

« L'apprentissage de la géographie au primaire »

Jean-Luc Picard

Cahiers de géographie du Québec, vol. 30, n° 79, 1986, p. 115-121.

Pour citer ce document, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/021793ar>

DOI: 10.7202/021793ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

CHRONIQUE

CHRONIQUE DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS DE GÉOGRAPHIE DU QUÉBEC

L'APPRENTISSAGE DE LA GÉOGRAPHIE AU PRIMAIRE

par

Jean-Luc PICARD

*Conseiller pédagogique en sciences humaines
Commission scolaire catholique de Sherbrooke*

La géographie a-t-elle une place dans le curriculum du primaire? Comment conçoit-on son apprentissage? Les enseignants et les élèves ont-ils accès à une instrumentation appropriée? Quelle est la situation vécue dans les écoles du Québec? En apportant un éclairage sur ces diverses interrogations, cet article vise à brosser un portrait le plus complet et le plus fidèle possible sur l'apprentissage de la géographie au primaire.

LA GÉOGRAPHIE DANS LE CURRICULUM DU PRIMAIRE

Depuis le début des années 1970, on ne parle plus au Québec d'un programme de géographie unique. Cette période coïncide avec la parution de la circulaire *Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire* (Québec, 1971). Par ce document, le ministère de l'Éducation préconisait l'abandon de la distinction des programmes d'histoire et de géographie au profit d'une étude élargie du réel englobant les dimensions géographique, historique, économique et socio-culturelle. Ces orientations ont été reprises et confirmées en 1981 dans le premier programme officiel de sciences humaines (Québec, 1981).

La géographie a donc encore une place dans le curriculum du primaire mais aux côtés d'autres disciplines telles l'histoire, la sociologie et l'économie qui forment le noyau des sciences humaines. Cependant, l'étude de la géographie n'est plus cloisonnée ni considérée comme une fin en soi. Elle est plutôt perçue comme une approche permettant de saisir le réel qui se présente à l'élève. Ainsi, la région est une réalité complexe qui peut être observée sous différents angles :

- géographique : localisation, paysages physiques et humains...
- historique : premiers habitants, changements dans les modes de vie...
- sociologique : fondement du sentiment d'appartenance, traits socio-culturels...
- économique : secteurs d'emplois, production...

Le fait d'examiner de façon pragmatique la réalité sous divers aspects est formateur, car cette habitude initie l'élève à divers champs de formation et l'incite naturellement à établir des relations entre diverses composantes de la réalité.

Les assises notionnelles du programme de sciences humaines reposent sur six champs d'exploration référant chacun à un milieu spatial déterminé. Le tableau 1 illustre la correspondance entre ces champs d'exploration et les six degrés du primaire.

Tableau 1
Les champs d'exploration de la géographie au primaire

<i>Degré</i>	<i>Champ d'exploration</i>
1 ^{re} année	Le milieu immédiat
2 ^e année	Le milieu local restreint
3 ^e année	Le milieu local
4 ^e année	La région
5 ^e année	Le Québec
6 ^e année	Le Canada

Comme on peut le constater, le cadre spatial de référence s'élargit au fur et à mesure que l'enfant avance en âge. Le fait de privilégier à chaque degré un milieu spatial déterminé ne signifie pas pour autant que les références aux autres milieux sont exclues. Au contraire, l'élève, même au début du primaire, est amené à comparer son milieu de vie à d'autres milieux plus ou moins lointains ; par ailleurs, à la fin du primaire, l'exploration du Québec et du Canada doit s'effectuer en lien constant avec les réalités locales et régionales. L'exploration de ces divers champs s'effectue en fonction d'un objectif global qui vise à amener l'élève à une première compréhension des réalités sociales, géographiques et historiques du monde dans lequel il vit. Au cours de cette recherche de compréhension, l'élève réalise des apprentissages qui s'inscrivent dans une triple perspective : l'acquisition de connaissances, le développement d'habiletés intellectuelles et techniques et le développement d'attitudes. L'objectif global des sciences humaines, qui constitue aussi la raison d'être de ce programme, est précisé par une hiérarchie d'objectifs généraux, terminaux et intermédiaires. Ces diverses catégories d'objectifs sont présentées par blocs correspondant aux 1^{er} et 2^e cycles du primaire.

Les objectifs généraux mettent en lumière les intentions des concepteurs du programme en regard des sciences humaines. Ces objectifs se lisent comme suit. Au *premier cycle* : 1) s'éveiller au concept d'espace ; 2) s'éveiller au concept de temps ; 3) s'éveiller aux réalités culturelles et économiques de la vie en société.

Au *deuxième cycle*, ces objectifs sont : 1) s'initier à la géographie du Québec et du Canada ; 2) s'éveiller aux caractéristiques ethniques et culturelles du Québec et du Canada ; 3) s'éveiller aux réalités économiques du Québec et du Canada ; 4) s'éveiller aux manifestations et au fonctionnement de la démocratie dans sa société ; 5) s'initier à l'histoire du Québec et du Canada.

L'analyse de ces objectifs nous amène à identifier la double perspective des sciences humaines au primaire : une perspective d'éveil et une d'initiation. « Pour l'enfant, l'éveil veut dire le passage d'un état inattentif à un état attentif relativement à un fait ou à un phénomène quelconque, la mise en évidence de certaines perceptions jusqu'alors diffusées et l'instauration d'un intérêt à leur égard » (Québec, 1981, p. 8). L'initiation est conçue comme « une première familiarisation avec quelques éléments,

quelques points de repère importants de l'histoire et de la géographie du pays. Elle comporte également une première prise de contact avec la méthode propre à chacune de ces disciplines » (*ibid.*, p. 9).

Puisque cet article s'adresse d'abord à des géographes, seuls l'éveil au concept d'espace et l'initiation à la géographie seront traités ici de façon détaillée. Une recherche menée par Jean-Luc Picard (1980) a permis de préciser les balises de l'éveil au concept d'espace qui se poursuit au 2^e cycle parallèlement à une initiation à la géographie du Québec et du Canada. Les travaux de cet auteur ont permis d'identifier six composantes du concept d'espace géographique : la localisation, la distance, la représentation, l'association, la distribution et la relation spatiales. Chacune de ces composantes est définie ci-après et accompagnée d'un objectif afin d'illustrer la façon dont ces composantes sont abordées dans le programme de sciences humaines.

La représentation spatiale

La représentation spatiale implique une série d'opérations qui transforment les informations (forme des objets, leur emplacement relatif) en provenance de l'environnement spatial en un ensemble organisé de représentations. L'espace est alors représenté comme un ensemble coordonné et unifié au sein duquel tous les objets sont interreliés. Les diverses représentations de l'espace peuvent être stockées de façon interne (carte mentale) ou de façon externe (dessins, cartes, maquettes, rapports écrits).

Objectif : Identifier les éléments physiques et humains d'un même espace photographié à la verticale et schématisé sous forme de plan ou de carte.

La localisation

Localiser, c'est décrire l'endroit où sont les objets. Cette description est basée sur certains systèmes de référence intériorisés par l'individu. Ces systèmes de référence sont d'abord égocentriques. Plus tard, ils sont basés sur des points de repère fixes (maison, éléments du paysage) et, enfin, sur des coordonnées abstraites (points cardinaux, parallèles, méridiens). Il existe aussi une autre forme de localisation qui consiste en une série d'indications pour se rendre à un endroit particulier. Par exemple : pour se rendre à ce restaurant, il faut tourner à gauche après le deuxième feu de circulation.

Objectif : À l'aide d'un globe terrestre et d'un planisphère et en utilisant les points cardinaux et intermédiaires, décrire la position du Canada en Amérique du Nord et dans le monde.

La distance

Par distance, il faut entendre la mesure de l'écart spatial entre deux localisations. Cet écart peut être exprimé de façon absolue à partir d'unités de mesure comme le mètre et le kilomètre. On peut également utiliser une mesure relative (loin, près, à côté de, plus près, plus loin, etc.) pour évaluer l'écart entre deux localisations.

Objectif: À l'aide d'un plan ou d'une carte, comparer la longueur de différents itinéraires entre deux points de son milieu local restreint.

L'association spatiale

L'association spatiale consiste en une série d'attributs qui servent à décrire et à identifier les objets et les personnes situés à un endroit particulier. Mentionnons à titre d'exemple la sculpture associée au village de Saint-Jean-Port-Joli ; le caractère jovial qu'on prête facilement aux Beaucerons ; la région de la Côte-Nord fréquemment reliée à l'exploitation des mines de fer. Ces attributs sont des constructions mentales élaborées par les gens et imposées au monde par eux.

Objectif: À l'aide d'une liste des grandes productions du Canada, associer quelques-unes d'entre elles à l'une ou l'autre des provinces canadiennes.

La distribution spatiale

Cette dimension est complémentaire à celle de la localisation. Elle s'intéresse à la répartition des phénomènes physiques et humains sur la planète. Si l'on s'arrête par exemple à la localisation des premiers établissements français en Nouvelle-France, on constate que Québec, Trois-Rivières et Ville-Marie étaient tous répartis le long du fleuve Saint-Laurent ; il en est de même pour les mines de l'Abitibi réparties le long de la faille de Cadillac. La distribution spatiale conduit naturellement l'esprit à rechercher les raisons de cette répartition.

Objectif: À l'aide de divers types de cartes, établir des relations entre les traits physiques du Québec et la répartition spatiale de sa population.

La relation spatiale

La relation spatiale porte sur la compréhension des interactions qui expliquent la distribution des phénomènes physiques et humains sur la planète. Pourquoi les zones les plus froides de la Terre sont-elles situées aux deux pôles du globe ? Pourquoi l'industrie du blé est-elle concentrée dans l'Ouest du Canada ? La relation spatiale s'intéresse également à la structure des phénomènes physiques et humains ainsi qu'à leur processus de changement.

Objectif: À l'aide de représentations de divers cours d'eau du Québec, établir des relations entre le relief et l'hydrographie.

Au deuxième cycle du primaire, l'initiation à la géographie prolonge l'éveil au concept en proposant l'étude des réalités plus lointaines appartenant à sa région, au Québec et au Canada. En plus de se familiariser avec quelques points de repère importants de la géographie de chacun de ces milieux, l'élève développe son habileté à décoder le réel à l'aide des concepts et des techniques propres à cette discipline.

La conception de l'apprentissage

La démarche d'apprentissage préconisée en sciences humaines correspond au processus que l'esprit humain utilise pour comprendre le réel et pour résoudre les problèmes de la vie. Le processus décrit dans le guide pédagogique du ministère de l'Éducation illustre « les grandes étapes du cheminement de celui qui apprend, depuis la perception initiale qu'il a d'une réalité jusqu'à la perception nouvelle qu'il s'en donne à travers ses apprentissages » (Québec, 1983). Ce processus comporte trois grandes phases : l'exploration, la recherche et le traitement des informations et l'échange.

L'exploration est essentiellement la phase au cours de laquelle l'élève exprime ses perceptions premières relatives à une réalité, se questionne, émet des hypothèses et accepte de s'engager dans un processus de découverte. Cette étape est également l'occasion pour l'enseignant et ses élèves de se demander comment s'y prendre pour trouver les réponses aux questions qu'on se pose et aux problèmes qu'on rencontre.

La recherche et le traitement de l'information constituent la phase la plus intense durant laquelle l'élève s'informe, expérimente et cherche les réponses à ses questions. Au cours de cette étape, les élèves, guidés par l'enseignant décodent, comparent, classifient, mettent en relation, jugent et critiquent les renseignements et les faits observés au cours de l'exploration. L'échange, la communication des résultats, la réorganisation des informations, la confrontation des opinions vont permettre à l'élève de se former une nouvelle opinion et de dégager certaines conclusions ou généralisations. Ces étapes ne sont ni figées, ni ponctuelles ; elles constituent plutôt un processus de réflexion dynamique et continu. Ce qui veut dire qu'elles sont sujettes à des réajustements en cours de route pour mieux intégrer les préoccupations des élèves.

Outre la démarche d'apprentissage, l'éveil au concept d'espace et l'initiation aux réalités géographiques font aussi appel à une démarche en spirale. Selon cette conception de l'apprentissage, les concepts et les réalités sont abordés par touches successives et leur niveau de complexité augmente progressivement au cours de la scolarité. Ainsi, l'aménagement d'un espace en fonction de besoins définis peut être exploré tant au niveau de la maison en première année, qu'au niveau du Canada, en sixième année.

Un dernier aspect de la condition de l'apprentissage porte sur la façon d'aborder le développement des connaissances, des habiletés et des attitudes visées par le programme. Ces divers types d'apprentissages doivent être poursuivis simultanément en relation les uns aux autres, à l'intérieur d'activités d'apprentissage signifiantes pour l'élève. Par exemple, il serait contraire aux orientations pédagogiques du programme de sciences humaines de dissocier l'apprentissage de la carte ou le développement du sentiment de fierté régionale, de l'étude des réalités physiques et humaines de cette région.

L'instrumentation

Certains outils tels que des cartes, photos, dessins, tableaux, graphiques et un globe terrestre sont indispensables à la poursuite et à l'atteinte des objectifs du programme de sciences humaines. Le ministère de l'Éducation a d'ailleurs publié un devis qui précise la nature et les attributs du matériel didactique nécessaire. Pour

chaque degré du primaire, ce matériel comprend un manuel de l'élève, un guide de l'enseignant et un matériel de classe (affiches, cartes murales...) auquel s'ajoute, au deuxième cycle, un atlas. En outre, le devis du ministère de l'Éducation renferme quelque 60 prescriptions auxquelles les maisons d'édition et les auteurs doivent se conformer s'ils désirent recevoir l'approbation officielle de leur matériel.

L'orientation nouvelle des sciences humaines au primaire et la parution d'un devis de matériel didactique ont contribué à renouveler les outils utilisés par les enseignants et les élèves. Alors qu'auparavant, la géographie et l'histoire avaient chacune leur instrumentation spécifique, le nouveau matériel intègre ces deux disciplines en y ajoutant les dimensions socio-économiques et culturelles. Ce matériel propose également des activités qui amènent l'élève à faire appel à son vécu, ses perceptions et ses interrogations avant de l'engager dans un processus d'apprentissage destiné à élargir sa compréhension des réalités du monde qui l'entoure.

Le ministère de l'Éducation ayant publié le programme 1981 et le devis de matériel didactique en 1982, il n'existe pas actuellement de matériel de base pour chaque degré du primaire. En fait, seuls les enseignants de première, deuxième et quatrième année ont accès à un matériel de base (Lambert et Picard, 1984, 1985; Dupuis et Laforest, 1984; Picard, 1983) approuvé par le ministère de l'Éducation. C'est pourquoi ce dernier a jugé bon de reporter à 1988 l'obligation d'appliquer ce programme d'études en classes.

La situation en classe

Le contenu et les orientations du programme de sciences humaines sont généralement bien acceptés par le milieu scolaire. Toutefois, il faut bien constater que ce programme n'a pas surtout l'impact attendu. Les titulaires de classe chargés de son enseignement n'ont pas toujours la formation nécessaire pour tirer parti de la richesse de son contenu. Plusieurs n'ont eu comme contact avec la géographie qu'un enseignement livresque axé sur la mémorisation de connaissances factuelles. Ces personnes éprouvent donc des difficultés lorsqu'elles doivent intervenir pour faciliter le développement de concepts d'ordre géographique ou favoriser la compréhension de liens entre les divers aspects d'une même réalité. Jusqu'à ce jour, les mesures prises par le ministère de l'Éducation pour soutenir l'implantation du programme de sciences humaines se sont révélées insuffisantes. Dans les commissions scolaires, les ressources en animation pédagogique sont aussi en général très faibles. Le dossier « sciences humaines » est souvent confié en supplément de tâche à une personne dont la compétence et les principales préoccupations sont d'abord à l'égard de programmes tels que le français et les mathématiques.

À ces difficultés s'ajoutent une instrumentation pédagogique encore incomplète et une pression sociale qui amènent le milieu scolaire à accorder une importance disproportionnée aux programmes de français et de mathématiques au détriment de celui de sciences humaines. Comme résultat, le temps d'enseignement de ce programme qui devrait être de *deux heures par semaine* est dans les faits considérablement réduit dans quantité de classes, lorsqu'il n'est pas tout simplement supprimé. Cette situation fait en sorte que beaucoup d'élèves du primaire n'ont pas la possibilité de développer certains apprentissages fondamentaux reliés à la compréhension du temps, de l'espace et de la société. Le programme de sciences humaines étant conçu pour s'articuler avec ceux de géographie, d'histoire et d'économie du secondaire, il en résulte aussi un manque de continuité dans la formation de l'élève.

Il reste donc, au primaire, plusieurs pas à franchir pour que le programme de sciences humaines soit plus qu'un document officiel mais donne lieu à des retombées concrètes au niveau de la formation de l'élève. Cela est possible en autant que le ministère de l'Éducation mette de l'avant un plan d'action pour supporter l'implantation du programme qu'il a édicté. Pour être efficace, ce plan d'action devrait nécessairement toucher à la formation des enseignants, à l'instrumentation et à l'évaluation des apprentissages. D'un autre côté, il appartient aux commissions scolaires de mettre à la disposition de leurs enseignants les outils et les ressources en animation pédagogique indispensables à la réalisation du programme de sciences humaines.

Il semble aussi important que des mesures soient prises pour que certaines commissions scolaires ne considèrent plus l'apprentissage des sciences humaines comme facultatif mais comme un bienfait et un droit pour l'élève. Ce dernier point fait cependant appel à des attitudes et à des perceptions sur la valeur sociale des sciences humaines. N'appartiendrait-il pas aux sociétés professionnelles œuvrant en sciences humaines d'articuler une campagne de sensibilisation auprès du public sur le rôle fondamental des sciences humaines dans la formation d'un citoyen éclairé et responsable ?

SOURCES CITÉES

- DUPUIS, Jean-Claude et LAFOREST, Mario (1984) *Je réfléchis... chez moi et chez toi*. Montréal, Lidec, Guide de l'enseignant et livre de l'élève, 1^{re} année.
- LAMBERT, Ginette et PICARD, Jean-Luc (1984) *Dans ma rue*. S.1., Centre éducatif et culturel, Guide de l'enseignant et livre de l'élève, 1^{re} année (Coll. Éveil à la réalité).
- _____ (1985) *Aux alentours*. S.1., Centre éducatif et culturel, Guide de l'enseignant et livre de l'élève, 2^e année (Coll. Éveil à la réalité).
- PICARD, Jean-Luc (1980) *Sciences humaines au primaire (2^e cycle)*. Projet de recherche 78-37, Rapport de la phase II, document inédit.
- _____ (1983) *Ma région*. S.1., Centre éducatif et culturel, Guide de l'enseignant et livre de l'élève, 4^e année (Coll. Exploration de la réalité).
- QUÉBEC (1971) *Les sciences humaines à l'élémentaire*, 1. *Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire*. Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 21 p.
- _____ (1981) *Programme d'études. Sciences humaines (Primaire)*. Québec, ministère de l'Éducation, « Histoire, géographie, vie économique et culturelle », 62 p.
- _____ (1982) *Le matériel didactique de base nécessaire à l'enseignement du programme de sciences humaines au primaire* (Devis). Québec, ministère de l'Éducation, Direction du matériel didactique, 85 p.
- _____ (1983) *Guide pédagogique. Sciences humaines (Primaire)*. Québec, ministère de l'Éducation, « Histoire, géographie, vie économique et culturelle ».