

Jean-Pierre Renard
12 décembre 2011

Géographie à vivre (Xavier Leroux, André Janson, Bernard Malczyk)

Géographie à vivre, CM2, 5 modules pour acquérir des concepts et des savoir-faire. Xavier Leroux, André Janson, Bernard Malczyk Anne Horrenberger (illustratrice) ACCES Editions, 144 pages, 3 cartes grand format en annexe, 1 DVD



Les trois collègues, à l'origine de ce manuel scolaire (fin de cycle 3 de l'école primaire), sont des enseignants chevronnés, membres associés au laboratoire DYRT (Dynamique des Réseaux et des Territoires) de l'Université d'Artois. Ce manuel scolaire donne envie de s'intéresser à la géographie en tant que discipline à enseigner, contribuant ainsi à apporter des savoirs et des références éducatives citoyennes aux jeunes Français, mais en outre, il rappelle à chacun d'entre-nous que tout citoyen se réalise dans l'espace, au sein de bassins de vie, et qu'il apporte sa contribution à l'organisation, à l'aménagement et la structuration du territoire dans lequel il vit.

Une géographie à vivre ?

Le titre de l'ouvrage « Géographie à vivre » souligne tout d'abord l'importance de l'expérience, du vécu, donc aussi des représentations enfantines qui se forment dans leurs territoires, leur spatialité depuis la vie quotidienne de quartier, aux grandes mobilités internationales de vacances, de résidences. Mais par ailleurs, le manuel dévoile clairement le rôle important des « passeurs » (dont les enseignants), qui consiste notamment à faire prendre conscience du rapport à l'espace - et pas seulement en tant qu'observateur -, un levier décisif pour aimer la discipline scolaire étroitement associée à la vie ordinaire de chacun. L'enseignant prend en charge ce rôle de mise en action de la discipline scolaire en puisant dans la vie des élèves, des éléments d'apprentissage et de compréhension de l'espace.

L'enseignant et l'individualisation de la formation.

Cependant le rôle de l'enseignant devient complexe dès lors qu'il éduque des enfants ayant des expériences spatiales et des rapports à l'espace très contrastés. Comme le dit Luc Chatel [\[1\]](#), dans la conclusion du livre partagé avec Jean-Pierre Chevènement et Nicolas Beytout, après la période de l'Ecole républicaine de Jules Ferry (émancipatrice et élitiste), puis celle de la « massification » et démocratisation de l'Ecole (années 1970-1980), nous serions entrés maintenant dans une troisième phase dominée par le souci de la personnalisation, de la

politique d'individualisation des parcours [2]. Pour le ministre de l'Education Nationale (en 2011), « désormais, ce n'est plus l'élève qui doit s'adapter au système scolaire, c'est l'Ecole qui doit prendre en compte les besoins singuliers de chaque élève » (page 232).

Or ces besoins, ces représentations spatiales, tous ces rapports individuels à l'espace diffèrent sensiblement entre, d'une part, les enfants qui ne connaissent que leur proche quartier, enfermés dans leur « ghetto » sans invitation familiale à en sortir, véhiculant des représentations négatives, fortement connotées à l'encontre de tout ce qui est extérieur à leur « domaine » et, d'autre part, ceux qui se déplacent, découvrent d'autres territoires, d'autres cultures, s'ouvrent sur le monde extérieur et vont rapidement prendre conscience des possibilités d'enrichissement personnel à côtoyer autrui. Il est évident que les ressources territoriales diffèrent considérablement selon les enfants, mais surtout aussi leurs capacités à les mobiliser et à en tirer profit [3].

La tâche du professeur est donc complexe puisqu'il lui faut à la fois assurer la cohésion et la solidarité entre tous les enfants mais en même temps travailler sur leurs représentations individuelles et leur apporter la capacité à tirer profit de leurs ressources territoriales. Les trois auteurs signalent une autre difficulté (page 16) quand ils écrivent : « La tâche de l'enseignant s'en trouve complexifiée dans la mesure où, en plus de devoir fournir de la connaissance de la manière la plus attractive possible, il doit corriger des représentations coriaces sur des lieux que les élèves croient connaître parce qu'ils y sont allés ou les ont vus à la télévision » [4].

L'engagement scientifique et professionnel des auteurs.

Page 16 : « ...*En creusant un peu, vous (les professeurs) pourrez devenir de véritables passeurs. Les passerelles entre les recherches en didactique et l'application directe dans les classes ne sont hélas pas encore suffisamment établies. Conformément à nos convictions et aux apports récents de la recherche en la matière, nous espérons avoir réussi ce lien en vous proposant un outil efficace favorisant l'acquisition de savoir-faire et la fixation de concepts clés prenant appui sur des situations concrètes...* »

Tout lecteur appréciera les pages 8 à 16, intitulées : « *nos convictions et nos propositions* ». Effectivement, si l'enseignant est un acteur qui transmet des savoirs et participe à l'émancipation des citoyens, de personnalités éduquées (ainsi il émet des propositions et agit), il est aussi imbibé d'héritages, de valeurs individuelles et collectives. Toutes ses propositions éducatives et culturelles sont de fait influencées par sa culture générale disciplinaire (épistémologie, adhésion aux paradigmes de la discipline...) ; il est donc important qu'il en soit lui-même conscient et convaincu, mais que simultanément il en informe ses lecteurs, ses collègues, ses élèves. Dit autrement, comment enseigner la géographie sans en connaître l'épistémologie et l'histoire de la pensée ?

Ainsi, que retenir de ces pages « d'avertissement » scientifique et professionnel ?

La définition de la géographie page 8 : elle est à la fois très satisfaisante [5] mais invite à creuser, surtout quand on constate que les géographes développent à nouveau leurs réflexions sur les relations entre Nature et Société ou Nature et Ville en particulier.

La proposition de travail à toutes les échelles possibles, du quartier (échelle locale) au Monde (échelle globale), sans en oublier les interrelations (effets papillon...).

L'organisation méthodologique de l'ouvrage et les types de traitement des questions d'enseignement : les auteurs privilégient l'approche thématique globale ; ainsi 5 grands modules sont retenus pour chacune des années du cycle 3, traités à des échelles différentes, alimentés par divers questionnements et animés par une réelle volonté de problématisation de l'enseignement. [6] En outre chaque module est structuré en 5 séances de travail réparties sur 2 mois scolaires ; exemple pour le module 4 « le découpage administratif de la France » : 5 séances, dans l'ordre : Pourquoi découper la France ? la région, le département, la commune et enfin l'intercommunalité. Enfin les auteurs insistent aussi à juste raison sur la diversification

des outils d'analyse. La carte, disent-ils, n'est plus le seul outil du géographe. La formation de l'élève passe aussi par la capacité à mettre en cohérence, en écho, divers supports et représentations de connaissances spatiales, accessibles aux élèves à un âge donné. Ainsi dans le module 5 consacré aux questions d'aménagement du territoire [7], les auteurs proposent des photographies, des cartes, des schémas, des textes d'origines diverses, quelques statistiques, des logos... Il s'agit donc bien de montrer que la connaissance géographique peut se structurer à partir de multiples sources d'informations que nous visitons chaque jour, mais qui exigent une expertise professionnelle afin d'en tirer des enseignements fiables, croisés, cohérents et critiques, sans négliger le temps long des sociétés.

L'expertise professionnelle des auteurs.

Elle transparaît clairement dans la conception du manuel ; nous repérons rapidement leurs objectifs professionnels que nous décidons de résumer en trois points : tout d'abord « transmettre le virus » de la géographie, faire aimer cette discipline (un réel défi, semble-t-il, de nos jours) d'autant plus qu'elle a bien changé dans ses pratiques d'enseignement qui ne se limitent plus à la description, à l'énumération, à la typologie... Transmettre du savoir disciplinaire précis, étayé par un lexique adapté au public : « en tombant dans le langage courant via celui du journaliste, les termes perdent alors de leur précision, voire disparaissent du champ scientifique. Il convient donc pour le géographe (et celui qui enseigne la discipline) d'être rigoureux sur le choix des mots et leur usage pour fonder des définitions correctes ».

Transmettre des savoir-faire qui permettent de valoriser les connaissances, de les utiliser, de les croiser, de les vérifier (une capacité devenue essentielle à une époque où il est si simple de trouver sur l'internet de multiples informations qui demeurent souvent à valider...).

Analyse du module 2 consacré aux frontières (novembre-décembre), pp 39-58.

Nous ne nous permettrons pas de critiquer les exercices proposés aux élèves dans la mesure où nous n'avons jamais travaillé avec des enfants de fin de cycle 3.

Sur le fond, les documents et les traces écrites présentés par les auteurs du manuel précisent leur posture professionnelle, ainsi relevons et discutons quelques points :

La frontière est une limite séparant deux Etats ; elle est généralement représentée par une ligne sur les documents manipulés par les élèves... Il leur sera alors difficile de comprendre que la frontière est aussi un espace possédant une certaine profondeur, variable selon les contextes politiques internationaux. Par ailleurs, la frontière n'est pas abordée à d'autres échelles que celle de l'Etat : ce choix est sans doute effectué eu égard aux capacités d'apprentissage des élèves du CM2 et des contraintes du programme.

La frontière est terrestre mais aussi maritime ; cette précision est intéressante car cette configuration est importante dans le cadre de l'étude de la France et de ses territoires d'Outre-mer, sans oublier aussi les Détroits (Manche notamment). En revanche, rien n'est dit à propos des frontières aériennes, ce qui pourrait être pertinent eu égard à l'utilisation répandue des liaisons aériennes et des aéroports.

La frontière est parfois visible dans le paysage... Une phrase mériterait débat : « lorsque nous sommes à la campagne, à la montagne ou le long d'un fleuve, il est plus difficile de se rendre compte que l'on vit en limite d'un autre pays... » (page 44). C'est en arpentant de nombreuses frontières de France et d'ailleurs, que nous pouvons prendre conscience de différences paysagères apparaissant le long des lignes-frontières. Ces éléments de différenciation sont souvent associés à des orientations économiques et sociales différentes et participent de ce que nous appelons d'une manière générale, le différentiel frontalier. Les exemples ne manquent pas : la frontière franco-belge dans la zone des monts de Flandre, les paysages agricoles entre le pays niçois et l'entrée en Ligurie italienne, les paysages urbains et péri-

urbains entre les pays basques français et espagnols....

La frontière est une création politique et sociétale, souvent issue de relations politico-militaires tendues et conflictuelles (séance 3). Cette approche historique, à la manière de Firmin Lantier dans son Doctorat d'Etat soutenu en 1973, sur la frontière franco-belge [8], convient parfaitement à un enseignement dominé par l'histoire de France et de son Empire colonial. Toutefois, ne faudrait-il pas projeter ces mêmes frontières dans le contexte politique européen actuel dont l'objectif est de « gommer » progressivement ou de « dévaluer » (Bernard Reitel, HDR, 2010) ces discontinuités territoriales fortes ? le lien avec le contenu de la séance 5 devrait être très clairement établi (coopération transfrontalière).

La question du franchissement des frontières est effectivement importante (séance 4) à aborder - travail, achats, services, scolarité, loisirs, soins, accueil de personnes âgées...les exemples de flux transfrontaliers ne manquent pas et font émerger actuellement des bassins de vie transfrontaliers chevauchant les lignes-frontières. En croisant ainsi les séances 3-4 et 5, nous définissons les espaces transfrontaliers comme étant constitués de la co-existence de territoires frontaliers et animés, traversés de réseaux (spontanés et encadrés) transfrontaliers. Nous pouvons peut-être regretter pour cette séance 4 (eu égard à son importance) sa « légèreté » relative (mais nous sommes aussi conscients des contraintes de publication et tout choix occasionne un abandon...), l'absence par exemple de documents illustrant la frontière luxembourgeoise ou encore du Haut-Rhin...Enfin, la séance aurait pu éventuellement déboucher sur une esquisse de typologie des espaces frontaliers français en fonction de leur animation et de l'intensité/variété/orientation des flux qui les traversent, sans oublier la frontière maritime de la Manche et ses nombreux travailleurs frontaliers

Avec la séance 5, les auteurs abordent à juste titre la question de la coopération transfrontalière qui a pris un caractère institutionnel dès le début des années 1990 (volet Interreg). Les deux exemples de coopération transfrontalière retenus sont intéressants mais traitent tous deux de la même question sanitaire. Il aurait été facile de sélectionner d'autres thèmes de coopération, à l'échelle locale ou régionale, en mentionnant les Euro-Régions (tourisme, environnement, transports publics, police et sécurité, culture...).

De même, le camp de Sangatte, la « jungle », le film « *Welcome* » auraient pu susciter d'autres thématiques transfrontalières et divers documents auraient pu aisément les représenter. A cette occasion, les auteurs auraient attiré l'attention des élèves sur l'ambivalence et la diversité des frontières au sein de l'Union Européenne. L'espace Schengen introduit une réelle diversification frontalière au sein de la construction européenne. De même, alors que la frontière de la Manche est le théâtre d'une politique de coopération transfrontalière institutionnalisée et active depuis une vingtaine d'années, elle est aussi demeurée une frontière de douleurs et de désarrois humains. Il est utile de rappeler aux enfants qu'une frontière française peut être de nos jours, très différemment vécue selon les individus qui souhaitent la traverser.

En guise de conclusion, je voudrais rappeler aux auteurs le plaisir que j'ai éprouvé à découvrir leur travail collaboratif. Je salue au passage leur effort pour concilier la recherche en didactique et l'enseignement. Enfin, je les remercie vivement pour cette entreprise et leur volonté de faire aimer la géographie.

Jean-Pierre Renard
Professeur des Universités
EA 2468 DYRT
Artois.

[1] Luc Chatel et Jean-Pierre Chevènement, entretiens croisés dirigés par Nicolas Beytout : Le monde qu'on leur prépare (école, économie, Etat). 2011, Plon, 237 pages.

[2] Un souci que partage désormais l'Université française (Plan réussir en Licence, accompagnement et soutien scolaire, suivi de projets personnels...).

[3] Cette idée est bien travaillée dans l'habilitation à diriger des recherches d'Olivier David (Professeur à Rennes 2) à propos du temps libre des enfants et des jeunes, dans le département de Ille-et-Vilaine. (soutenance en octobre 2010).

[4] Sur les questions d'enseignement et de représentations spatiales, on pourra aussi relire certains travaux d'Yves André (André, Yves (1998) Enseigner les représentations spatiales. Paris, Anthropos, 254 p.).

[5] « la géographie a bien changé...Elle a dépassé le stade des rapports homme-nature pour se consacrer désormais à l'étude de l'organisation des espaces par les sociétés humaines ».

[6] Pour le CM2, les 5 modules thématiques proposés et rythmés dans l'année sont : l'Union européenne, les frontières, la France dans le monde, le découpage administratif de la France, l'aménagement du territoire de la France.

[7] On peut interroger les auteurs sur ce choix : pourquoi parler de l'aménagement du territoire (le singulier) alors que depuis plus de 10 ans maintenant, nombreux sont les géographes à se pencher sur le développement durable et l'aménagement des territoires ? N'aurait-il pas fallu adapter le titre du module 5 à l'évolution récente de la pensée ? A moins que ce choix soit dicté par une volonté émanant du MEN...

[8] Lentacker, Firmin (1973) La frontière franco-belge. Étude géographique des effets d'une frontière internationale sur la vie de relations. Lille, Service de reproduction des thèses, Université de Lille III. 656 pages, 91 figures hors-texte.

Copyright © Association des cafés géographiques (fondée en 1998).