



VGD<sup>CH</sup>  
ADG

Verband Geographiedidaktik Schweiz  
Association suisse pour la didactique de la géographie

Philippe Hertig

HEP Vaud

UER Didactiques des sciences humaines et sociales

Didactique de la géographie

Co-président de l'ADG-CH

## **La géographie dans le Plan d'études romand**

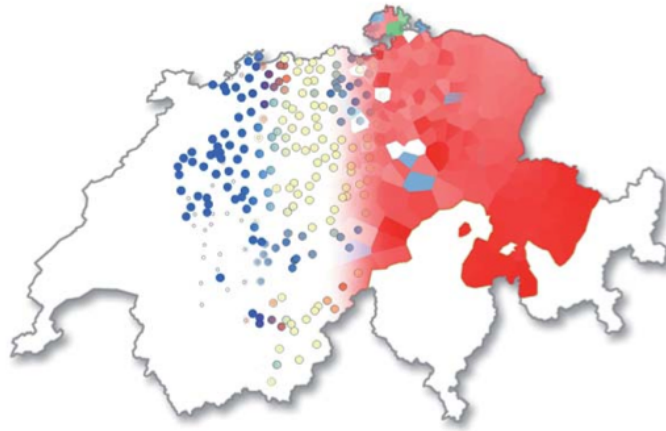
Article paru dans le numéro 1/2013 de *GeoAgenda*, la revue éditée par l'Association suisse de géographie (ASG). Il est mis à disposition des visiteurs de ce site avec l'autorisation du rédacteur de *GeoAgenda*, que nous remercions vivement.

Site de *GeoAgenda* : <http://www.swissgeography.ch/fr/geoagenda/2007/index.php>

# GeoAgenda

ASG

No. 1/2013



Geographie und Linguistik

Géographie et Linguistique

No. 1/2013  
20. Jahrgang / 20<sup>e</sup> année

# GeoAgenda

## Impressum / Impression

### Herausgeber / Editeur

- Verband Geographie Schweiz (ASG)  
- Association Suisse de Géographie (ASG)  
- Associazione Svizzera di Geografia (ASG)

- Schweizerische Gesellschaft für Angewandte Geographie (SGAG) / Société Suisse de Géographie Appliquée (SSGA)

- Verein Schweizerischer Geographielehrer (VSGG) / Association Suisse des Professeurs de Géographie (ASPG)

**Ehrenmitglieder / Membres honoraires**  
Prof. em. Dr. Dr. h.c. Hartmut Leser  
Prof. em. Dr. Hans Elsasser

**Verantwortlich / responsable:** H.-R. Egli

**Redaktion / Rédaction:** Philipp Bachmann

**Übersetzung / Traduction:** Céline Dey

**Abonnement:**  
Fr. 25.- für 5 Hefte / pour 5 revues  
Fr. 20.- für Studierende / pour étudiant(e)s

**Bestellung / Commande:**  
-> Redaktion GeoAgenda

**PC / CCP:** 30-17072-3 ASG Bern

**Inserate, Beilagen / Annonces, Annexes:**

Preisliste: siehe letzte Seite

Liste des prix : voir la dernière page

**Auflage / Tirage:** 900

**Druckerei / Imprimerie:** Kopierzentrale,  
Universität Bern

Die Autoren sind verantwortlich für den Inhalt  
ihrer Beiträge / Les auteurs sont responsables  
pour le contenu de leurs articles.

### Redaktionsschluss / Délai rédactionnel :

GeoAgenda No. 2/2013: 31-03-2013

GeoAgenda No. 3/2013: 31-05-2013

GeoAgenda No. 4/2013: 31-08-2013

Gedruckt mit finanzieller Unterstützung durch  
Imprimé avec le soutien financier de

**sc | nat**  
Swiss Academy of Sciences  
Akademie der Naturwissenschaften  
Accademia di scienze naturali  
Académie des sciences naturelles

## Inhalt / Contenu

Editorial ..... 3

### Thema / Sujet

Geographie und Linguistik ..... 4

### Mitteilungen / Communications

Ergebnis Geologie 2013 ..... 8

Géologie vivante 2013 ..... 9

ASG Deutscher Geographentag 2013 .. 10

SCNAT Jubiläum 2015 ..... 11

Bicentenaire 2015 ..... 11

ADG La géographie dans le PER 14

VSGG wbz/cps ..... 20

SGAG SGAG-Preisträger 2012 ..... 21

### Umschau / Tour d'horizon

N+L für die Wirtschaft ..... 22

Vielfalt der Landschaften ..... 24

Bergwelten ..... 25

Wasser privatisieren? ..... 26

Geo - logisch ..... 27

**Agenda / Calendrier** ..... 28

### Umschlagseite / Couverture:

Titelbild der Masterarbeit

von Pius Sibler, Uni Zürich

Titre du travail master de

Pius Sibler, Université de Zurich

### Adresse:

Redaktion GeoAgenda  
Geographisches Institut, Universität Bern  
Erlachstrasse 9a, CH-3012 Bern  
e-mail: pbachmann@giub.unibe.ch  
Tel. 031/ 631 85 67 (Mo+Fr / lu+ve)  
[www.swissgeography.ch](http://www.swissgeography.ch)

# La géographie dans le Plan d'études romand



Philippe Hertig

## Introduction

Adopté en mai 2010 par la CIIP<sup>1</sup>, le Plan d'études romand (ci-après PER) est mis en œuvre progressivement depuis l'été 2011 dans les cantons romands, à un rythme et selon des modalités qui varient d'un canton à l'autre. Le PER s'inscrit dans le contexte politique de l'harmonisation de la scolarité obligatoire en Suisse (article 62, al. 4 de la Constitution fédérale accepté par le peuple en mai 2006, accord HarmoS, Convention scolaire romande<sup>2</sup>). Le PER couvre l'entier de la scolarité obligatoire, selon les principes définis dans le cadre de l'accord HarmoS (8 ans d'école primaire, y compris l'école enfantine ou cycle élémentaire, et 3 ans d'école secondaire). Il est structuré en trois grandes «entrées» : les domaines disciplinaires (au nombre de cinq : langues ; mathématiques et sciences de la nature ; sciences humaines et sociales ; arts ; corps et mouvement), les capacités transversales et la formation générale<sup>3</sup>.

Le présent article est consacré à la place de la géographie dans le PER et vise à mettre en exergue les spécificités de cette discipline scolaire dans le PER et à expliciter quelques-uns des choix qui ont orienté son positionnement. On verra aussi qu'un enseignement de la géographie en cohérence avec les intentions exprimées dans le PER implique une remise en question de pratiques instituées de longue date, un constat qui ouvre sur un défi majeur, celui de la formation des enseignants<sup>4</sup>.

## La géographie, une discipline du domaine des sciences humaines et sociales

Première spécificité : la géographie est explicitement considérée dans le PER comme une discipline relevant du champ des sciences humaines et sociales. Cet ancrage se réclame de la conception épistémologique généralement admise aujourd'hui dans l'aire francophone pour la géographie : l'objet de la géographie est l'étude des relations que les sociétés humaines tissent avec l'espace ou qu'elles tissent entre elles à travers l'espace. La dimension actancielle est dès lors essentielle, ainsi que l'exprime de manière explicite une définition proposée par Antonio Da Cunha : la géographie prend en compte «les relations entre les sciences sociales et les sciences de la nature dans leurs manifestations spatiales. Elle a pour objet la connaissance, les représentations et les pratiques des acteurs du territoire et les manières dont ils le produisent, l'organisent et l'aménagent» (Da Cunha, 2006, p. 3).

-----  
<sup>1</sup> Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

<sup>2</sup> Pour plus de détails, voir, sur le site Internet du PER, la page explicitant le contexte dans lequel il s'inscrit : [www.plandetudes.ch/web/guest/PG2-contexte](http://www.plandetudes.ch/web/guest/PG2-contexte) (consulté le 18.01.2013).

<sup>3</sup> Ces trois grandes «entrées» sont présentées de manière détaillée sur le site Internet du PER, auquel je renvoie les lecteurs qui souhaiteraient des informations plus précises sur ce que recouvrent le domaine de la formation générale ou les cinq grands champs de capacités transversales: [www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-structure](http://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-structure) (consulté le 18.01.2013).

<sup>4</sup> Le masculin est utilisé à titre générique dans ce texte et désigne indifféremment des femmes et des hommes ou des fonctions occupées par des femmes et des hommes.

Dans le contexte du PER, les finalités assignées à la géographie sont le reflet de cet ancrage épistémologique :

Le propos de la géographie est notamment de mettre en évidence les relations qui lient l'Homme à l'espace et les hommes entre eux à travers l'espace. L'enseignement de la géographie doit donc conduire l'élève à prendre conscience de la manière dont les sociétés se représentent l'espace, dont elles l'organisent et dont elles résolvent les problèmes liés à son exploitation et à son aménagement. Dans cette perspective, l'enseignement de la géographie intègre des démarches descriptives et explicatives. Il privilégie des explications de type systémique, faisant intervenir de multiples éléments en interaction ; ceux-ci peuvent relever des domaines politiques, économiques, sociaux, culturels ou des conditions naturelles (relief, climat, végétation, hydrographie, ressources naturelles)<sup>5</sup>.

C'est bien évidemment cette conception de la géographie scolaire qui sous-tend et permet de comprendre les choix opérés dans l'élaboration du curriculum. Celui-ci est subdivisé en trois cycles brièvement présentés et commentés ci-après.

### Regards sur la géographie au fil des trois cycles du PER

Au premier cycle (degrés 1 à 4 HarmoS), la géographie contribue aux activités d'exploration du réel, dont elle permet d'appréhender les dimensions spatiales. Les enjeux d'apprentissage peuvent être rangés dans les quatre catégories mentionnées dans la première colonne du tableau ci-dessous (tableau 1).

<i>Enjeux d'apprentissage Aspects des compétences</i>	<i>Espaces concernés Années 1 et 2</i>	<i>Espaces concernés Années 3 et 4</i>
Percevoir Décrire et classer, catégoriser (Se) repérer (Se) questionner et analyser	Espace familier de l'élève (classe, école, maison, ...)  Espace vécu (place de jeux, cour de récréation, jardin, etc.)	Espace familier de l'élève  Espace vécu  Espaces fréquentés occasionnellement dans le quartier ou le village, en lien avec la vie de la classe

L'élève apprend progressivement à questionner le réel qui l'entoure et à confronter ses propres conceptions avec ses observations et celles de ses pairs. Cette approche du réel implique de travailler tant sur les dimensions sociales que sur les éléments naturels du monde qui entoure les élèves ; une perspective interdisciplinaire est utile à cette fin, mais il est important que le questionnement relatif à la spatialité soit déjà explicite, afin que l'élève apprenne à se situer dans son contexte spatial et social. Il est donc crucial que les démarches proposées soient à même de favoriser les premiers apprentissages en termes de savoirs géographiques : si l'on admet le

<sup>5</sup> Source : [www.plandetudes.ch/web/guest/shs/cg/](http://www.plandetudes.ch/web/guest/shs/cg/) (consulté le 18.01.2013)

principe de la structure spiralaire des apprentissages énoncé par J.S. Bruner, la mise en réseau des connaissances au moyen des concepts centraux (ou concepts intégrateurs) de la discipline et le développement des capacités de questionnement raisonné des élèves devraient être amorcés dès les premières années de la scolarité dans les disciplines scientifiques, afin que les enfants prennent conscience du cheminement par lequel ils construisent leur rapport au monde (Hertig, 2012).

Au deuxième cycle (degrés 5 à 8 HarmoS), le plan d'études prévoit la consolidation et l'approfondissement des savoirs géographiques que les élèves se sont appropriés au premier cycle. L'observation indirecte au moyen de documents permet d'élargir les espaces étudiés. Quatre grandes thématiques orientent le travail : l'habitat, les loisirs, l'approvisionnement, les échanges (tableau 2).

<i>Enjeux d'apprentissage Aspects des compétences</i>	<i>Espaces concernés Années 5 et 6</i>	<i>Espaces concernés Années 7 et 8</i>
(Se) questionner et analyser  (S') informer  (Se) repérer	Espace vécu, fréquenté (observation directe) ou documenté (observation indirecte, région proche de l'école, du village, de la ville)  Mise en évidence des liens avec des espaces plus lointains	Espace vécu, fréquenté (observation directe) ou documenté (observation indirecte, régions suisses et voisines)  Relations entre l'échelon régional et l'échelon national
Thématiques : habitat / loisirs / approvisionnement / échanges		

Au-delà de la localisation des espaces concernés et de la description de leurs caractéristiques, les enjeux d'apprentissage résident en premier lieu dans un questionnement raisonné des lieux étudiés. Celui-ci s'articule autour des questions centrales du raisonnement géographique, associées aux concepts centraux de la discipline (par exemple : *où ? pourquoi là et pas ailleurs ? quels effets si c'est là ?*, qui sont les questions associées au concept de localisation), et il permet de construire des réponses elles aussi raisonnées, dans lesquelles les acteurs concernés, leurs intentions et leurs actions sont à mettre clairement en évidence. Ainsi, l'élève apprend progressivement à identifier et à penser les relations qui existent entre les activités humaines et l'organisation de l'espace.

Le plan d'études du troisième cycle (degrés 9 à 11 HarmoS) est structuré à la manière d'une matrice, qui combine des approches fondées sur les trois «pôles» du développement durable et des champs thématiques dans lesquels peuvent s'inscrire quelques-uns des grands problèmes de société du monde d'aujourd'hui (tableau 3, page 17).

L'entrée par les «pôles» du développement durable vise explicitement à permettre des approches mettant en évidence les interdépendances entre les facteurs sociaux, économiques et environnementaux. Elle fait aussi écho à une visée politique qui se traduit par la place donnée à l'éducation en vue du développement durable dans le PER :

<i>Entrée dans les interdépendances («pôles» du développement durable)</i>	<i>Champs thématiques</i> <i>Année 9</i>	<i>Champs thématiques</i> <i>Année 10</i>	<i>Champs thématiques</i> <i>Année 11</i>
Pôle environnement	Risques «naturels» liés à l'écorce terrestre	Changements climatiques et risques liés aux phénomènes atmosphériques	Une ressource : l'eau et ses enjeux
Pôle économie	De la production à la consommation d'un bien courant d'origine agricole	De la production à la consommation d'un produit manufacturé	De la production à la consommation d'une source d'énergie
Pôle social	Vivre en ville, ici et ailleurs	Les migrations, leurs causes et leurs conséquences	Les flux d'informations

Une *Education en vue du développement durable (EDD)* poursuit avant tout une finalité citoyenne et intellectuelle : elle contribue à la formation de l'esprit critique en développant la compétence à penser et à comprendre la complexité. L'EDD teinte l'ensemble du projet de formation ; en particulier, elle induit des orientations en *Sciences humaines et sociales*, en *Sciences de la nature* et en *Formation générale* <sup>6</sup>.

Cette référence au «modèle» du développement durable n'est donc en principe pas spécifique à la géographie. Elle est toutefois censée prendre une importance marquée dans le curriculum de la discipline au cours du dernier cycle de la scolarité obligatoire. Soulignons ici, si besoin est, qu'il est tout sauf insignifiant d'affirmer que «l'EDD teinte l'ensemble du projet de formation» : la finalité citoyenne semble évidente, de même que le projet de société dans lequel elle s'inscrit. Il n'est pourtant pas certain que le «modèle» du développement durable soit réellement questionné afin que les élèves, futurs citoyens, en saisissent les tenants et les aboutissants...

### Principes structurants

Il n'est pas question d'entrer ici, pour des raisons évidentes de place, sur une analyse détaillée des contenus du plan d'études – que ce soit au niveau de l'énoncé des objectifs d'apprentissage et de leurs composantes, des «attentes fondamentales» ou des indications relatives aux progressions des apprentissages au sein des trois cycles. Il est toutefois utile de mentionner rapidement quelques éléments qui peuvent être considérés comme des principes qui structurent l'ensemble du curriculum de géographie dans le PER.

Les finalités assignées au domaine des sciences humaines et sociales dans le PER sont celles qui ont été définies par François Audigier (1995) : finalités civiques et patrimoniales, finalités

<sup>6</sup> [www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-contexte](http://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-contexte) (consulté le 18.01.2013)



intellectuelles et critiques, finalités pratiques. Dans ce contexte, la conception épistémologique de la géographie scolaire qui transparait dans les textes du PER – une géographie des acteurs et des processus – prend tout son sens, outre le fait qu'elle est en adéquation avec celle qui prévaut pour la discipline de référence dans l'aire francophone (Hertig, 2012). Cette conception est tout à fait similaire à celle qui prévalait dans les plans d'études en vigueur avant le PER dans les cantons de Vaud et de Genève, mais elle marque une évolution sensible par rapport aux plans d'études des autres cantons romands, où la géographie scolaire était pour l'essentiel d'inspiration idiographique (ibid.).

Le PER attribue à juste titre un rôle essentiel aux concepts centraux de la géographie – par concepts centraux (concepts intégrateurs), il faut comprendre ici des outils de pensée opératoires, auxquels sont associées les questions centrales de la discipline. Ces outils de pensée permettent d'articuler et de mettre en réseau des connaissances factuelles et notionnelles, la maîtrise des outils de la discipline (par exemple cartes, images, textes, données statistiques, etc.) et des capacités transversales. Ces concepts centraux (localisation, acteurs et intentionnalités, échelle, interaction, représentation, polarisation, diffusion – auxquels on pourrait ajouter celui d'action spatiale) permettent de penser et de structurer le questionnement géographique et fonctionnent de ce fait comme l'élément structurant majeur du plan d'études.

Le fait que les concepts centraux de la géographie soient explicitement mentionnés dès le premier cycle dans les «attentes fondamentales» et dans les indications pédagogiques à l'attention des enseignants traduit une volonté de «disciplinarisation» précoce de la part des concepteurs du PER. Cette option, à laquelle je souscris pleinement, apparaît comme une nécessité impérative pour que les élèves soient, dès leur plus jeune âge, en situation de s'approprier les outils de pensée des disciplines. En effet, et même si les grands problèmes qui se posent à nos sociétés dans le monde d'aujourd'hui ne sont pas spécifiquement disciplinaires, les outils de pensée que les disciplines permettent de construire sont indispensables pour appréhender les questions majeures que nos sociétés doivent résoudre : «Il n'y a pas de véritables savoirs sans accès aux paradigmes disciplinaires, chacun étant original par le fonctionnement du langage qui y prévaut et par les formes de raisonnement qui y sont valides» (Astolfi, 2008, p. 32). Bien entendu, il ne s'agit pas de prôner un cloisonnement disciplinaire stérile... ce que le PER évite d'ailleurs soigneusement, puisque les invitations à croiser les regards disciplinaires afin de contribuer à l'intelligibilité du monde sont multiples, de même que les incitations à prendre en compte les différents champs thématiques du domaine de la «formation générale».

### Défis de la mise en œuvre

Aussi pertinent soit-il, un plan d'études ne peut être à lui seul le moteur ou le garant de l'évolution des pratiques enseignantes. Les recherches empiriques ont documenté les écarts, parfois considérables, entre curriculum formel ou prescrit (le plan d'études) et curriculum réel

---

7 Pour un exposé plus détaillé sur la nature et l'intérêt didactique des concepts intégrateurs en géographie, voir Hertig (2012, chapitre 4).

(ce qui est enseigné) (Hertig, 2012); ces décalages ont par ailleurs été théorisés (Perrenoud, 1993 ; Forquin, 2008). Dans le cas de la géographie, les pratiques se limitent très souvent à des démarches purement descriptives et factuelles, débouchant sur la mémorisation obligée de listes interminables de noms ou de notions décontextualisées et sur des évaluations qui privilégient massivement la restitution, donc les tâches de faible niveau taxonomique (Hertig, 2012). On est loin d'une géographie permettant aux élèves de déchiffrer la complexité du monde et contribuant au développement de leur sens critique et de leurs compétences citoyennes.

Si les autorités scolaires souhaitent vraiment que la mise en œuvre du PER soit le déclencheur d'une évolution des pratiques, alors il est indispensable qu'elles consentent un très important effort de formation des enseignants – et je pense ici et dans le cas de la géographie en premier lieu à la formation continue des enseignants déjà en activité. Des actions de formation abordant à la fois des aspects d'ordre épistémologique et scientifique et des éléments relevant de la didactique et de la méthodologie doivent être mises sur pied, en particulier à l'intention des enseignants généralistes (dans leur écrasante majorité, ceux-ci ne sont pas au bénéfice d'une formation scientifique en géographie, et leur formation didactique dans cette discipline est souvent réduite à sa plus simple expression). Mais il faut malheureusement constater que la géographie ne fait pas partie des disciplines auxquelles les autorités accordent la priorité en termes de formation continue...

Si la formation des enseignants est censée contribuer à faire évoluer les pratiques, on sait que les moyens d'enseignement peuvent constituer un «levier» efficace (mais pas suffisant en lui-même) pour agir sur les pratiques. Or, force est de constater que les moyens d'enseignement en adéquation avec le PER manquent à ce jour (janvier 2013) dans de nombreuses disciplines, dont la géographie. Il est donc à craindre, en l'absence d'une politique de formation volontariste et à défaut de moyens d'enseignement adéquats, qu'il faille encore attendre bien des années pour que les intentions que le PER énonce pour l'enseignement de la géographie trouvent une traduction adéquate dans les pratiques de la grande majorité des enseignants. Et pourtant, la géographie que propose le PER est assurément une discipline indispensable pour appréhender les grands problèmes auxquels sont confrontées nos sociétés, une discipline dans laquelle les élèves, les citoyens de demain, peuvent s'approprier quelques-unes des clés d'intelligibilité du monde.

Philippe Hertig

### Références citées

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Audigier, F. (1995). *Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves*. Spirale, 15, 61-89.
- Da Cunha, A. (2006). *Objet, démarches et méthodes : les paradigmes de la géographie (Matériaux pour les cours et séminaires no 48)*. Lausanne : Institut de géographie de l'Université.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires.
- Hertig, Ph. (2012). *Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes (Géovisions no 39)*. Lausanne : Institut de géographie de l'Université.
- Perrenoud, Ph. (1993). *Curriculum : le formel, le réel, le caché*. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.