambulants, et une photo d'une scène de rue tibétaine très semblable.

"C'était l'occasion de leur montrer la démarche d'un auteur qui se qui se documente avant de dessiner et qui cherche à comprendre comment vivent les gens."

Avant de se lancer dans l'exercice, l'instituteur demande à quelques élèves de relire à haute voix les aventures d'Alphonse qui fonce.

"Quel pays a-t-il visité", leur demande-t-il ? Les réponses fusent : le Brésil, Le Caire... "C'est un pays ?" Les élèves se reprennent : "Non, en fait c'est l'Egypte." Le maître poursuit : "Alors quelle est la différence entre l'Egypte et Le Caire ?" Les notions de capitale, pays ou continent reviennent peu à peu.

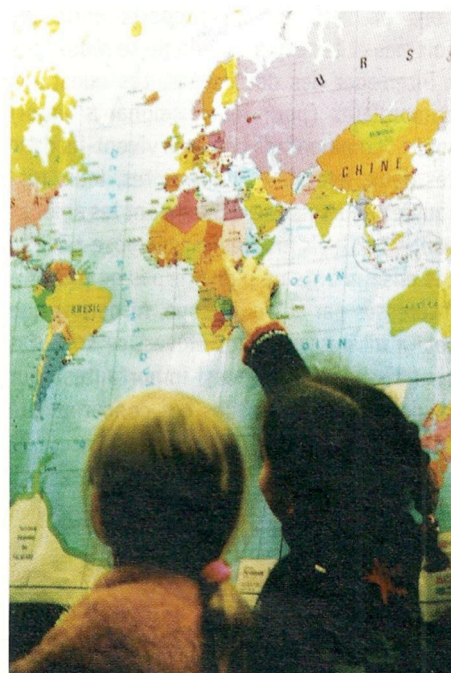
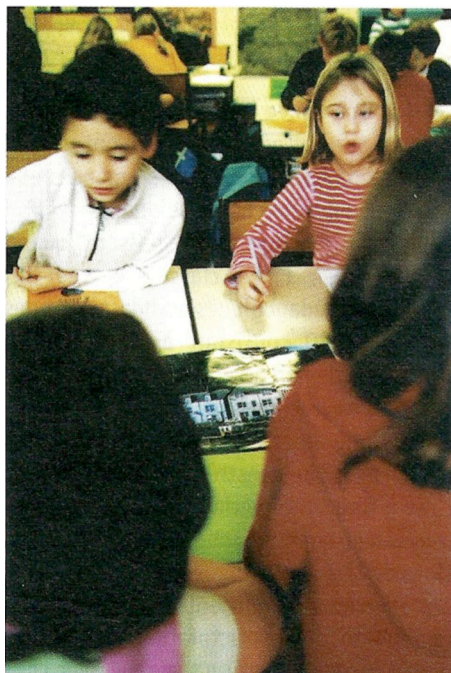
Par petits groupes de quatre, les élèves auscultent leur document. Ils doivent retrouver

de quelle bande dessinée est tiré Le dessin collé sur leur feuille. A l'aide d'un planisphère où chaque album d'Hergé est situé, ils ont aussi pour consigne de préciser le continent, puis le climat et l'hémisphère. A eux, enfin, d'imaginer le chemin du retour jusqu'à Paris...

Qu'est-ce qu'un hémisphère ?

Chaque groupe défile ensuite devant le tableau pour exposer son travail au reste de la classe. L'occasion de réviser un peu de vocabulaire. Qu'est-ce que l'Equateur ? Les Tropiques ? Un hémisphère ? *"Autant de termes assez abstraits et sur lesquels il faut revenir régulièrement."* Le dernier groupe "patauge" un peu. Pierre précise alors que le Tibet se trouve près du Népal et qu'il y fait frisquet. *"Plus on va haut, plus il fait froid."* L'insti-

tuteur leur demande enfin : *"Alors, sur quel continent a été prise cette photo ?"* Hésitation de Charlotte, qui finit par lâcher : *"Dans une crevasse."* Après quelques détours, ils arrivent quand même à situer l'Asie et son hémisphère. Pas évident. *"En fait, la géographie, plus que d'autres matières, permet de mesurer la maturité des enfants",* commente l'instituteur. Après la pause récréation, une petite interrogation lui permet de vérifier si la leçon est bien comprise. *"Il faut être vigilant sur l'acquisition des compétences, précise-t-il. En géographie, une séance peut être agréable, on a l'impression que tout se passe bien, mais finalement, les élèves n'ont peut-être pas retenu grand-chose."* Cette séance-là semble avoir bien fonctionné.



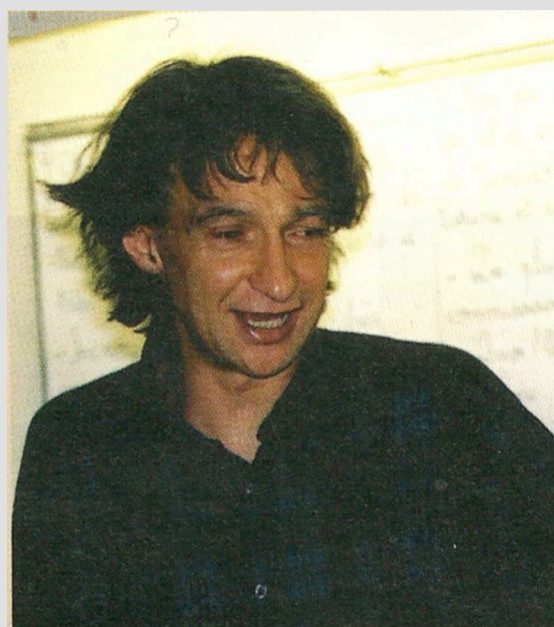


Toujours innover

"De temps en temps, je prends mes dossiers et je les jette à la poubelle", avoue Jean-Noël Rousseau.

A 51 ans, cet enseignant d'une école parisienne du 17^e arrondissement ne veut surtout pas se reposer sur des acquis, mais au contraire, chercher des idées et inventer de nouveaux supports, "Le risque pour moi, avec l'ancienneté que j'ai, c'est de m'endormir. Et puis, de créer, cela me donne un dynamisme auquel les enfants sont très sensibles." Pour Jean-Noël, la géographie est une facette essentielle du programme élémentaire, et même un point de départ pour beaucoup d'activités. "Ca permet d'aller vers l'expression écrite, l'histoire et même les mathématiques avec la question du décalage horaire par exemple." Mélange d'imaginaire et d'utilitaire, c'est une matière particulièrement appréciée des enfants. *"Les cartes, par exemple, une fois qu'ils en ont compris le fonctionnement, ça les fait vraiment rêver. D'un autre côté, ils se rendent compte qu'elles servent aussi à voyager et à découvrir le monde. Et quand ils s'aperçoivent que ça sert à quelque chose, ils ne rechignent pas à la tâche."* Bien sûr, il y a des notions très abstraites en géographie. Hémisphère, continent, tropiques... Il s'agit de leur donner une forme concrète, accessible à des enfants. En leur expliquant que les gens ne vivent pas de la même manière selon les continents, que les climats déterminent les modes de vie, vestimentaires et alimentaires... *"J'essaie de leur montrer que la géographie sert à voyager et à découvrir la vie des autres."* Seul

problème : il y a peu de supports de cours intéressants et il faut souvent les inventer. La télévision peut servir, mais Jean-Noël Rousseau n'y est pas très favorable. Il estime que même si certains programmes sont très bien faits, les enfants ont des difficultés à regarder le petit écran de manière intelligente. *"Je préfère me servir de tout ce qui se passe dans l'année scolaire. Les vacances, l'actualité liée aux tempêtes ou aux inondations par exemple. L'idéal étant de pouvoir partir en classe de découverte. La géographie prend alors tout son sens."*



*Propos recueillis par Karine Portrait
pour le Journal des Instituteurs,
n° 7, mars 2004*

« Quelques maisons de Rosendaël... »

Dans le cadre de la correspondance scolaire, l'étude du milieu prend tout son sens. Faire découvrir sa ville aux correspondants conduit les enfants à s'interroger sur l'aménagement de leur milieu local.



Présentation du projet

Jean-Marc Guerrien présente, ici, le projet réalisé avec sa classe de CE2-CM1 (école Lamartine, Dunkerque), sur le thème des maisons de Rosendaël.

L'étude du milieu est, dans la classe, très majoritairement fondée sur la technique des « conférences d'enfants », les impulsions initiales résidant dans les apports quotidiens, par exemple lors des « Quoi de neuf ? », pour peu que l'adulte sache « lire » l'événement et proposer les pistes possibles. Le milieu peut alors être défini comme tout ce qui, dans leur environnement, captera la curiosité des enfants et sera l'objet d'une lecture historique, géographique, scientifique, etc.

Il peut cependant nous arriver de vouloir mettre l'accent sur tel ou tel aspect négligé par ce regard enfantin, c'est-à-dire d'« enrichir » ce milieu par d'autres propositions. La proximité affective n'en est pas moins présente, puisque ici, c'est le quartier familial qui sera le support du travail.

D'où l'idée de petits « projets » trouvant une justification (car le sens doit toujours être bien présent) autre que celle d'un travail globalement basé sur l'expression/création, avec le statut d'un enrichissement du milieu

souvent nécessaire pour induire une interrogation à la marge de ce que les enfants font habituellement entrer en classe. Un tel projet obéit à trois principes :

- répondre à un questionnaire précis ;
- ne pas excéder une quinzaine de jours de travail, à raison d'une heure par jour ;
- aboutir à une production communicable, sous forme de panneau, affiche, livret...

Celui qui est ici présenté a trouvé sa justification dans la correspondance scolaire (avec la classe de Jean-François Denis, CM1-CM2, école Arthur Cornette, Lille) et la volonté d'orienter au maximum nos échanges collectifs vers l'étude du milieu, dans une comparaison Dunkerque-Rosendaël/Lille-Fives (habitat, activités économiques...). D'une manière large, il s'est agit d'« ouvrir le regard » sur un environnement très proche, et comme tel négligé parce qu'**a priori** connu et banal. Il est assez courant dans la classe de dire que tel ou tel **événement** (c'est-à-dire tout apport d'enfant qui devient un lanceur d'activité parce qu'il a suscité un intérêt) peut être « lu » avec différentes **lunettes** (mathématiques, artistiques, historiques, etc.). En l'occurrence, cette simple promenade dans le quartier de l'école vise à faire percevoir aux

enfants qu'autour de nous, tout est document, et que selon les **lunettes** qu'on choisira, ce qu'on verra sera le support possible d'une lecture historique, sociologique, géologique, etc. Cela semble conforme avec la démonstration de l'historien Emmanuel Le Roy-Ladurie (*Le territoire de l'historien*, NRF Gallimard).

Evidemment, les caractéristiques d'un habitat, vu sous différents angles, apparaissent en pleine lumière si l'on peut ensuite les comparer avec ce qu'on peut trouver ailleurs. C'est là l'un des nombreux intérêts de la correspondance : « croiser » des regards sur des milieux contrastés. Le but de cette tranche d'activités proprement dite a été d'éveiller le regard (se construire de nouvelles « lunettes » !) sur l'habitat, selon trois volets :

- acquérir le vocabulaire spécifique à la description des bâtiments,
- se questionner sur l'origine des matériaux utilisés et le pourquoi de leur utilisation,
- se questionner sur le contexte historique de la construction.

Cet angle de vue induit évidemment une vision parcellaire des choses, puisque l'aspect économique et social n'a pas été abordé. Ce sera peut-être la matière d'un travail ultérieur, par exemple en établissant une comparaison très parlante entre notre habitat et l'habitat malouin : Rosendaël,

au départ village de pêcheurs et de maraîchers, contraste fortement, au premier coup d'œil, avec Malo-les-Bains, bâti de belles villas, lieu de villégiature balnéaire de la bourgeoisie lilloise dès la fin du XIX^{ème} siècle. Les ravages de la deuxième guerre mondiale, dans ces quartiers de l'agglomération dunkerquoise, n'ont pas effacé cette opposition bien visible dans l'architecture.



Déroulement des activités

Il m'a été auparavant nécessaire de parcourir moi-même le quartier,

afin de repérer un itinéraire offrant le plus de richesses possibles. Cet itinéraire a été colorié par chaque enfant sur son plan du quartier, puis la sortie a permis dans un premier temps de récolter des observations, au fil des arrêts choisis par avance, et d'enclencher un questionnement (par exemple, pourquoi les maisons en bois sont-elles bâties sur un soubassement en pierre ?). Puis en classe, nous avons exploité - soit en raisonnant à partir des observations et en imaginant des expériences, soit en ayant recours à une documentation préparée pour l'occasion - cette matière première pour en tirer les neuf fiches, dont un

texte de compte-rendu (écrit collectif en étude de la langue).

La trace écrite, telle qu'elle existe dans le cahier d'étude du milieu des élèves (en version manuscrite), est constituée d'une série de fiches reprenant :

- une carte du parcours de la promenade ;
- des photos prises lors de la sortie et leurs commentaires ;
- le compte-rendu de l'expérience menée sur les matériaux de construction et l'eau.

Ces éléments ont été par ailleurs repris sur une grande affiche envoyée aux correspondants.



DES MAISONS À ROSENDAËL

Nous avons fait une sortie pour regarder quelques maisons dans le quartier de l'école. Nous avons surtout cherché les mots pour les décrire et observé leurs matériaux de construction.

La maison dans la cour de l'école a été construite en 1906 avec des briques, qui sont de l'argile cuite.

La Villa Myosotis a été bâtie en bois en 1894 : quand Dunkerque était entourée de fortifications, avant 1900 environ, on ne pouvait construire sur les glacis que des maisons démontables.

Les maisons du « Quartier Excentric » ont été construites vers 1930 en béton, avec des formes fantaisistes.

Nous avons remarqué que la maison en bois est construite sur un soubassement en pierre : il faut en contact avec le sol un matériau imperméable, sinon l'humidité monte dans les murs par capillarité. On construit les maisons avec les matériaux disponibles dans leur région.

Nous tous, novembre 2005



La trace écrite, extraits du cahier d'étude du milieu



Regarder l'environnement tout proche : la maison de la cour de l'école

C'est aujourd'hui le bâtiment de la cantine.

Quand l'école a été construite (école des filles), c'était le logement des maîtresses.

Cheminée, toiture, pas de moineaux, grenier, lucarne, gouttière, chéneau, premier étage, façade, pignon, façade à pignon, rez-de-chaussée, soubassement, cave, soupirail

Année de construction : 1906

Matériaux utilisés :

Les murs : briques rouges (argile cuite, poterie) + ciment (poudre de ciment, sable, eau).

La toiture : tuiles rouges (argile cuite, poterie) + charpente (poutres en bois) ; bois (chéneaux).

Portes et fenêtres : bois et vitres.

Il y a aussi du métal (grilles devant les soupiraux, gouttières, descentes d'eau) et de la pierre (marches, décorations des façades à pignon).



La maison des pêcheurs

On y voit beaucoup de maisons en bois. Rosendaël était dans la « zone de servitude militaire » à l'époque où la ville de Dunkerque était entourée de fortifications. On ne pouvait donc y construire que des maisons facilement démontables en cas de guerre, afin de dégager les glacis pour le tir.



Le « Quartier Excentric » (ça veut dire « un peu fou ») se trouve rue Martin Luther King, qui donne dans la rue Eugène Dumez.

Il est constitué de trente-cinq maisons, toutes différentes, dessinées par l'architecte François Reynaert et construites vers 1930.

Toutes les maisons portent un nom en rapport avec leur décoration : « Les volutes », « Les escargots », « Les cubes », « Les triangles », etc. Le matériau qui a été utilisé pour la construction est le béton (ciment + sable + gravier + eau).



Expérience sur les matériaux et l'eau

Etudier l'habitat conduit les enfants à se poser des questions sur le sol ; pour-quoi a-t-on utilisé ces matériaux plutôt que d'autres ?

Question :

Nous avons remarqué que les maisons en bois sont construites sur un soubassement de pierre pour que le bois ne pourrisse pas au contact de l'humidité du sol. Nous voulions connaître les matériaux à utiliser pour construire le soubassement d'une maison.

Dispositif de l'expérience : Nous avons trempé dans l'eau différents matériaux de construction.

On remarque que :

- l'eau monte dans les briques,
- l'eau monte dans la roche calcaire,
- l'eau monte dans la planche de bois,
- mais l'eau ne monte pas dans la roche de grès.

Normalement, l'eau coule vers le bas. Mais elle peut aussi monter dans certains matériaux par le phénomène de la **capillarité**.

On comprend que : si on veut que l'humidité du sol ne monte pas dans les murs d'une maison, il faut la construire sur un soubassement d'une roche dans laquelle l'eau ne monte pas, comme par exemple le grès.



briques (jaune, rouge)

roche :
grès

roche :
calcaire

planche
de bois

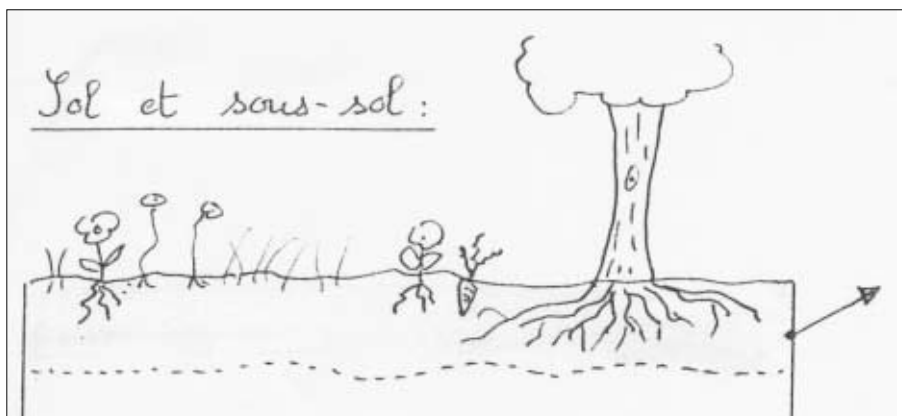


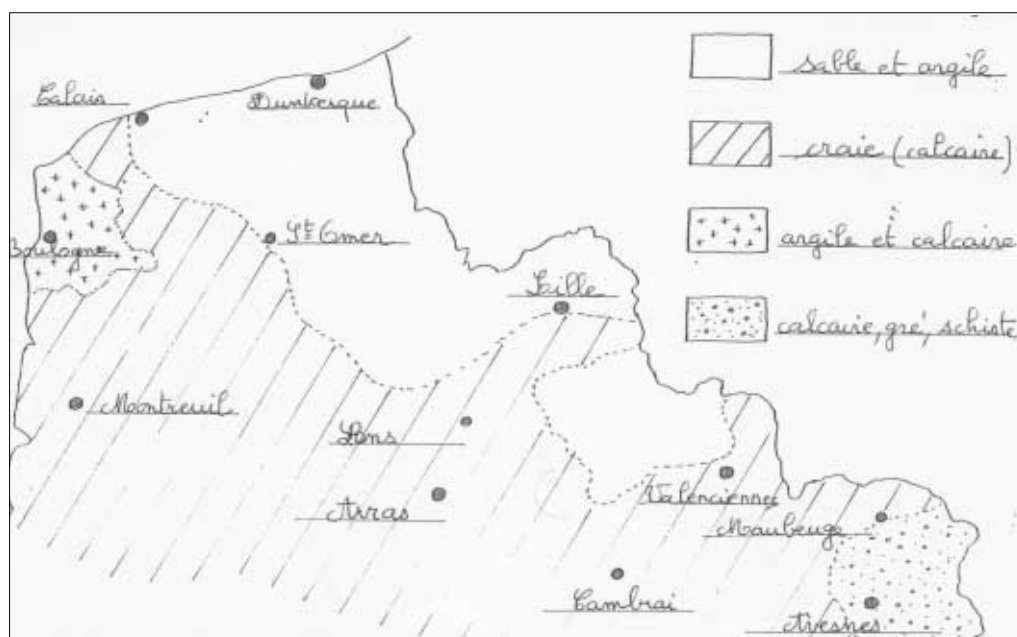
Un peu de géologie

Le sol : terre, humus (décomposition des végétaux morts).

Le sous-sol : roche (grès, sable, argile, calcaire, ardoise, granit, etc.).

Les matériaux de construction utilisés dans une région sont ceux qu'on trouve dans son sous-sol.





Carte géologique simplifiée du Nord-Pas de Calais

Les anciens bâtiments de Dunkerque sont en briques jaunes, alors que ceux de Lille sont en briques rouges : c'est parce que l'argile dunkerquoise est beaucoup plus chargée en sable (bord de mer).



Les matériaux de construction et les régions

En regardant les matériaux utilisés dans la construction des maisons d'une région, on peut deviner quelles sont les roches disponibles dans le sous-sol de cette région : Au sud de Lille, les maisons en « rouge barre » sont construites en alternant des briques et des pierres.

Cela montre que l'argile (pour la fabrication des briques) et le calcaire (la pierre blanche) sont des roches présentes dans le sous-sol de cette région.

Donc, en regardant les matériaux de construction des maisons d'une région, on peut deviner quelle en est la géologie.

Ce sont les matériaux qui ont été utilisés dans la construction de cette maison : les murs sont en pierre

calcaire (le « tuffeau ») et le toit est en ardoise.



Evaluation

L'acquis a pu être évalué « en situation » lors de notre première sortie lilloise avec les correspondants, au cours de laquelle nous avons observé différents types de constructions sur le parcours Gare de Lille-Flandre/Vieux Lille, ce qui correspond à une remontée dans le temps, de l'ère Napoléon III/Baron Haussmann jusqu'aux XVI^{ème}/XVII^{ème} siècles.

Les enfants ont alors montré qu'ils possédaient une « grille de lecture » permettant par exemple de déduire la géologie d'une région de l'observation des matériaux de construction utilisés, ou de manière plus pointue encore de repérer la proximité de la nappe phréatique en fonction de l'édification des maisons sur des matériaux bloquant la capillarité.

Cette observation a été également source de nouveaux questionnements.

Par exemple, à Dunkerque comme à Lille, le matériau de base est la brique d'argile ; mais la brique dunkerquoise

est jaune, alors que la brique lilloise est rouge ; l'explication réside dans la plus forte teneur de l'argile en sable à proximité du littoral.

D'autre part, la visite de Lille a constitué une base de départ pour des travaux touchant à d'autres domaines : Lille n'est une ville française que depuis Louis XIV ; pourquoi ? Et Dunkerque ?



Prolongements

Nous avons reçu de nos correspondants une « conférence » traitant de la géologie dans la région lilloise. Sa lecture a confirmé les déductions faites lors de l'observation directe. Le délai entre le travail des dunkerquois et la réception du document lillois a en outre permis de mesurer les acquis solidement intégrés. Et il a été réjouissant de constater que sans rien apprendre par cœur, les enfants étaient dépositaires de savoirs non négligeables, apparemment bien ancrés dans une culture vivante, de proximité...

Jean-Marc Guerrien

**École Lamartine,
Dunkerque, 59**