

## Sommaire

<b>Introduction</b> .....	<b>2</b>
<b>I. L'enseignement de la géographie à l'école : le parent pauvre ?</b> .....	<b>3</b>
<b>A. Un double constat : scientifique et institutionnel</b> .....	<b>3</b>
1. Les difficultés des élèves à apprendre .....	<b>3</b>
2. Les difficultés à enseigner.....	<b>4</b>
<b>B. Les raisons de cette situation</b> .....	<b>5</b>
1. Le sens commun .....	<b>5</b>
2. Les Instructions officielles .....	<b>6</b>
3. Une épistémologie mouvementée .....	<b>7</b>
4. Une didactique peu entendue .....	<b>8</b>
<b>II. Enseigner la géographie à l'école, une gageure ?</b> .....	<b>10</b>
<b>A. Faire évoluer les concepts quotidiens</b> .....	<b>10</b>
1. Qu'est-ce qu'un concept quotidien ? .....	<b>10</b>
2. Les concepts quotidiens chez les élèves .....	<b>10</b>
<b>B. S'appuyer sur une démarche scientifique</b> .....	<b>13</b>
1. Le principe .....	<b>13</b>
2. Le classeur de géographie, un moyen au service de la construction des concepts .....	<b>15</b>
<b>C. S'appuyer sur des concepts scientifiques</b> .....	<b>16</b>
<b>III. Des outils du géographe au service de la démarche scientifique</b> ....	<b>18</b>
<b>A. Les différents outils et leur(s) usage(s)</b> .....	<b>18</b>
<b>B. Les difficultés rencontrées par les élèves</b> .....	<b>20</b>
<b>C. Une utilisation des outils qui s'enseigne (et qui s'apprend)</b> .....	<b>22</b>
<b>Conclusion</b> .....	<b>24</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>25</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>26</b>

## Introduction

Aujourd'hui, l'école tend à se recentrer sur ses fondamentaux. Dans un contexte où le trio lire-écrire-compter monopolise, de fait, l'essentiel du temps scolaire, la question : « est-ce bien utile de s'intéresser à la géographie ? » peut avoir quelque pertinence. Pourtant les Instructions Officielles de 2008 nous indiquent qu'elle participe à la formation d'une culture humaniste. Au regard de cette situation, nous nous proposons de réfléchir au rôle et à la place que peut revêtir la géographie à l'école. Mais auparavant, nous aimerions présenter les raisons qui nous ont poussé à choisir ce sujet : d'abord un penchant naturel pour cette science qui nous a amené à faire des études en géographie, ensuite une série de constats personnels issue de notre pratique.

- Le premier constat pourrait se traduire par une forte contradiction entre notre enseignement qui correspondait à une géographie traditionnelle et les savoirs appris à l'Université.
- Le deuxième traduit un profond sentiment d'impuissance à proposer une alternative à une géographie traditionnelle. Comment faire de la géographie autrement ?
- Enfin, l'indifférence voire le désintérêt que manifestent des élèves pendant l'étude de cette discipline..

Pourtant la géographie permet d'avoir des clés pour comprendre le monde, des clés qui seraient très utiles aux futurs adultes que sont nos élèves.

Aujourd'hui, dans notre société, le temps consacré par les 11-14 ans à regarder la télévision est en constante augmentation (2 heures et 18 minutes par jour)<sup>1</sup>. Les enfants sont assaillis d'informations géographiques de toutes parts, notamment durant les journaux télévisés. Face à cette surabondance d'informations disparates, l'enseignement de la géographie traditionnelle et descriptive ne leur offre pas les outils intellectuels permettant de sortir du sens commun et comprendre le monde. Comment faire évoluer les concepts quotidiens chez les élèves de cycle 3 et ainsi les faire accéder aux concepts scientifiques en géographie ? La démarche scientifique peut-elle être un moyen efficace pour utiliser un véritable raisonnement géographique permettant de comprendre l'organisation spatiale des sociétés ?

Notre travail s'inscrit dans une démarche constructiviste. Pour tenter de répondre à cette double interrogation, nous commencerons par présenter une photographie de ce qu'est l'enseignement de la géographie aujourd'hui, en le replaçant dans une perspective plus large. Puis, nous proposerons une approche nouvelle de l'enseignement de la géographie à l'école, où les concepts qui la structurent ont leur place dans une démarche scientifique. Enfin, nous essayerons de redonner aux documents géographiques leur rôle d'outil.

---

<sup>1</sup> Le Syndicat national de la publicité télévisée « communiqué S.N.P.T.V. : janvier-octobre 2008 » *snptv* [en ligne] [http://www.snptv.org/actualites/actualites\\_tab.php?id=911](http://www.snptv.org/actualites/actualites_tab.php?id=911) (dernière consultation 12 janvier 2009).

## I. L'enseignement de la géographie à l'école : le parent pauvre ?

### A. Un double constat : scientifique et institutionnel.

Ce double constat s'appuie sur un versant scientifique et didactique avec plusieurs enquêtes de didacticiens<sup>2</sup> menées auprès d'I.P.E. (instituteurs et de professeurs des écoles) et sur un versant institutionnel avec une enquête de l'I.G.E.N.<sup>3</sup>. Il en ressort que la géographie est l'une des disciplines que les I.P.E. ont le plus de mal à enseigner et qui les rebute le plus<sup>4</sup>. A ceci s'ajoute (ou en résulte ?) un temps réservé à la géographie inférieur à l'horaire officiel. Son enseignement est surtout axé sur une géographie physique qui étudie le relief, l'hydrographie et les climats. Il est basé sur l'identification de lieux, de noms et de formes. Cet enseignement est, dans sa forme scolaire habituelle, très éloigné des grandes questions de la géographie (science)<sup>5</sup> et ce depuis 40 ans, tout de même ! Cet éloignement n'est pas sans conséquence sur la manière dont les I.P.E. enseignent, ni sur les difficultés des élèves à apprendre.

#### 1. Les difficultés des élèves à apprendre.

L'élève « *sait de la géographie* », nous dit Anne Le Roux, qu'il apprend à l'école bien évidemment mais aussi sur des affiches publicitaires, sur internet ou à la télévision, lors de journaux télévisés ou d'émissions. Dans ces émissions, la géographie n'apparaît pas directement, « *l'information est le plus souvent implicite* » (Le Roux, 2003). Face aux images, l'enfant ne dépasse pas le stade de l'émotion, ce qui ne lui permet pas d'accéder à l'implicite des messages de ces émissions. De tout ce flot d'informations et d'images, il ne retient que des lieux communs, des noms d'endroits qu'il ne situe pas toujours et qui s'ajouteront à ceux déjà vus en classe. Il en ressort des connaissances fragmentées qui sont difficiles à mobiliser en l'état. De plus, ces connaissances sont rarement prises en compte par les enseignants<sup>6</sup>, et régulièrement, ils proposent chaque année les mêmes contenus aux élèves, la séquence sur les reliefs de la France est un bel exemple de ces connaissances que les élèves étudieront plusieurs fois au cours du cycle 3<sup>7</sup>. Chez les élèves cela laisse une impression - on ne saurait les blâmer - de déjà vu, qui est suivie, à la longue, d'une lassitude voire d'un désintérêt. A ces redites, s'ajoutent des pratiques qui font quasi exclusivement appel à la mémorisation et laissent peu de

---

<sup>2</sup> F. Audigier et al. (2004) : *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école primaire*, Paris, I.N.R.P..

<sup>3</sup> Rapport 2005-112 sur l'enseignement des sciences expérimentales et technologiques, de l'histoire et de la géographie au cycle 3 de l'école primaire.

<sup>4</sup> M. Masson (1994) : *Vous avez dit géographies ?*, Paris, Armand Colin.

<sup>5</sup> L'enquête de l'I.N.R.P. montre que 60 % des enquêtés définissent la géographie comme « l'étude des relations entre l'homme et le milieu naturel », ce qui renvoie à une conception traditionnelle p. 69.

<sup>6</sup> A. Le Roux (2003) : *Didactique de la géographie*, Caen, Presses universitaires de Caen.

<sup>7</sup> Rapport 2005-112 sur l'enseignement des sciences expérimentales et technologiques, de l'histoire et de la géographie au cycle 3 de l'école primaire, p. 9.

place à la compréhension. La géographie est une matière vécue comme fastidieuse et rébarbative par les élèves. Ceci n'est pas sans conséquence sur les évaluations.

Les évaluations sont souvent révélatrices des difficultés qu'ont les élèves à apprendre. L'équipe de François Audigier a mené des entretiens semi-dirigés auprès d'élèves de cycle 3 après des évaluations en géographie. De ces entretiens, il apparaît que tout ce qui renvoie à la compréhension est mal saisi par les élèves. Si les questions sont repérées comme difficiles, ils ne saisissent pas ce que l'enseignant demande.

L'implicite de l'enseignant leur est inconnu. L'enquête rapporte même la « *surprise* » des élèves face à ces questions. A l'inverse, les questions jugées faciles portent sur le factuel, l'appel à la mémoire. Sur cet aspect, il est bon de rappeler que la facilité, apparente ou non, n'engendre pas de fait la réussite. En géographie, le savoir factuel est aux yeux des élèves le plus important. Et si les enseignants pensent le contraire, il apparaît, dans les séquences observées lors de cette enquête, que l'essentiel du savoir enseigné porte sur le factuel. Pour comprendre cette contradiction, il convient de s'intéresser de plus près aux problèmes qu'ils rencontrent dans cette discipline.

### **1. Les difficultés à enseigner.**

Dans leur grande majorité, le souci principal des enseignants est de mettre en œuvre des activités qui intéressent les élèves. A ce constat de l'I.N.R.P., se dessine en creux l'idée que l'intérêt des élèves pour la géographie est loin d'aller de soi. Ces entretiens menés par l'équipe de François Audigier montrent que dans l'ensemble, les maîtres ont conscience que la géographie ne se limite pas à une simple énumération de lieux, à la mémorisation d'une nomenclature. Toutefois, face au quotidien de la classe, ce modèle « *imprègne massivement les pratiques* » (Audigier, 2004) des enseignants. Le constat d'ensemble sur les pratiques est le même pour l'I.G.E.N.<sup>8</sup>. La part réservée à la géographie humaine est très réduite et se limite à l'étude de la population. Les enseignants peinent à mettre les programmes en œuvre. Ce rapport de l'I.G.E.N. nous indique que ces difficultés se traduisent par « *une succession de leçons sans cohérence* »<sup>9</sup>, où l'étude de la France et de ses frontières est suivie du plan de la classe puis du relief, etc. Si la carte est encore l'outil privilégié durant les séances, l'enquête de l'I.N.R.P. montre que son usage la cantonne à repérer et nommer des lieux<sup>10</sup>. Tout se passe comme si les enseignants avaient du mal à se libérer d'une vision de la géographie qui correspond à celle qu'ils ont apprise quand ils étaient eux-mêmes élèves. On voit donc des

---

<sup>8</sup> Ibidem.

<sup>9</sup> Ibidem, p.9.

<sup>10</sup> 63 % des utilisations de la carte d'après l'enquête de l'I.N.R.P. p. 188.

maîtres prisonniers de leurs représentations voire de leurs concepts quotidiens<sup>11</sup>, ceci entraîne un usage d'outils (essentiellement la carte) et une démarche traditionnels où il ne s'agit que de nommer, localiser et décrire. Pourtant la volonté de dépasser cette démarche, pour aller vers une interprétation de l'espace, est présente chez les enseignants, nous rappelle François Audigier, mais elle ne se traduit pas dans les pratiques. Et quand une évaluation possède une question de compréhension, les résultats ne sont pas au rendez-vous. Les enseignants enquêtés expliquent difficilement ce manque de réussite. Ils « *semblent pris dans une contradiction entre ce qu'ils souhaitent faire, évaluer la compréhension (...) et ce qu'ils savent faire, évaluer l'apprentissage de faits ponctuels* » (Audigier, 2004 p. 224). On peut penser que ceci est lié à une insuffisance de temps accordé à enseigner la compréhension et l'interprétation des lieux. Le bilan d'ensemble ne prête pas à sourire. Il interpelle par ses convergences de points de vue qu'ils soient institutionnel ou scientifique. Il interroge aussi sur les raisons d'une telle situation. Quelle responsabilité a l'enseignant dans ce double constat ? Il serait réducteur de le voir comme le principal responsable.

## **B. Les raisons de cette situation.**

Nous voyons quatre raisons principales à cette situation. Même si elles sont différentes, elles sont liées entre-elles ; et elles se sont alimentées et s'alimentent encore. Pour changer les pratiques, il convient de bien connaître ces nœuds de résistance à un enseignement rénové de la géographie.

### **1. Le sens commun.**

Dans les années soixante, le savoir enseigné à l'école était le seul moyen pour les élèves de découvrir l'ailleurs. Cet enseignement se traduisait par l'utilisation d'outils qui n'existaient alors qu'à l'école. Ces outils, la plupart du temps des cartes, montraient les images du monde. La géographie bénéficiait d'un attrait qu'elle tend à ne plus avoir. Pour réussir les évaluations, il « suffisait » d'apprendre des localisations et une nomenclature, le savoir-faire se limitant à la lecture de carte. Cette image imprègne encore les esprits et le sens commun dans notre société. Et cet état de fait véhicule « *de solides schémas explicatifs souvent difficiles à mettre en cause* » (Le Roux, 2003). Dans son enquête, François Audigier montre que ces représentations sont les mêmes chez les enseignants. Quand on demande de définir la géographie par une liste, les enseignants rejettent toutes les propositions renvoyant à une science sociale, ou qui lierait la géographie à l'analyse spatiale<sup>12</sup>. Ils rejettent majoritairement ce qu'est la géographie science d'aujourd'hui. Dans cette situation, il apparaît difficile de changer des pratiques qui sont mues

---

<sup>11</sup> le concept quotidien sera défini plus loin dans ce mémoire, chap. II.

<sup>12</sup> F. Audigier et al. (2004) : *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école primaire*, Paris, I.N.R.P..

par des représentations bien ancrées chez les enseignants et l'ensemble de la population. Bien sûr, on pourrait s'en satisfaire et se dire que puisque presque tout le monde semble d'accord sur ce qu'est la géographie pourquoi changer ces représentations ?

Tout d'abord parce qu'elle est une science sociale, et de ce fait, elle est amenée à évoluer en même temps que la société. Deuxièmement, parce qu'elle a vocation à faire comprendre le monde et ceci se fait par l'appropriation de nouveaux concepts scientifiques. Et enfin, parce que, comme elle est pratiquée aujourd'hui, elle ne plaît plus aux élèves nous dit Gérard Hugonie<sup>13</sup>, alors qu'à la fin des années 60, les élèves, de la classe de sixième à la classe de seconde incluse, déclaraient aimer la géographie<sup>14</sup>. Cette vision généralisée d'une géographie traditionnelle n'est pas sans influence sur l'élaboration des programmes scolaires.

## 2. Les Instructions Officielles.

La mise en place de l'enseignement obligatoire de la géographie se fait dans un contexte revancharde et colonialiste. Suite à la défaite de Sedan en 1870, les élites françaises considèrent que c'est l'instituteur allemand qui l'a emporté sur l'instituteur français, d'où une forte attente placée dans la géographie. En réponse à ce constat, Emile Levasseur rédige la première réforme de la géographie de la Troisième République de 1871 à 1874. Les petits Français devront savoir lire une carte topographique et connaître la géographie de la France et de l'Allemagne. La géographie enseignée sera « *civique, patriotique, revancharde et colonialiste* » rappelle Anne Le Roux. Autre point lourd de sens, alors que l'enseignement de la géographie à l'école primaire est formulé dès 1869, les premiers cours à la faculté sont inaugurés en 1872, soit trois années plus tard ! Le savoir à enseigner précède le savoir savant, ceci « *n'est pas sans effet sur la structure, la conception, les programmes et la finalité de l'enseignement* » de la géographie, nous précise Anne Le Roux<sup>15</sup>. Dès lors, les I.O. seront marquées par des permanences. En 1887, on étudie le relief, les fleuves, les mers et océans et la construction de plans et cartes. Au cours moyen, on étudie la France et ses colonies qui deviennent l'Outre Mer en 1945 puis le Monde Français en 1969. Les changements arrivent à cette période puisque les activités humaines deviennent primordiales dans les programmes. A cette époque, il y a une grande proximité, dans les intentions, avec la géographie science. En 1984, le vocabulaire employé marque une évolution vers la « nouvelle géographie »<sup>16</sup> même si les traces d'une géographie traditionnelle perdurent. L'étude des « paysages » vise à montrer des « interrelations » entre les éléments. Les « données naturelles » sont remplacées par les

---

<sup>13</sup> G. Hugonie (1992) : *Pratiquer la géographie au collège*, Paris, Armand Colin.

<sup>14</sup> A.. Le Roux (2003) : *Didactique de la géographie*, Caen, Presses universitaires de Caen.

<sup>15</sup> A.. Le Roux (2003) : *Didactique de la géographie*, Caen, Presses universitaires de Caen.

<sup>16</sup> la « nouvelle géographie » est définie plus bas dans la partie épistémologie.

« contraintes ». En 1994, les I.O. suppriment les termes de cette « nouvelle géographie », il est question de paysages mais il n'y a plus d'interrelation ni de contraintes. Ces changements ne facilitent pas la tâche de l'enseignant, d'autant que l'on peut trouver dans un même programme des termes empruntés à la « nouvelle géographie » et un esprit résolument traditionnel<sup>17</sup>. Ce mélange des influences de différents courants de la géographie trouve son explication dans l'histoire de cette science.

### 3. Une épistémologie mouvementée.

Quelle curieuse affaire que cette géographie dont l'ancienneté des pratiques contraste avec la jeunesse de cette science. Sans remonter jusqu'aux premiers géographes de l'Antiquité, nous nous concentrerons sur l'histoire de la géographie française. Pierre Vidal de la Blache fonde la géographie classique à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle. A l'époque, la géographie est science de la nature. Cette dernière offre des possibilités à l'homme, cette conception vient en rupture avec le déterminisme ambiant. Il s'agit d'une science de l'observation. Cette conception va se fixer dans la géographie enseignée avant l'Université en s'appauvrissant et en devenant vite « normale et normative » (Le Roux, 2003) et pour longtemps, puisqu'elle « perdure encore aujourd'hui » (Le Roux, 2003). Dans les années 50, va apparaître une géographie à dominante économique qui sera supplantée dans le début des années 70 par la nouvelle géographie. Cette étape marque une vraie rupture épistémologique, la géographie va passer du statut de science naturelle à celui de science sociale<sup>18</sup>, dès lors ses paradigmes<sup>19</sup> vont changer. Cette nouvelle géographie prendra trois grandes orientations, tant et si bien qu'il faudrait plutôt parler de « nouvelles géographies ». A l'intérieur de ces « nouvelles géographies » existe :

- une approche psychologique et comportementale qui est centrée sur l'étude des représentations et le comportement individuel ;
- une approche quantitative des phénomènes avec une place importante faite à la modélisation. Parmi les géographes qui s'en inspirent (ou qui l'inspirent ?), il y a R. Brunet et sa théorie des chorèmes ;
- la dernière approche est dite politique, critique et radicale, la géopolitique en est issue, l'un des géographes les plus illustres en est Y. Lacoste.

Il faut bien voir que le développement des sciences sociales dans les pays anglo-saxons dans les années 60 a influencé ces « nouvelles géographies ». Loin d'avoir remplacé la géographie classique, ces nouvelles orientations se sont ajoutées aux courants déjà existants. De là, selon

---

<sup>17</sup> M. Masson (1994) : *Vous avez dit géographies ?*, Paris, Armand Colin.

<sup>18</sup> B. Mérenne-Schoumaker (2005) : *Didactique de la géographie*, Bruxelles, De Boeck.

<sup>19</sup> Nous prenons la définition de T. Kuhn auteur de « *La structure des révolutions scientifiques* » (1962) : en histoire des sciences, le paradigme de la science à une époque donnée est caractérisé par l'ensemble des convictions, des modèles explicatifs, qui sont partagés par une communauté scientifique.

que l'observateur est pessimiste ou optimiste, il y verra une crise de cette science ou bien un signe de richesse et de vitalité. Toujours est-il que la multiplication de ces courants, si elle a enrichi cette jeune science, n'a pas permis d'avoir une vision claire du savoir à enseigner pour les I.P.E.. Ces changements récurrents n'ont pas facilité l'appropriation des nouveaux paradigmes, notamment le fait qu'il s'agit d'une science sociale<sup>20</sup>. Ces querelles de géographes ont eu plutôt comme effet d'éloigner le quidam de la géographie. Et puis peut-on aujourd'hui définir cette géographie plurielle ? Le géographe Antoine Bailly la définit comme la science sociale qui « *a pour objectif de nous faire comprendre l'organisation des hommes et des activités sur terre, d'expliquer les relations entre les milieux et les sociétés, d'appliquer ces connaissances pour mieux aménager, de façon durable, ces lieux de vie dans le respect de l'environnement des hommes* »<sup>21</sup>. Il n'y a bien qu'un géographe pour se demander ce qu'est la géographie ? Cette question n'intéresse que lui car pour l'ensemble des gens la chose semble entendue, pourtant connaître l'histoire de cette science est essentiel. C'est un moyen de s'approprier ses concepts, cela permet ainsi de les clarifier pour ensuite les transposer aux savoirs scolaires.

#### **4. Une didactique peu entendue.**

On comprend bien qu'avec un passé épistémologique aussi mouvementé, avec des paradigmes qui sont parfois encore en mouvement, le didacticien n'a pas une tâche facile. Ces querelles de géographes ont nuit à une transposition didactique bien identifiée. Cela s'est traduit par plusieurs approches didactiques qui se calquaient sur les courants dont elles s'inspiraient. Dans cette cacophonie, les enseignants ont été bien seuls. Après avoir été inexistante, la didactique est devenue inaudible. De fait, on comprend mieux les difficultés actuelles des enseignants pour construire des séquences dans lesquelles il est question de compréhension et d'interprétation de l'espace. Malgré tout, l'horizon s'éclaircit, ces géographies ont des points de convergence et des voix de didacticiens se font entendre. Michelle Masson nous rappelle que tous les géographes s'accordent pour dire que la géographie a pour objet de donner des réponses à cinq questions : qui ? ; fait quoi ? ; où ? ; pourquoi ? ; comment ?<sup>22</sup> Dans ces questions, « où » à la prééminence et se décline en deux autres questions : pourquoi là ? ; pourquoi pas ailleurs ? Anne Le Roux nous invite à penser les programmes en termes de concepts et de notions pour organiser et structurer les savoirs et ainsi aider les élèves à ordonner les informations. Ces motifs de se satisfaire restent modestes et semblent bien

---

<sup>20</sup> annexe 1.

<sup>21</sup> A.. Bailly et R. Scariati (1999) : *Voyage en géographie*, Paris, Anthropos, p. 2.

<sup>22</sup> M. Masson (1994) : *Vous avez dit géographies ?*, Paris, Armand Colin.

difficiles à mettre en œuvre surtout quand on voit la faiblesse des horaires alloués à la géographie dans certains I.U.F.M.<sup>23</sup>. Le sens commun semble avoir de belles années devant lui.

Une partie des difficultés et du manque d'intérêt pour cette discipline vient, on l'a vu, du poids de ce sens commun qui empêche son renouvellement. Aujourd'hui, l'apport d'informations géographiques est considérable et paradoxalement, la discipline ne passionne plus. Pis, son enseignement ne serait plus efficient. Alors qu'autrefois, l'enseignement traditionnel de la géographie était un moyen d'accéder à des images et à des informations sur l'ailleurs, aujourd'hui, ce même enseignement la cantonne à n'être qu'un vecteur, parmi tant d'autres, d'informations géographiques. Des informations qui, il faut bien le reconnaître, apparaissent ternes par rapport aux moyens dont disposent des médias comme la télévision. Il suffit de suivre le 13h00 ou le 20h00 pour apprécier l'écart technologique entre une salle de classe et une salle de réalisation d'un journal télévisé. On assiste à des animations cartographiques dans lesquelles on situe des lieux de conflits, un aléa climatique, un événement politique, situer toujours situer, une image en chassant une autre. On situe, on localise, mais fait-on pour autant de la géographie ?

---

<sup>23</sup> annexe 2

## II. Enseigner la géographie à l'école, une gageure ?

Notre démarche s'inscrit dans une perspective historico-culturelle : la construction des concepts est envisagée comme un processus nécessairement ouvert qui passe par le langage. Dans cette perspective, l'ouvrage de référence de Vygotski (*Pensée et langage*, 1997) sert de trame, de grille de lecture, à une bonne partie de l'exposé qui va suivre. Nous proposons une pratique rénovée, une alternative à l'enseignement de la géographie qui réponde aux manques évoqués dans la partie précédente. Cette pratique se tourne résolument vers une démarche scientifique qui s'inspire de *La Main à la pâte* mis en place en 1996 à l'initiative de l'Académie des sciences et de Georges Charpak. Cette démarche se doit d'interroger les concepts quotidiens des élèves. Elle doit aussi permettre d'accéder aux concepts scientifiques pour une interprétation du monde qui aura, nous faisons ce pari, plus de force.

### A. Faire évoluer les concepts quotidiens.

#### 1. Qu'est-ce qu'un concept quotidien ?

Le concept quotidien, appelé aussi concept spontané, provient de la terminologie vygotkienne. Selon L.S. Vygotski, un concept est à n'importe quel stade de son développement, une généralisation. Pour lui, les concepts quotidiens se formeraient dans l'expérience, auraient une portée immédiate, seraient peu abstraits et ne formeraient pas de système. Il précise « *[les concepts quotidiens] ne se développent pas dans le processus d'assimilation d'un système de connaissances apporté à l'enfant par l'enseignement, mais se forment dans le processus de son activité pratique et de sa communication immédiate avec son entourage* » (Vygotski, 1997, p. 274). Ils correspondent aux représentations des élèves, aux généralisations qu'ils vont établir en fonction de leur vécu, de leur quotidien. Autrement dit, il s'agit de représentations qui se construisent en dehors d'un enseignement. Il définit le concept quotidien par opposition au concept scientifique, ce dernier étant véhiculé par des savoirs scolaires, scientifiques. Le concept quotidien est souvent mû par le sens commun qui lui-même se construit sur des représentations collectives. Jean-Pierre Astolfi<sup>1</sup> prend l'exemple du fruit, là où le concept quotidien le voit comme un organe végétal à la forme arrondie, sucré et gorgé de jus et se mangeant plutôt en dessert, le concept scientifique le définit comme le produit provenant de la transformation d'une fleur après pollinisation. Autre attribut du fruit, il possède une graine, son caractère comestible n'étant pas un critère pris en compte.

#### 2. Les concepts quotidiens en géographie chez les élèves.

---

<sup>1</sup> J.-P. Astolfi (2008) : *La saveur des savoirs*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.

Dans une séquence sur les quartiers de la ville, nous voulions évaluer les concepts quotidiens des élèves. Ils devaient répondre à deux questions : *qu'est-ce qu'un quartier ?* et *que trouve-t-on dans notre quartier ?* Les réponses ont été vraiment diverses. Parmi celles-ci, nous prendrons l'exemple, significatif à nos yeux, d'Alyssa (cf. tableau ci-dessous). C'est une enfant qui n'entre pas facilement dans les apprentissages, une élève en difficulté dirons-nous. Le 30 septembre, à la première question, elle répondait : « *Un quartier, c'est comme un département, mais en plus petit* ». Malgré l'idée sous-jacente d'un espace délimité que l'on devine, sa réponse indique une méconnaissance de ce qu'est un quartier. Pourtant la réponse à la deuxième question contredit ce constat : « *On trouve parfois dans notre quartier, des maisons, des immeubles, un ou des hôpitaux, des boulangeries, des magasins, des parcs* ». Comment des questions apparemment proches entraînent-elles des réponses aussi différentes ? En quoi la deuxième question facilite-t-elle une réponse correcte d'Alyssa ? Nous faisons l'hypothèse que ces deux questions n'interrogeaient pas les mêmes concepts. Si la deuxième interrogeait les concepts quotidiens, la première s'adressait aux concepts scientifiques. Selon Vygotski, les concepts scientifiques sont marqués, quand ils ne sont pas maîtrisés, par leur verbalisme, alors que les concepts quotidiens s'inscrivent dans le concret<sup>2</sup>. En d'autres termes, les explications que donne un élève sur des concepts scientifiques qu'il ne maîtrise pas, fonctionnent « à vide ». On voit ici, la difficulté à entrer dans un apprentissage. A l'inverse, les concepts quotidiens sont mobilisables très facilement puisqu'ils font appel à l'espace vécu, à l'espace utilisé chaque jour par l'enfant. Ceci est très révélateur des résistances que les représentations des élèves entraînent face aux apprentissages. Il est important d'avoir connaissance des représentations des élèves car elles peuvent être un frein à l'appropriation des concepts scientifiques. En effet, pourquoi apprendre de nouvelles choses sur le quartier puisqu'Alyssa a déjà des connaissances. De plus, ces représentations ont l'avantage d'être facilement mobilisables et elles proposent une explication concrète de ce qu'est son quartier : un lieu dans lequel on trouve des maisons, des immeubles, une boulangerie, etc. Alyssa sait ces choses-là puisqu'elle les rencontre chaque jour. Ses concepts quotidiens sont sécurisants pour elle, elle peut s'y référer facilement et elle sait qu'elle aura « juste ». Mais ils ont un défaut : ils ne facilitent pas l'appropriation des concepts scientifiques, pis ils l'en éloignent, puisque ces derniers placent Alyssa dans une situation inconfortable car moins concrète, moins connue<sup>3</sup>. Le tableau montre la résistance aux concepts scientifiques, puis, le 6 novembre, une double évolution : alors que les concepts

---

<sup>2</sup> L. S. Vygotski (1997) : *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, p. 275.

<sup>3</sup> L'enquête menée par François Audigier auprès d'élèves de CM à la 3<sup>ème</sup> montre que « les élèves vivent et parcourent leurs espaces vécus en dehors de toute association avec la géographie, celle-ci n'intervient que pour des espaces dont la connaissance s'apparente à des savoirs scolaires ».

scientifiques n'évoluaient pas la fois précédente, cette fois-ci ils changent. Alyssa apporte une réponse à une question à laquelle elle n'avait pas répondu jusqu'alors. Nous pouvons aller jusqu'à dire qu'elle n'aurait pas répondu toute seule à cette question. Pour répondre à cette question, elle a dû emprunter des voies et des outils différents de ceux qu'elle avait empruntés pour construire son expérience quotidienne<sup>4</sup>. Nous pensons que ce cheminement a été possible par une démarche scientifique dans laquelle les concepts scientifiques permettent de mieux interpréter le monde. Cette évolution modifie les concepts quotidiens. On note un vrai progrès dans le questionnement sur les concepts scientifiques. Ce changement est aussi visible pour les concepts quotidiens dans lesquels Alyssa a enrichi son vocabulaire et remplace magasin et boulangerie par zone commerciale. Cette modification montre qu'Alyssa construit le concept scientifique de quartier. Cette construction n'est pas terminée mais elle influe, de manière profitable, sur les concepts quotidiens. Comme le précise Vygotski, « *Les concepts scientifiques transforment les concepts spontanés (quotidiens) et les élèvent à un niveau supérieur* » (Vygotski p. 374) car ils « *ne sont pas séparés par une cloison étanche il y a une interaction constante* »<sup>5</sup>.

Date	concepts scientifiques <i>Qu'est-ce qu'un quartier ?</i>		concepts quotidiens <i>Que trouve-t-on dans notre quartier ?</i>	
	ce qu'écrit Alyssa	notre interprétation	ce qu'écrit Alyssa	notre interprétation
30/09/08	<i>Un quartier, c'est comme un département, mais en plus petit</i>	il y a l'idée d'une surface délimitée mais cela reste très éloignée de ce qu'est vraiment un quartier.	<i>On trouve parfois dans notre quartier, des maisons, des immeuble, un ou des hopiteau(x), des boulangerie, des maguazein ; des parc(s)</i>	Cette question ne pose pas de problème à Alyssa. Cela renvoie à son quotidien, à son espace vécu. Elle n'a aucune difficulté à répondre à cette question.
14/10/08	<i>Un quartier c'est dans une région d'un pays. ex : france ; espagne ; portugal ; engleterre ;</i>	il n'y a pas d'évolution, on pourrait même parler de régression. Le concept de quartier n'apparaît toujours pas.		Alyssa n'a rien noté
6/11/08	<i>Un quartier c'est ou qu'il y des habitas ; et ; c'est ou on habites ;</i>	Un changement s'est réalisé, même si la syntaxe n'est pas correcte. On constate que le concept se met en place. Il n'est pas fixé mais il se construit.	<i>Dans notre quartier ; on trouve des zones pavillonnaires ; des zones commerciales ; des zones habitas collectif ;</i>	Sa réponse s'est enrichie par rapport à la première fois. De nouvelles notions apparaissent comme zone pavillonnaire ou habitat collectif qui viennent remplacer maisons et immeubles. Il y a aussi la volonté de synthétiser ses propos en regroupant certains commerces par zone commerciale

Là où nous pensions évaluer seulement des concepts quotidiens, il apparaît que nous avons aussi interrogé les concepts scientifiques. Ce hasard est pour nous une aubaine car il permet une évaluation formative au plus près de ce que pense l'enfant. Si nous avions prévu que la

<sup>4</sup> P. Mayen (2008) : "Intégrer les savoirs à l'action" dans *Conflits de savoirs en formation des enseignants*, Bruxelles, De Boeck, p. 43-58.

<sup>5</sup> L. S. Vygotski (1997) : *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, p. 289-290.

première question, faisant appel à une généralisation, allait être la plus difficile, nous ne pensions pas qu'il y allait avoir un tel hiatus entre les deux réponses. Cependant, la richesse que produisent ces questionnements sur les concepts nous encourage à poursuivre dans cette voie. C'est un moyen de suivre la « germination » des concepts quotidiens « vers le haut » ainsi que la « germination » des concepts scientifiques « vers le bas », pour reprendre la célèbre phrase de Vygotski. Tout l'enjeu, nous précise François Audigier, est de mettre en place des situations d'enseignement dans lesquelles les concepts quotidiens seront une aide pour construire les concepts scientifiques.

## **B. S'appuyer sur une démarche scientifique.**

### **1. Le principe.**

Dans la première partie de cet écrit, nous avons tenté de replacer la géographie actuelle dans son histoire. Nous avons aussi rappelé qu'elle était une science. Et en tant que telle, nous pensons qu'une démarche scientifique, sur le modèle de *La Main à la pâte*, est tout à fait appropriée pour son enseignement. L'objectif de cette démarche est de mettre l'élève au centre des apprentissages. Cela passe par l'élaboration de séquences, qui permettent, à l'élève, « la construction des connaissances par l'exploration, l'expérimentation et la discussion »<sup>6</sup>. Il s'agit donc de rendre l'élève constructeur de ses savoirs. Les limites de cette transposition à la géographie apparaissent à la première lecture de cette citation et portent sur l'expérimentation. En effet, si l'espace est modélisable, il n'est pas, nous semble-t-il, expérimentable dans une classe. Malgré cette limite, la démarche scientifique offre des situations de classe plus stimulantes pour les élèves car ils sont vraiment interrogés.

Pour éclairer ces propos, nous nous appuyerons sur une séance réalisée<sup>7</sup> en classe avec 20 CM1-CM2 à l'école des Rosoirs à Auxerre. Les élèves avaient précédemment étudié les milieux ruraux<sup>8</sup>, en s'appuyant sur deux photographies aériennes représentant Vézelay et ses environs, ainsi que Saint-Sauveur-en-Puisaye et ses environs. Après l'analyse des photographies qui apportaient un premier regard sur les milieux ruraux, une première modélisation avait été réalisée sur ce que pouvait être un village<sup>9</sup>. Le rôle de l'enseignant est ici doublement essentiel. D'abord, il propose une schématisation de l'espace par un croquis, cette schématisation n'est pas trouvée par les élèves. Ensuite, il rappelle que l'analyse d'un tel document est insuffisante pour comprendre ce qu'est un milieu rural utilisé, organisé et hérité

---

<sup>6</sup> « La démarche pédagogique » *lamap* [en ligne] [http://www.lamap.fr/?Page\\_Id=60](http://www.lamap.fr/?Page_Id=60) (dernière consultation 8 janvier 2009).

<sup>7</sup> annexe 3.

<sup>8</sup> Des réalités géographiques locales à la région où vivent les élèves : des paysages de village, de ville... in M.E.N. (2008) : *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Paris.

<sup>9</sup> annexe 4.

par les sociétés. La photographie ne permet pas de saisir pleinement la place de l'humain dans ce milieu. L'apport d'un document, un tableau sur des données statistiques, est nécessaire. Ce tableau représente l'ensemble des activités que l'on peut trouver dans le secteur étudié de Saint-Sauveur-en-Puisaye<sup>10</sup>. Il a permis de réaliser la faiblesse en services et en activités de ce milieu rural. Ce document enrichit l'interprétation de cet espace par les élèves, il permet d'avoir une vision plus fine de ce qu'est un milieu rural. Il dépasse le simple constat de la description et fournit une explication plus proche de la réalité d'un milieu rural. La lecture de ce tableau a permis aux élèves de prendre conscience du concept d'organisation spatiale lui-même éclairé par celui de centre et de périphérie. En effet, le tableau montre que malgré la faiblesse en activités et en services, le village de Saint-Sauveur-en-Puisaye possède des activités que les villages aux alentours n'ont pas (collège, grande surface). Ceci entraîne des déplacements des habitants des villages autour de Saint-Sauveur-en-Puisaye pour aller vers ce dernier. Ainsi, il apparaît dans ce constat l'idée d'un centre (Saint-Sauveur-en-Puisaye) qui va fixer des activités et de la population et d'une périphérie (les communes environnantes) dépendante du centre. Pour compléter cette explication, un troisième document est présenté en collectif. Il s'agit encore une fois d'un tableau, mais cette fois-ci, nous le pensions, plus simple : un tableau montrant l'évolution de la population dans le secteur étudié entre 1982 et 1999. Ceci donne un éclairage supplémentaire sur cette population rurale qui diminue. Dans cette situation, la tâche la plus importante de l'enseignant se situe en amont. Il est primordial de prévoir les documents qui permettront de faire avancer les représentations des élèves en les confrontant aux limites voire aux obstacles de leur analyse. Ce temps intervient avant le déroulement de la séquence. Pendant la séance, l'enseignant doit s'appuyer sur une série de questions propres à la géographie. C'est ce questionnement géographique qui structure le raisonnement des élèves. Il a été présenté plus haut, il s'appuie sur : **qui ? ; fait quoi ? ; où ? ; comment ? ; pourquoi ?** Sa question vitale est **où ?** nous dit Roger Brunet car il n'y a pas de démarche géographique qui puisse se passer de localiser<sup>11</sup>. Cette dernière question doit être suivie de deux autres questions essentielles : **pourquoi ici ? ; pourquoi pas ailleurs ?** Dans notre séquence sur les milieux ruraux, urbains et périurbains, après avoir étudié les milieux urbains, les élèves ont étudié les milieux périurbains. Pour faire prendre conscience qu'il s'agissait d'un milieu rural particulier, les questions pourquoi ici et pas ailleurs ont été essentielles. Avec les tableaux sur les activités et celui sur la population, les élèves ont pu constater que la population dans les communes rurales autour d'Auxerre augmentait. **Pourquoi la population augmentait-elle ici ? Et pourquoi pas à Saint-Sauveur ?** Ces deux dernières

---

<sup>10</sup> annexe 5.

<sup>11</sup> R. Brunet et al. (1992) : *Les mots de la géographie*, Montpellier, Reclus, Paris, La Documentation française.

questions ont été essentielles pour faire prendre conscience qu'il s'agissait d'un milieu rural particulier. Ce questionnement donne du sens, du corps à cette démarche, il permet de dépasser le stade de la simple constatation, de la simple localisation. Il permet aussi d'accéder à la compréhension des dynamiques qui s'exercent autour de nous. Les élèves ont fait le rapprochement très rapidement avec la présence beaucoup plus importante d'activités et de services à Auxerre. Ce questionnement s'appuyant encore une fois sur le concept d'organisation spatiale, mais cette fois-ci à une autre échelle, qui lui-même interrogeait celui de centre et périphérie. Pendant le déroulement des séances, il s'agit de susciter un questionnement qui n'aurait pas eu lieu au départ et, si possible, de lui apporter une réponse à l'aide de concepts scientifiques. Cependant pour que cette démarche soit claire pour les élèves, il faut que les différents temps d'activité puissent être identifiés par les élèves. Que ces derniers repèrent les temps d'institutionnalisation, des temps de recherche et de formulation d'hypothèses. En d'autres termes, pour qu'ils structurent leur savoir en géographie, il faut qu'ils puissent s'appuyer sur un support structuré.

## **2. Le classeur de géographie, un moyen au service de la construction des concepts**

Le classeur de géographie a un fonctionnement calqué sur celui de sciences, il s'inscrit dans une théorie constructiviste qui considère que les élèves construisent leurs connaissances en étant actifs par opposition à passifs, réceptifs. Ce classeur répond aussi au souci de travailler la maîtrise de la langue comme le rappellent les programmes de 2008<sup>12</sup>. Il est le lieu d'écrits personnels mais aussi d'écrits visant à une institutionnalisation des savoirs, des concepts scientifiques. A l'intérieur du classeur, on trouve des feuilles de trois couleurs différentes :

- des vertes dans lesquelles les élèves notent leurs hypothèses à un questionnement. Ils s'expriment avec leurs mots à eux, sans souci de mal écrire le français, les écrits ne sont pas corrigés délibérément. Il s'agit d'un espace neutre dans lequel l'enfant peut noter ce qu'il pense vraiment et non pas ce que le maître attend qu'il sache ;
- des blanches dans lesquelles la classe note ses conclusions, c'est l'espace des traces écrites à retenir et de fait les écrits sont corrigés ;
- des jaunes dans lesquelles la classe note le lexique découvert durant la séquence.

Ces écrits personnels vont structurer la pensée de l'élève, le retour sur ses concepts quotidiens permet de mesurer les progrès accomplis. Ces différents temps balisent l'évolution des représentations des élèves. C'est un moyen pour apprécier le développement de ces concepts quotidiens. Ce retour régulier sur sa progression est essentiel, il participe à une meilleure

---

<sup>12</sup> M.E.N. (2008) : *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Paris, p. 21.

« *connaissance de soi de réussite* »<sup>13</sup>. D'après les travaux en psychologie sociale de Delphine Martinot (2005), il semblerait que les élèves en difficulté stockent les souvenirs scolaires de réussite et d'échec sans utilisation de critères qui permettraient de les distinguer et d'orienter ainsi la recherche en mémoire. Elle nous apprend que les souvenirs de réussites scolaires aident à une meilleure connaissance de soi qui, elle-même, facilite la réussite puisqu'on peut à tout moment s'y référer. A l'inverse, selon Martinot, sans « *connaissance de soi de réussite* », les enfants baissent les bras et ne cherchent pas dans leur mémoire des stratégies rentables pour réussir. Ce retour sur ses concepts participent à mettre en mémoire une « *connaissance de soi de réussite* », dans la mesure où les progrès existent.

Si l'on prend la séquence sur la ville et la campagne, il était demandé aux élèves de compléter les trois points suivants : la ville pour moi, c'est ... ; la campagne, c'est ... ; les Français vivent-ils plutôt à la ville ou à la campagne ?

Au point 3, Alyssa<sup>14</sup> répondait ceci en début de séquence : « *Je pense que les Français vivent souvent à la campagne ou à la ville* ». Après la séquence, quatre semaines plus tard, à la même question et après avoir lu sa première proposition, elle répond : « *Je pense qu'ils vivent plutôt à la ville car il y a plus de commerces et il y a plus d'activités à la ville* ». On observe une double évolution, dans les connaissances et dans l'argumentation. Alyssa fait un choix entre la ville et la campagne, et elle introduit deux mots de vocabulaire : commerce et activités. On constate que ces mots ne sont pas vides de sens pour elle et qu'ils permettent d'argumenter son choix et de produire ainsi une phrase beaucoup plus riche. On voit bien l'importance de ce classeur dans la maîtrise de la langue. Il est essentiel qu'Alyssa ait un retour comparatif sur ses deux écrits et qu'elle puisse ainsi progressivement mais régulièrement se construire une « *connaissance de soi de réussite* ».

On voit ici l'utilité de ce support dans la mise en œuvre de cette démarche. Mais ce classeur n'est pas suffisant, il serait vain de proposer des situations dans lesquelles les élèves se contenteraient de « faire pour faire », sans substance. Pour éviter ce risque, il est essentiel que cette démarche s'appuie sur des concepts scientifiques.

### **C. S'appuyer sur des concepts scientifiques.**

Les concepts scientifiques constituent l'essence des sciences. Ils sont des outils d'analyse et d'intelligibilité. Ils permettent d'accéder à un degré d'expertise que le simple raisonnement ne nous permet pas. Le cognitif, c'est-à-dire le fonctionnement de base de notre intelligence, est

---

<sup>13</sup> M.-C. Toczec et D. Martinot (2005) : *Le défi éducatif*, Paris, Armand Colin.

<sup>14</sup> annexe 6.

insuffisant pour penser le monde<sup>15</sup>. La pensée scientifique a une histoire qui est celle de ses concepts. Ces concepts ne s'inventent pas ex-nihilo, ils ont été construits au fur et à mesure des avancées de chaque science, il en va de même pour la géographie. Il convient donc de mettre en place une démarche articulée autour de concepts scientifiques qui permettront d'acquérir un regard « *extra-ordinaire* » sur les territoires (Astolfi, 2008). Dans la pensée vygotkienne, l'école est le lieu privilégié pour acquérir les concepts scientifiques. Parmi les concepts indispensables, celui d'organisation spatiale permet de proposer des modélisations d'espace<sup>16</sup> et ainsi pour les élèves de voir les traits communs entre différentes échelles. L'organisation spatiale dans le secteur de Saint-Sauveur-en-Puisaye possède des traits communs avec celle du secteur d'Auxerre, à une autre échelle. Le concept de localisation est lui aussi indispensable, il permet une approche explicative des phénomènes en faisant intervenir le concept de centre/périphérie. Il faut bien voir que tous ces concepts doivent s'aborder dans une dialectique avec le questionnement géographique. On perçoit bien le lien fort qui unit le concept de localisation avec les questions : pourquoi ici ? et pas ailleurs ? Parmi les autres concepts utilisables à l'école, on peut citer celui de production qui renvoie à des séquences sur l'étude d'une zone industrielle ou agricole. Ce concept est lié à celui d'échange et à celui de flux. Ces concepts fonctionnent rarement isolés, il faut penser l'étude d'un espace dans un réseau de concepts. Ce réseau peut et doit être étudié à toutes les échelles.

L'observation ne suffit pas si on ne dispose pas de concepts appropriés, « ce sont eux qui produisent de nouveaux observables plutôt que l'inverse. » nous dit J.-P. Astolfi (2008). Ces concepts scientifiques sont un moyen de dépasser nos représentations. Ils permettent d'agir sur nos concepts quotidiens, de les faire évoluer. Cependant leur appropriation ne va pas de soi, il convient de mettre en place une démarche dans laquelle les élèves pourront construire ces concepts. Un concept ne s'acquiert pas par simple transmission, il se construit en interaction avec les autres, l'enseignant et ses pairs. La démarche scientifique est, à nos yeux, un moyen d'y parvenir. Cette démarche s'articule autour d'un questionnement initial qui sera validé ou non par les élèves au regard des documents géographiques. Ces documents sont des supports essentiels pour les géographes, qu'ils soient sous forme de tableaux ou iconographiques comme la carte ou la photographie aérienne. Ce sont des moyens privilégiés pour étudier des espaces proches ou éloignés. Pendant longtemps, on a confondu ces supports du savoir géographique avec le savoir géographique lui-même<sup>17</sup>. Or ils ne sont pas l'objet de cette science mais des outils à son service.

---

<sup>15</sup> J.-P. Astolfi (2008) : *La saveur des savoirs*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.

<sup>16</sup> annexe 4.

<sup>17</sup> M. Masson (1994) : *Vous avez dit géographies ?*, Paris, Armand Colin.

### III. Des outils du géographe au service de la démarche scientifique.

Il est fait emploi du mot outil pour désigner l'ensemble des supports que le géographe, les élèves vont être amenés à utiliser pour faire de la géographie. Dans la démarche traditionnelle, ces documents sont présentés comme le savoir. Or il n'en est rien, ils doivent être utilisés pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire des aides, des outils pour construire les concepts scientifiques de la géographie. Dans la pensée historico-culturelle, ces outils sont dits sémiotiques. Les signes et les systèmes de signes (écriture, tableau...) sont considérés comme des outils psychiques<sup>1</sup> élaborés par les générations antérieures. Ils sont porteurs de sens, c'est pour cela que nous les appelons sémiotiques. Leur appropriation va modifier la pensée intérieure de l'apprenant permettant ainsi le passage des activités élémentaires aux activités mentales supérieures<sup>2</sup>. Cette appropriation ne va pas de soi, le rôle de l'enseignant est de ce point de vue très important. Pour illustrer ces propos, nous allons présenter les différents outils que les élèves peuvent utiliser, puis nous pencher sur les difficultés liées à leur usage et enfin tenter de proposer des solutions pour y remédier.

#### A. Les différents outils et leur(s) usage(s).

La mise en place d'une démarche scientifique est indissociable de l'utilisation d'outils. Ils sont là, on l'a vu, pour questionner l'espace et aider les élèves à dépasser leurs concepts quotidiens, et ainsi, accéder aux concepts scientifiques. Néanmoins, deux écueils sont à éviter dans leur usage :

- premièrement, une quantité d'outils trop importante durant une séance deux à trois documents nous semblent être amplement suffisants) ;
- deuxièmement, un usage qui viserait à présenter le document comme la réalité (il est par essence partiel et partial, il n'est qu'une représentation de la réalité et doit être présenté comme tel).

Parmi ces outils, **la carte** est celui qui est le plus employé. Cette dernière se lit globalement, synchroniquement. Elle peut être topographique et avoir comme principal usage de localiser des lieux. Elle peut être aussi thématique et dans ce cas, elle offre des mises en relation. La carte permet alors une analyse des répartitions et distributions au sein d'un espace. D'une manière générale, Anne Le Roux soulève une faiblesse : elle montre difficilement les « *relations de causalité* ».

---

<sup>1</sup> L'outil psychique (l'écrit) est dénommé ainsi car il traité par l'activité mentale. De ce fait, il se distingue de l'outil physique (le marteau).

<sup>2</sup> L. S. Vygotski (1997) : *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

Un autre outil essentiel, **le paysage** qui est, rappelle R. Brunet, « *très précisément et tout simplement ce qui se voit* ». Il précise aussi qu'« *il n'est de paysage que perçu* » à cela, nous ajouterons qu'il évolue dans le temps. Le paysage peut être vu *in situ* ou au travers d'une photographie, qu'elle soit aérienne (oblique ou verticale) ou prise du sol. Cet outil est là pour provoquer des observations, des questions. C'est pour cette raison, nous semble-t-il, qu'il est préférable de l'utiliser en premier, en début de séquence ou encore lors d'évaluations. Sa lecture se prête d'abord, à une perception globale ensuite - de par notre culture occidentale - à un balayage de gauche à droite et enfin en diagonale, accroché à « *des points forts* »<sup>3</sup>. Il conviendrait d'aller vers une lecture qui « découperait » le paysage en ensembles.

**Les statistiques** sont le troisième outil majeur en géographie. Elles prennent différentes représentations : **la liste**, **le tableau** et **le graphique**. Elles sont nécessaires pour quantifier, comparer des phénomènes et par là même, comprendre une situation et son évolution. Cependant, il faut les utiliser avec parcimonie et les exploiter pour lever un obstacle de manière à être une aide. Dans nos séances, le tableau a été essentiel pour distinguer la différence entre un milieu rural éloigné des villes et celui qui les entoure : le périurbain. D'une manière générale, le graphique est plus rapide à lire qu'un tableau mais ce dernier a l'avantage d'offrir une lecture plus « neutre » car il y a moins de variables et de modes de représentation.

Un dernier outil majeur, **le croquis**, tend à être de plus en plus utilisé en géographie. Il met en évidence « *les faits essentiels d'un territoire (ville, région, pays), les liens entre ces faits, les évolutions* » (Mérenne-Schoumaker, 2005, p. 71). De fait, nous avons tendance à privilégier son usage en fin d'apprentissage, comme une synthèse. Pourtant une séquence sur les quartiers d'Auxerre nous a amené à nuancer cette vision. La dernière séance se concluait par une sortie « lecture de paysage de la ville ». L'objectif était la réalisation d'un croquis qui devenait la synthèse de la séquence sur les quartiers d'Auxerre. Ceci était marqué par le passage du dessin au croquis et ainsi le passage du paysage à sa modélisation. Les élèves entraient ainsi dans l'abstraction en modélisant les différents quartiers de la ville<sup>4</sup>. Quelques jours plus tard, il y a eu un retour sur leur croquis pour que tout le monde ait bien la même modélisation. Ce temps a permis de mettre en place un véritable questionnement géographique. **Pourquoi** cette zone commerciale est **ici** et **pas ailleurs** ? Ici se nouent les enjeux économiques et spatiaux. Ce questionnement permet un véritable raisonnement géographique qui interroge et analyse l'espace. Le besoin de place demande de s'installer en dehors du centre pour construire des grandes surfaces et surtout des parkings pour accueillir les futurs clients (on répond à **pourquoi pas ailleurs** ?). Mais cette zone ne doit pas être trop éloignée car il lui faut être à

---

<sup>3</sup> A.. Le Roux (2003) : *Didactique de la géographie*, Caen, Presses universitaires de Caen, p. 146.

<sup>4</sup> annexe 7.

proximité de nombreux clients potentiels. La présence de voies de communication, permettant l'accès des clients, facilite cette proximité et l'approvisionnement en marchandises (on répond à **pourquoi ici ?**). La modélisation a permis dans cette séance de situer les différentes zones et ainsi mieux comprendre les dynamiques en jeu dans un espace géographique. Cette modélisation a permis de « faire » de la géographie ! Elle est une étape vers l'abstraction et donc vers l'analyse spatiale des sociétés. Toutefois, pour que cette analyse soit possible, il est nécessaire que l'outil ne soit pas un frein.

## **B. Les difficultés rencontrées par les élèves.**

Ces difficultés se sont cristallisées dans le bilan final de la séquence sur les milieux urbains, périurbains et ruraux. Le contenu de ce bilan visait à vérifier deux choses :

- si les élèves étaient capables d'expliquer ce qu'étaient des milieux urbains, ruraux et périurbains<sup>5</sup> ;
- si les élèves étaient capables d'identifier et d'analyser<sup>6</sup> des milieux dans un nouveau secteur<sup>7</sup>.

On peut noter ici l'importance accordée à évaluer des processus plus que des connaissances, même si ces dernières le sont aussi. Ce qui est évalué, c'est la capacité à interpréter un espace et à transférer des connaissances sur un nouvel espace. Tout ce qui renvoyait à une restitution de concepts vus en classe a été réussi à 80 %. Par contre, quand il s'est agi d'interpréter un espace nouveau, ce fut pour plus de la moitié de la classe un échec (55 %). La réussite sur le premier point évalué est un motif de satisfaction puisqu'il fallait dépasser la simple restitution d'une leçon pour entrer dans une explication de concepts (milieux urbains, ruraux et périurbains). Quant à l'exercice qui a posé le plus de difficultés, il fallait, pour y répondre, se servir de deux outils qui avaient été utilisés durant les séances précédentes. Les élèves avaient à leur disposition une photographie aérienne<sup>8</sup> du secteur de Saint-Florentin. On pouvait y identifier : la forêt (très peu présente), les champs cultivés (très présents), Saint-Florentin (avec une surface habitée plus étendue que celles des autres communes). Les communes environnantes de Saint-Florentin que l'on identifie, sauf exception, à priori comme des milieux ruraux (la lecture du tableau devant permettre de modifier ce premier avis) et enfin les voies de communication (bien visibles). A cette photographie aérienne, s'ajoutait un tableau de la

---

<sup>5</sup> Des réalités géographiques locales à la région où vivent les élèves : des paysages de village, de ville... in M.E.N. (2008) : *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Paris.

<sup>6</sup> Socle commun -compétence 3 : pratiquer une démarche d'investigation, mobiliser ses connaissances dans des contextes scientifiques différents ; - compétence 5 : lire et utiliser différents langages : cartes croquis... in M.E.N. (2008) : *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Paris.

<sup>7</sup> il s'agissait de Saint-Florentin (milieu urbain) et des communes environnantes (milieu périurbain).

<sup>8</sup> annexe 8.

population<sup>9</sup> du secteur concerné avec son évolution entre 1982 et 1999. Ce genre de tableau avait été étudié dans une séance précédente. Dans l'interprétation de ces difficultés, nous voyons plusieurs explications plausibles : trop de documents ; une lecture difficile de ces documents ; des apprentissages pas assez consolidés ; une difficulté à interpréter des documents ; à mobiliser ses connaissances. Tout d'abord, nous ne pensons pas qu'**une quantité de documents** trop importante soit une explication valable. Ici, dans cette situation, le nombre de documents, deux, n'est pas une variable didactique suffisante pour poser des difficultés aux élèves. Deuxième source de difficultés, **la lecture des documents**, qui devait aussi nous permettre de vérifier si les apprentissages avaient été suffisamment consolidés. Le premier de ces documents était une photographie aérienne qui comme la carte, nous l'avons vu, se lit synchroniquement. Dans leur ensemble, les élèves ont identifié les milieux ruraux (70 %), et un bon nombre a associé Saint-Florentin à un milieu urbain. Les informations mobilisables à partir de cet outil ont donc bien été repérées par l'ensemble des élèves hormis pour deux élèves. **Le tableau**, quant à lui, permettait, à sa lecture, d'observer les dynamiques de la population du secteur : Saint-Florentin perdait beaucoup d'habitants et les communes environnantes en gagnaient sans pour autant combler la perte de Saint-Florentin. Il semble que les difficultés soient venues de la lecture de ce document, de son interprétation. Nous constatons qu'il n'a pas joué son rôle d'outil visant à mieux comprendre cet espace, il a même été un frein à cette compréhension. Ce genre de tableau avait été vu pour la ville d'Auxerre. Il n'avait pas été autant travaillé que la photographie aérienne car il apparaissait, à nos yeux, d'une lecture plus abordable que la photographie aérienne, puisque moins nouveau. Les résultats ont montré le contraire. Les difficultés de lecture avaient pourtant été anticipées par une présentation plus abordable<sup>10</sup>, notamment avec l'utilisation de la couleur et de signes ▲ ▼ pour symboliser l'évolution de la population. A l'évidence, la lecture et l'interprétation du tableau demandent autant, si ce n'est plus de temps de travail, qu'une photographie aérienne. Une dernière difficulté possible concernait **la mobilisation, par les élèves, de leurs connaissances**. Comme il a été précisé plus haut, les élèves ont réussi à interpréter la photographie en repérant les milieux ruraux et urbains. Pour ce faire, il fallait associer le vu au su. C'est-à-dire que l'interprétation n'était possible que si elle combinait une lecture fine de la photographie et une activation des connaissances associées aux éléments repérés sur cette dernière.

En résumé, la lecture du tableau a été un frein à la mobilisation des connaissances. Cette lecture a été rendue difficile en raison du niveau d'abstraction qu'elle demande. Il apparaît

---

<sup>9</sup> annexe 9.

<sup>10</sup> annexe 10.

clairement à nos yeux que cet apprentissage n'avait pas été suffisamment consolidé. Ceci révèle la nécessité d'avoir un enseignement attentif à l'abstraction.

### **C. Une utilisation des outils qui s'enseigne (et qui s'apprend).**

Ce n'est pas parce que les élèves sont plongés depuis leur petite enfance dans le monde de l'image, qu'ils en perçoivent les codes et qu'ils n'ont pas besoin d'apprendre à les lire. De ce constat, comment répondre aux difficultés rencontrées par les élèves dans l'utilisation des tableaux ? Nous nous appuyons sur une des thèses proposée par Bernard Schneuwly, spécialiste de Vygotski, pour éclairer nos propos : la double sémiotisation<sup>11</sup>. Selon lui, tout enseignement présuppose qu'il y ait un objet enseigné, cet objet est le produit d'une culture et d'une histoire. L'élève doit se l'approprier, en faire sens, le « *sémiotiser* ». Pour ce faire, il importe de mettre en œuvre des situations contextualisées qui posent le « décorum » dans lequel l'outil a un véritable usage, une réelle utilité. C'est dans cette configuration, nous semble-t-il, que l'enfant pourra « sémiotiser » l'objet enseigné. C'est le premier volet de cette double sémiotisation. Le second est à placer du côté de l'enseignant. Ce dernier se doit de « montrer » l'objet enseigné et par ce biais, il doit guider l'élève dans l'usage de cet outil. Pour Bernadette Mérenne-Schoumaker, l'analyse et la lecture de l'ensemble des outils impliquent quatre étapes qui, selon nous, doivent être données aux élèves par l'enseignant : premièrement, découvrir le document, il s'agit d'un premier contact, une première impression à laquelle va suivre la lecture du titre, la recherche des sources (la légende et l'échelle pour une carte). La deuxième étape passe par un temps d'analyse du document. Ici, il va s'agir de repérer les informations essentielles ou celles dont on a besoin pour aller vers des aspects plus précis. Troisième étape, après ce temps d'analyse, il importe de comprendre et d'expliquer le document. C'est le moment durant lequel on émet des hypothèses, on confronte nos observations avec nos connaissances acquises, on essaie d'expliquer une organisation spatiale. La dernière étape consiste à critiquer le document notamment en s'interrogeant sur les intentions de l'auteur. A l'école élémentaire, nous pensons que les trois premières étapes sont suffisantes pour analyser et lire un document, la dernière étape pourra très bien être ajoutée aux trois premières dans le secondaire. Cette grille de lecture peut être une aide à l'enseignement. Ensuite malgré toutes les bonnes intentions, les difficultés poussent à la modestie, les élèves sont tous différents. L'accès aux concepts scientifiques nécessite du temps, certains y accèdent plus lentement que d'autres, c'est la réalité de la classe. Cela dit, cette réalité ne doit pas être

---

<sup>11</sup> B. Schneuwly, « Deux filons à s'approprier, pour ne pas oublier d'enseigner », *Le café pédagogique*, [en ligne] [http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/82\\_Vygotski\\_BernardSchneuwly.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/82_Vygotski_BernardSchneuwly.aspx), (dernière consultation 10 janvier 2009).

vécue comme une fatalité. Dans une perspective vygotkienne, l'apprentissage peut précéder le développement et dans cet esprit, il convient de proposer des séquences qui permettent un travail dans la zone proximale de développement de l'apprenant.

## Conclusion

La géographie ne passionne plus les élèves, son enseignement s'appuie sur une géographie traditionnelle et descriptive. Les représentations qu'ont les enseignants de la géographie ne leur permettent pas de dépasser le sens commun. Pour faire évoluer cet état de fait, nous avons proposé une pratique rénovée qui s'appuie sur ce qui fait l'essence d'une science : ses concepts scientifiques et une démarche scientifique. Cette dernière s'appuie sur un questionnement géographique qui interroge les concepts quotidiens des élèves et qui les rend acteurs de leurs apprentissages. Enfin, nous avons rappelé quel usage peut être fait des documents géographiques dans la perspective d'une pratique rénovée tout en mettant en garde contre certains blocages que ces outils peuvent causer.

Pour faire évoluer les concepts quotidiens des élèves, il convient de proposer des concepts scientifiques qui leur permettront de penser le monde de manière experte. Leur proposer ne suffit pas, encore faut-il d'une part que les élèves soient convaincus de l'intérêt, de l'efficacité de ces concepts scientifiques et d'autre part qu'on les aide à les construire. La démarche scientifique doit être utilisée dans cet esprit. Elle doit favoriser la mise en acte de ces concepts scientifiques pour donner à « voir » ce qui échappe à la perception spontanée et ainsi dépasser le sens commun. Tout ceci vise à développer ce que l'école demande à la géographie et à l'histoire depuis plusieurs décennies : construire des citoyens avec un esprit critique avisé. C'est ce que nous avons voulu transmettre par notre démarche.

Nous ajouterons que la géographie revêt un rôle et une place qui dépassent son seul domaine. Elle participe pleinement à la maîtrise de la langue. Les élèves sont amenés à écrire des textes individuellement (formulation de concepts quotidiens) et collectivement (synthèse). Le caractère transversal de la géographie apparaît aussi en mathématique, notamment par la lecture et l'interprétation de tableaux chiffrés ou dans la manipulation de grands nombres.

Dans notre développement, nous avons pu nous attarder surtout sur les difficultés. A nos yeux, ce sont les points à corriger prioritairement. Néanmoins, nous pouvons témoigner d'un changement visible et remarquable dans l'intérêt que portent les élèves à la géographie. Les situations dans lesquelles ils peuvent accéder à une compréhension de leur espace proche est une source réelle de motivation pour eux. Enfin, il faut rappeler que cette approche n'est mise en place que depuis quelques mois. Il convient pour apprécier les effets de cette pratique d'élargir le temps d'observation.

Le temps passé sur cet écrit nous a permis de donner plus de profondeur à notre pratique et à nos questionnements, notamment sur les difficultés de certains élèves. Les trois ou quatre qui résistent à l'école ou pour qui l'école « résiste ». Notre mission pour demain est de passer

d'une démocratisation de l'accès à l'école pour aller vers une démocratisation de l'accès à la réussite. Nous pensons que les travaux de Pierre Bourdieu sur la reproduction sociale, plutôt que de nous plonger dans un fatalisme, peuvent nous éclairer. En effet, il constate que l'école évalue ce qu'elle n'enseigne pas, c'est-à-dire la capacité à raisonner, à abstraire. L'enjeu de l'école est de mettre en place un enseignement qui permettra à ces trois ou quatre élèves « résistants » de raisonner, d'abstraire.

Nous ne pourrions terminer cette recherche, sans émettre un souhait : faire en sorte que des animations pédagogiques d'école et des conseils de maître portent sur l'enseignement de la géographie, afin de créer une dynamique fédératrice en ce sens et surtout une unité et une cohérence pédagogiques au moins au sein d'une même école.

## Bibliographie

- Astolfi J.-P. (2008) : *La saveur des savoirs*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- Audigier F. et al. (2004) : *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école primaire*, Paris, I.N.R.P..
- Bailly A. et Scariati R. (1999) : *Voyage en géographie*, Paris, Anthropos, p. 2.
- Brunet R. et al. (1992) : *Les mots de la géographie*, Montpellier, Reclus, Paris, La Documentation française.
- Hugonie G. (1992) : *Pratiquer la géographie au collège*, Paris, Armand Colin.
- Le Roux A. (2003) : *Didactique de la géographie*, Caen, Presses universitaires de Caen
- Masson M. (1994) : *Vous avez dit géographies ?*, Paris, Armand Colin.
- Mayen P. (2008) : "Intégrer les savoirs à l'action" dans *Conflits de savoirs en formation des enseignants*, Bruxelles, De Boeck, p. 43-58.
- M.E.N. (2008) : *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Paris.
- Mérenne-Schoumaker B. (2005) : *Didactique de la géographie*, Bruxelles, De Boeck.
- Rapport 2005-112 sur l'enseignement des sciences expérimentales et technologiques, de l'histoire et de la géographie au cycle 3 de l'école primaire.
- Toczek M.-C. et Martinot D. (2005) : *Le défi éducatif*, Paris, Armand Colin.
- Vygotski L. S. (1997) : *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

## Sitographie

- Schneuwly B. « Deux filons à s'approprier, pour ne pas oublier d'enseigner », *Le café pédagogique*, [en ligne]  
[http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/82\\_Vygotski\\_BernardSchneuwly.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/82_Vygotski_BernardSchneuwly.aspx),  
(dernière consultation 10 janvier 2009).

# Annexes

## Annexe 1

Tableau extrait de l'ouvrage *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire* sous la direction de François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon pp.69 et 70, cette enquête a été menée entre 1997 et 2000.

*Tableau 1.8: conception de la géographie*

<b>B2. Voici une liste de propositions concernant la géographie. La géographie, c'est...</b>	<b>Réponses positives (%)</b>	<b>Réponses négatives (%)</b>
4. L'étude des relations entre l'homme et le milieu naturel	60,5	1,5
7. La connaissance de son propre pays	42	5,5
10. L'étude des paysages	32,5	3,5
12. La localisation de grands repères sur une carte	28,5	5
11. L'étude de l'organisation de l'espace par les sociétés humaines	27,5	3
6. L'étude de l'environnement	20,5	8
13. La connaissance des principaux pays dans le monde	18	7,5
<b>B2. Voici une liste de propositions concernant la géographie. La géographie, c'est...</b>	<b>Réponses positives (%)</b>	<b>Réponses négatives (%)</b>
3. L'étude des représentations de l'espace	17,5	7
15. Un élément de la formation du citoyen	13,5	25
5. L'étude des enjeux spatiaux et géopolitiques	9	35,5
16. L'élaboration de règles expliquant l'organisation de l'espace	7,4	32
8. Une science sociale	4,5	20
1. L'étude des sociétés actuelles	4,5	24,5
2. La science des localisations	4	32,5
9. La recherche du meilleur aménagement de l'espace	2,5	32
14. Une science de la nature	2	38,5

## Annexe 2

Tableau extrait de l'ouvrage *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire* sous la direction de François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon pp.69 et 70, cette enquête a été menée entre 1997 et 2000.

Tableau 8.2 : horaires de formation des PE2 ayant pris bistoire-géographie au concours

IUFM	Formation obligatoire	Formation optionnelle	Total
Aix-Marseille			0
Alsace		qq heures	qq heures
Auvergne			0
Caen			0
Corse			0
Créteil		30	30
Lille			0
Nice	0	qq heures	qq heures
Picardie	0	qq heures	qq heures
Reims	0	20 + qq heures	20 + qq heures
Orléans-Tours	12	6	18
Toulouse	12	12	24
Aquitaine	14	5	19
Lyon	15	qq heures	15 + qq heures
Montpellier	15		15
Limousin	19		19
Versailles	20		20
Lorraine	24	42	66
Bourgogne	25	qq heures	qq heures
Grenoble	26	12	38
Paris	26	qq heures	26 + qq heures
Pays de la Loire	30	qq heures	30 + qq heures
Rouen	30	qq heures	30 + qq heures
Franche-Comté	32	15	47
Poitou-Charentes	33		33
Bretagne	50		50
Moyenne (arrondissement) des heures calculée sur les seuls IUFM ayant des heures	24 9 IUFM > 24 7 IUFM < 24		29 8 IUFM > 29 10 IUFM < 29

Tableau 8.3 : horaires de formation des PE2 n'ayant pas pris bistoire-géographie au concours

IUFM	Formation obligatoire	Formation optionnelle	Total
Aix-Marseille		24 + qq heures	24 + qq heures
Alsace	24	42	66
Auvergne	26	12	38
Caen	30		30
Corse	30	qq heures	30 + qq heures
Créteil	32		32
Lille	33		33
Nice	33	12	45
Picardie	33		33
Reims	34	38	72
Orléans Tours	36	18	54
Toulouse	40		40
Aquitaine	40		40
Lyon	40		40
Montpellier	40		40
Limousin	40		30
Versailles	40	qq heures	40 + qq heures
Lorraine	40		40
Bourgogne	42	qq heures	42 + qq heures
Grenoble	42		42
Paris	44	20 + qq heures	64 + qq heures
Pays de la Loire	45		45
Rouen	47		47
Franche-Comté	48	30	78
Poitou-Charentes	50		50
Bretagne	50	9	59
Moyenne (arrondissement) des heures calculée sur les seuls IUFM ayant des heures	39 15 IUFM > 39 10 IUFM < 39		45 10 IUFM > 45 16 IUFM < 45

## Annexe 3

Fiches de préparation pour les séances sur les milieux ruraux.

## Annexe 3 bis

## Annexe 4

Photographie du croquis d'organisation spatiale d'un milieu rural affiché en classe.



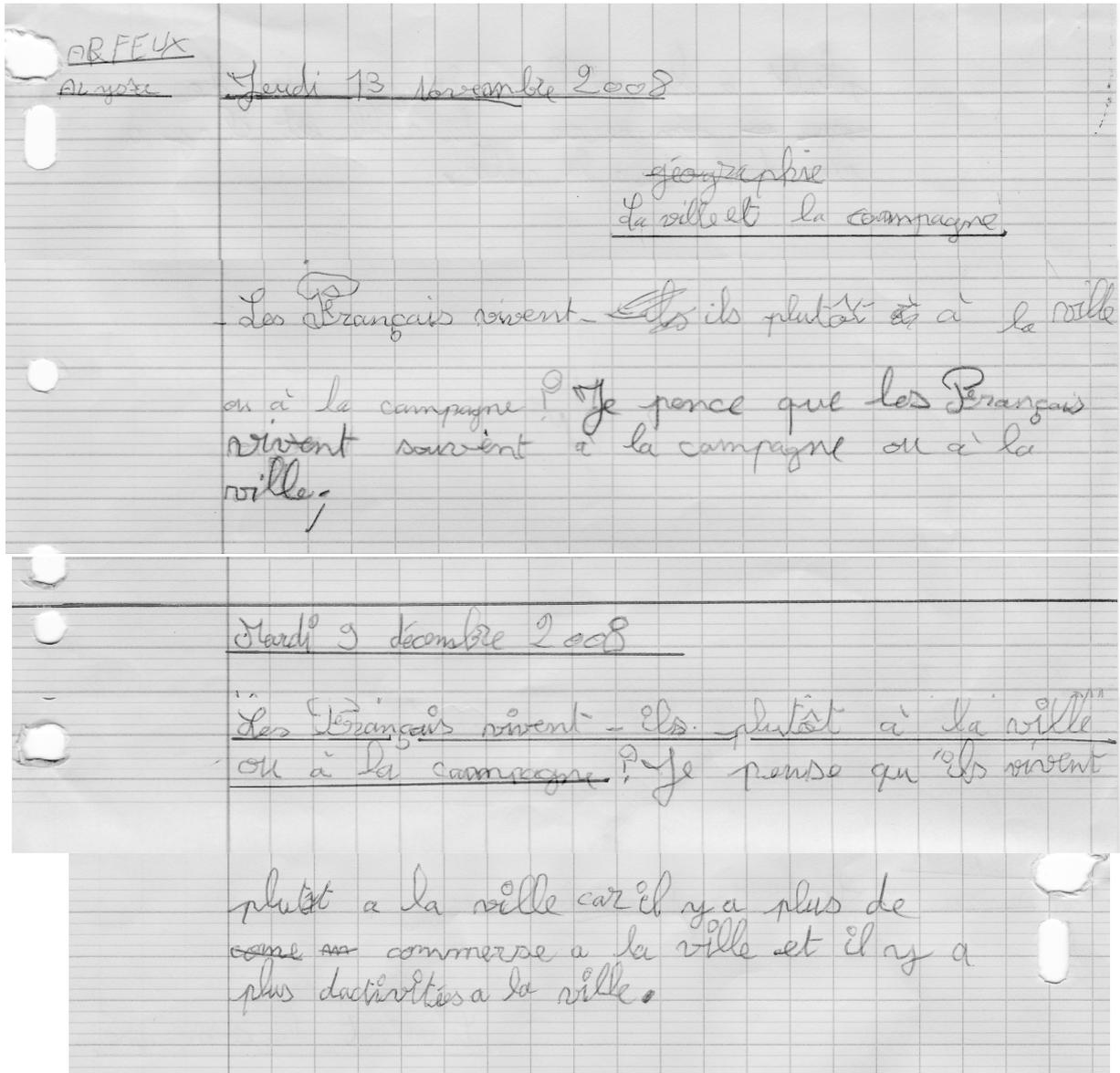
## Annexe 5

Tableau des activités à Saint-Sauveur-en-Puisaye et dans les communes aux alentours utilisé par les élèves.

	Lainsecq	Moutiers-en-Puisaye	Sainpuits	Sainte-Colombe-sur-Loing	Saints	Saint-Sauveur-en-Puisaye	Sougères-en-Puisaye	Thury	Treigny
école	*	*	*		*	*	*	*	*
collège						*			
lycée									
gendarmerie						*			
poste			*			*	*	*	*
maison de retraite	*					*			*
cabinet de médecin			*			*		*	*
cabinet de dentiste									
pharmacie						*		*	
cabinet de vétérinaire						*			
hôpital									
activité industrielle									
activité artisanale	*	*	*	*	*	*	*	*	*
salon de coiffure					*	*		*	*
boucherie								*	
boulangerie			*		*	*	*	*	
supérette (Vival)									*
grande surface						*			
café						*			*
hôtel ou hôtel-restaurant				*	*	*			*
camping						*			
gîte rural			*	*			*		*

## Annexe 6

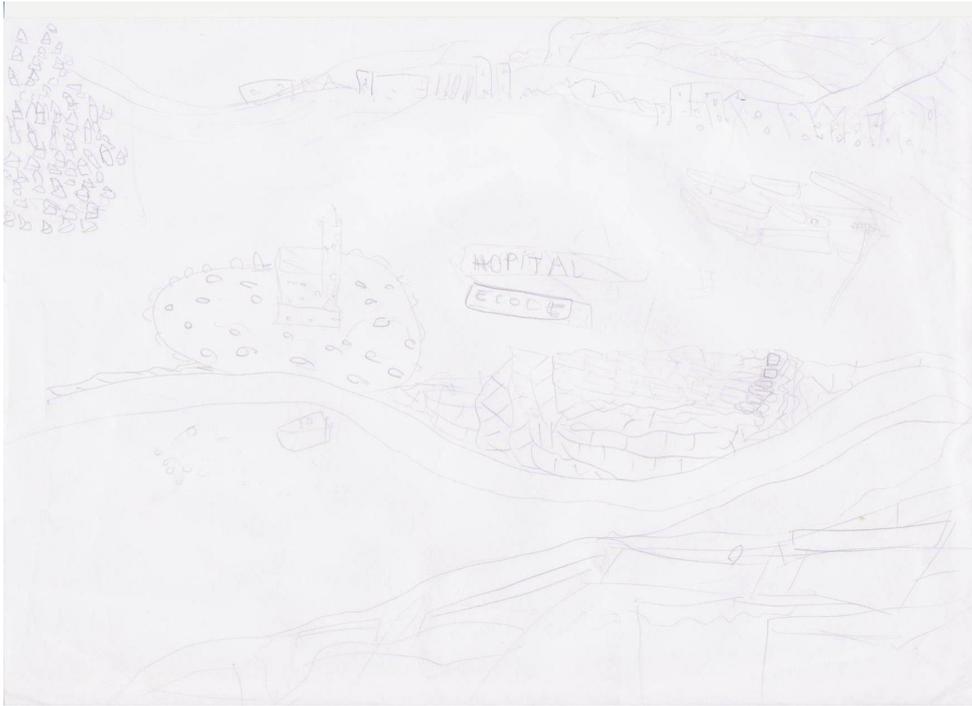
Concepts quotidiens d'Alyssa extrait d'une feuille verte du classeur de géographie.



## Annexe 7

Travail de Noëlia : un premier jet correspondant à un dessin de la ville d'Auxerre puis un deuxième jet montrant une modélisation de ce paysage.

Premier jet



deuxième jet



## Annexe 8

Photographie aérienne utilisée pour interpréter un nouveau secteur lors du bilan.



Les communes autour de **Saint-Florentin**

0 640 m

## Annexe 9

Tableau de la population montrant l'évolution de la population d'un nouveau secteur lors du bilan.

Communes autour de Saint-Florentin

Commune	nombre d'habitants	
	1982	1999
Beugnon	240 ● → ▲ 90	330
Butteaux	221 ● → ▲ 38	259
Champlost	698 ● → ▲ 68	766
Chéu	496 ● → ▼ 57	439
Germigny	427 ● → ▲ 148	575
Jaulges	379 ● → ▲ 46	425
Saint-Florentin	6 757 ● → ▼ 1 009	5 748
Turny	562 ● → ▲ 222	784
Venizy	739 ● → ▲ 82	821
Vergigny	1 421 ● → ▲ 87	1 508
<b>Totaux</b>		<b>▼ 285</b>

- augmentation de la population
- stagnation de la population
- baisse de la population

## Annexe 10

Document montrant les étapes de simplification visuelle des documents

### Premier tableau

Communes autour de Saint-Florentin

Commune	Population			évolution de la population entre 1982 et 1999
	1982	1990	1999	
Beugnon	240	302	330	90
Butteaux	221	257	259	38
Champlost	698	733	766	68
Chéu	496	506	439	-57
Germigny	427	541	575	148
Jaulges	379	415	425	46
Saint-Florentin	6 757	6 433	5 748	-1009
Turny	562	654	784	222
Venizy	739	743	821	82
Vergigny	1 421	1 487	1 508	87
				-285

### première évolution

Communes autour de Saint-Florentin

Commune	nombre d'habitants		évolution de la population entre 1982 et 1999
	1982	1999	
Beugnon	240	330	▲ 90
Butteaux	221	259	▲ 38
Champlost	698	766	▲ 68
Chéu	496	439	▼ 57
Germigny	427	575	▲ 148
Jaulges	379	425	▲ 46
Saint-Florentin	6 757	5 748	▼ 1 009
Turny	562	784	▲ 222
Venizy	739	821	▲ 82
Vergigny	1 421	1 508	▲ 87
			▼ 285

deuxième évolution voir annexe 9