

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 14 (1992)

Heft: 3

Artikel: Quelle géographie enseigner à l'école ?

Autor: Bailly, Antoine S. / Nurghetto, Maguy

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786304>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 06.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Quelle géographie enseigner à l'école?*

Antoine S. Bailly et Maguy Nurghetto

La nouvelle géographie, bien implantée dans les programmes universitaires, est encore peu enseignée à l'école, où sont souvent véhiculés des programmes traditionnels axés sur des logiques nationalistes et idiographiques. En mettant l'accent sur l'aspect formatif de la discipline, sur les principes d'organisation de l'espace et sur les raisons de nos pratiques spatiales, de nouveaux programmes émergent pourtant dans plusieurs pays occidentaux, en particulier là où les systèmes éducatifs sont les moins contrôlés par les gouvernements nationaux. La géographie «identitaire» et «stratégique» fait ainsi place à une géographie «explicative» qui accepte d'utiliser les représentations spatiales pour aborder de grands concepts géographiques comme ceux d'orientation, d'environnement et de développement. La géographie évolue ainsi entre conservatisme et modernisme.

1. De la géographie classique à la nouvelle géographie

Longtemps la géographie a pu rester en dehors des luttes qui mobilisaient les sciences sociales dans leur quête pour un statut renouvelé; elle a même échappé jusque dans les années 70 aux grands débats idéologiques et pédagogiques. Délibérément empirique, attachée à la description des pays et de leurs genres de vie, elle véhicule la connaissance géographique nécessaire à la mise en valeur de l'Etat-Nation et de ses extensions coloniales. Pour les grands géographes de

* Les auteurs tiennent à remercier le professeur Pierre Furter pour ses précieux commentaires lors de la conception de cet article.

l'Ecole française, comme Vidal de la Blache (1922), qui influencèrent profondément pour plus de cinquante ans les programmes de géographie des pays francophones, «la géographie est la science des lieux et non des hommes»; science qui a pour objet la description de la terre et des rapports entre nature et genre de vie humains. L'environnement naturel est l'élément privilégié dans l'enseignement, avec son relief, sa morphologie, sa géologie, sa pédagogie, son climat, sa végétation; toutes ces spécificités qui permettent de parler de région naturelle et de développer une géographie régionale, véritable discipline idiographique, axée sur la connaissance précise de ces régions et des implantations humaines qui s'y localisent. De l'enseignement de ces régions à celui de l'Etat-Nation, fondé sur les principes naturalistes identitaires, il n'y avait qu'un pas franchi facilement dans tous les pays à la recherche de valorisations nationales. Cette finalité de la géographie est incontestée des autorités car, sans elle, les futurs citoyens ne pourraient connaître leur pays et ses unités administratives. Quant aux méthodes pédagogiques et au contrôle des connaissances, nul n'est besoin de longue réflexion, car l'apprentissage des nomenclatures va de pair avec un simple contrôle des connaissances. La géographie laisse donc, longtemps, aux autres sciences sociales le soin de la réflexion épistémologique et didactique.

La redécouverte par la nouvelle géographie, à la fin des années 60, d'autres cheminements possibles, en particulier grâce à la démarche déductive et à la théorie de la mesure, constitue un premier questionnement; c'est la géographie quantitative, parfois qualifiée de «néopositiviste», qui, aux Etats-Unis tout d'abord, va contester l'approche morpho-identitaire. Les paysages humains sont avant tout le reflet de logiques économiques et culturelles; s'y attacher, c'est quitter le domaine des liaisons milieu-homme pour comprendre des logiques spatiales à travers les valeurs des sociétés, les similarités dans l'organisation et les pratiques spatiales. La géographie devient science nomothétique, qui cherche à schématiser et à dégager des constructions théoriques, comme l'illustrent les ouvrages de W. Bunge (1966) sur la géographie théorique et de P. Haggett (1965) sur l'analyse spatiale.

Les sirènes de la sociologie et de la psychologie n'influenceront les géographes universitaires que dans les années 70. En Europe francophone, elles pénètrent par le biais de notions comme l'espace vécu et d'outils comme la carte mentale. C'est la géographie de la perception, très vite qualifiée de géographie des représentations, qui va véhiculer cette conception idéaliste de la discipline. La question même de l'objet de la géographie est posée: doit-elle considérer l'espace social, psychologique en plus de l'espace morphologique et économique? Doit-elle s'attacher aux comportements individuels et non seulement collectifs? Pourtant des travaux de Fremont (1976) et de Bailly (1977), à la mise en place de programmes de géographie intégrant des concepts comme ceux de «sens du lieu», de «topophilie» ou de «topophobie», plus de dix ans seront nécessaires. Il faudra une dizaine d'années pour que, sous la pression des élèves démobilisés par les programmes poussiéreux, des enseignants du secondaire formés récemment à l'université secouent la tradition. Mais le transfert des programmes universitaires à ceux du secondaire reste bien timide face à la puissance des traditionalistes et des autorités des états qui n'ont aucune raison

de favoriser l'ouverture à la nouvelle géographie, d'autant plus qu'elle aborde également les questions d'inégalités économiques et sociales dans l'espace à travers des concepts comme ceux de centre-périphérie et de sous-développement. Cette géographie, qui parle des questions de pauvreté, de faim, de justice spatiale et s'intéresse aux faits de domination et aux rapports économiques et sociaux, dérange les autorités politiques (Harvey, 1973). Alors, lorsque l'Etat-Nation n'est plus une idéologie à défendre, les responsables politiques préfèrent diminuer la place de la géographie dans l'enseignement pour faire place aux besoins des sciences dures jugées moins contestatrices. La fin du colonialisme marque ainsi, dans de nombreux pays européens (Portugal, France), la première grande crise de la géographie; en émergent deux grandes questions: la géographie doit-elle être enseignée à l'école? Et quelle géographie?

2. La géographie doit-elle encore être enseignée à l'école?

Existe-t-il encore à travers les multiples courants de la nouvelle géographie une discipline qui s'intitulerait géographie? Question maintes fois posée, objet de débats récents, elle illustre la difficulté de valider le statut d'un domaine touchant à la fois aux sciences humaines et aux sciences de la nature. Malgré cette crise identitaire, la géographie se maintient grâce à un double rôle: celui de la transmission d'informations sur le monde et ses découpages, et celui d'une discipline scientifique tantôt science des paysages, tantôt science des pratiques spatiales. Le deuxième objectif, en permanence créé et recréé par les réflexions des géographes universitaires, s'éloigne progressivement des objectifs des programmes anciens, d'où un profond fossé entre les deux conceptions de la discipline, et surtout entre l'enseignement universitaire et secondaire.

L'enseignement dans le primaire et le secondaire correspond encore en général à une logique idiographique et nationaliste, liant par l'apprentissage de nomenclatures (de pays, de villes, de régions) noms et processus; basé sur la mémorisation, il permet d'associer Genève, le lac Léman, les Alpes, la ville pont, la ville bancaire calviniste et son rôle international. A cette logique sont associés des contrôles de connaissance destinés à déceler les erreurs de mémorisation. Un rapide parcours à travers deux manuels français illustre clairement cette conception de la géographie. Au début du siècle G. Bruno lance son «Tour de France par deux enfants» qui deviendra le manuel de référence pour des millions d'enfants soumis à l'école obligatoire, un manuel sans concurrent. Deux enfants, qui savent apprivoiser temps et espaces dans leur déplacement initiatique à travers la France, racontent leur patrie, qui devient ainsi visible et concrète. L'objectif est clair: la valorisation de la nation française pour des enfants, qui, devenus adultes, auront à la défendre. Cinquante ans plus tard une nouvelle bible des enseignants de géographie (Prévot, 1963) verra le jour, avec le même objectif: décrire les régions françaises, pour en souligner la personnalité dans le contexte des pays de la francophonie (dominés par la France...). C'est le triomphe de l'école régionale française, avec son souci morpho-identitaire et sa domination culturelle.

Il faudra attendre les années 1970 pour que d'autres géographes, formés à la nouvelle géographie, puissent enseigner la discipline selon une logique nomothétique qui met l'accent sur son aspect formatif: ce sont les principes d'organisation de l'espace qui sont présentés pour saisir les relations entre le substrat spatial et les pratiques humaines: habitat, genre de vie, territoire deviennent des concepts clés appliqués à des espaces variés. Un manuel (Knafou, 1988), intégré dans un programme dont l'ambition est toujours d'étudier la France, s'ouvre à cette problématique. La géographie dépasse l'inventaire, pour devenir instrument d'analyse des lieux et des territoires, à travers une perspective «système-monde» et «système Europe». L'analyse est rigoureuse, fondée sur une documentation statistique abondante et une cartographie élaborée; les raisonnements systémiques quant à eux permettent de modéliser et comparer des situations socio-spatiales différentes. Une forme renouvelée de l'enseignement apparaît, tout comme dans les manuels dirigés par Y. Lacoste, qui font une place plus grande aux enjeux spatiaux et aux luttes pour l'appropriation de l'espace. Il en résulte des conceptions divergentes de l'enseignement, de ses méthodes et de ses évaluations suivant la formation des maîtres:

- Géographie stratégique, qui met en valeur l'Etat-Nation, ses frontières, ses chefs-lieux pour les enseignants formés de façon classique; cette géographie a pour but de faire apprendre les territoires nationaux, pour valoriser le pouvoir de l'Etat et de ses institutions. Les maîtres, confortés dans leur rôle par les sociétés de géographie, financées par les groupes économiques, adhèrent à ce projet qui donne un statut social valorisant au géographe.
- Géographie régionale qui insiste sur la connaissance des milieux locaux pour les maîtres formés à la géographie des ensembles locaux; connaissance des pays, de leurs productions et de leurs populations, le géographe apporte des informations détaillées sur les fonctions des villes et des régions. Ce sont les sociétés d'émulation qui valorisent ces projets où le géographe, avec l'historien, deviennent les tenants du savoir local et de la tradition. Là encore la géographie se confond avec l'encyclopédisme, au niveau régional et local.
- Géographies explicatives, qui abordent les principes d'organisation spatiale et présentent les lois auxquelles sont soumis les phénomènes spatiaux pour les maîtres formés à la Nouvelle Géographie. Cette conception destinée à éclairer les raisons de nos pratiques dans l'espace et les limites des systèmes environnementaux, pousse les enseignants vers des géographies économiques, écologiques, tiers-mondistes, subjectivistes; autant de courants différents, illustrant le renouveau de l'enseignement de la géographie.

A chaque conception ses méthodes pédagogiques, ses programmes, contestés par les tenants des autres idéologies géographiques; une vision unitaire de la géographie et de son rôle dans l'enseignement secondaire constitue donc en 1990 un leurre. Les divers programmes mis en place dans le monde illustrent la variété des perspectives géographiques; à travers quelques exemples dans les pays européens et dans les systèmes internationaux, se dégagent clairement les oppositions entre logiques idiographiques-nationalistes et nomothétiques explicatives. Dans un même pays, la Grande-Bretagne par exemple, l'enseignement glisse d'une logique à l'autre entre les années 1970 et 1989. Dans d'autres pays, comme le canton de Genève, une grande liberté est laissée aux maîtres,

sans qu'un choix véritable ne soit opéré, entraînant d'importantes difficultés d'évaluation comparative des élèves. En France, par contre, les programmes sont plus contraignants et la mise en place en 1989 d'un projet jugé «ambitieux et encyclopédique» dans sa perspective «système-monde», va susciter ire ou louanges suivant l'idéologie des enseignants. Et les mêmes questions reviennent: pourquoi changer de méthodes et d'esprit? Et l'on se demande si le programme est destiné à conforter une corporation ou à transmettre des savoir-penser... Pouvoirs et contre-pouvoirs géographiques s'opposent pour valider leurs idéologies en s'appuyant sur les forces sociales, économiques et politiques...

3. Les représentations en géographie: un exemple de programme

Avec l'émergence des représentations dans les sciences sociales, qui permettent d'aborder à la fois les images spatiales, les rapports sociaux et leurs dissymétries, la géographie explicative des années 1970–1980 s'est ainsi découvert de nouveaux objectifs, en particulier apprendre aux habitants des divers pays à se mieux connaître. Cet objectif est à l'origine de programmes où le souci de l'homme et de ses pratiques devient central dans l'analyse spatiale. Envisagée de la sorte, la géographie acquiert la dimension psychologique et sociale qui lui manquait.

Ce sont les systèmes éducatifs les moins contrôlés par les gouvernements nationaux qui se sont le plus attachés à cette logique nouvelle à partir de thématiques d'actualité. Ainsi, le programme de géographie de l'Association des Ecoles Internationales constitue une illustration à la fois de l'enseignement de la géographie comme discipline de formation et de la géographie conceptuelle. En effet, la géographie n'existe dans ce programme que parce qu'elle concourt à un processus de formation dans lequel il s'agit d'aider l'élève à:

- apprendre à apprendre
- développer son sens communautaire
- comprendre la société technique (homo faber)
- être responsable de son environnement
- être conscient de son rôle sur sa santé et celle des autres.

C'est en fonction de l'apport que peut fournir la géographie à chacun de ces objectifs que la discipline est privilégiée, dans un ensemble de huit groupes de matières: langues A, langues B, humanités, sciences, éducation physique, art, technologie, mathématiques. Faisant avec l'histoire partie des humanités, la géographie contribue à l'apprentissage spatial (apprendre à apprendre), à la compréhension de la vie en société dans des territoires à diverses échelles géographiques (sens communautaire), à connaître son environnement et celui des autres (environnement) et à l'utilisation de méthodes et de techniques comme les représentations graphiques (homo faber). En liaison avec d'autres disciplines, elle contribue ainsi à une éducation globale de l'élève.

Le programme conceptuel, articulé en quatre parties, repose sur cette conception globale de l'éducation; orientation et position géographique, environnement, développement, représentation spatiale contribuent à des composantes d'un enseignement qui s'articule en séries de concepts, qui seront repris et approfondis lors des cinq années d'études (11 à 15 ans).

L'enseignement de la géographie n'est pas orienté vers l'acquisition d'un savoir encyclopédique et nationaliste; il est destiné à faire réfléchir les élèves aux processus qui génèrent distributions et pratiques humaines dans l'espace. Fondé sur une relation active enseignant-enseigné, la pédagogie repose sur une série de concepts clés généraux, adaptés au niveau de représentation des élèves. Les mêmes concepts sont présentés selon un schéma en spirale, de onze à seize ans, mais enrichis et mieux formalisés au fur et à mesure de l'apprentissage grâce à des exercices d'assimilation progressifs. Cet enseignement en spirale utilise à la fois le local, le régional, le national et les espaces lointains; il est à la fois géographie générale et régionale.

4. Géographies nationales ou internationales?

L'exemple de l'Association des Ecoles Internationales montre que s'il ne peut y avoir consensus à propos d'une seule logique et des idéologies de contexte, nul ne peut nier l'évolution de la discipline et de son rôle dans la transmission du savoir. Peut-on encore revenir à une géographie nationaliste-stratégique sous prétexte identitaire à l'époque où partout dans le monde se créent des «marchés-communs»? Accepterait-on un retour à la géographie des nomenclatures sous la pression de groupes économiques et institutionnels? Et pourtant, les programmes de géographie en Europe hésitent encore entre localisme et mondialisme, entre nationalisme et internationalisme, entre fonctionnalisme et humanisme, entre déduction et induction, entre savoir savant et savoir quotidien, et l'approche par les représentations est loin de faire l'unanimité. D'où des référentiels géographiques différents (échelles et pays), des enseignements par le haut ou par le bas, des évaluations des connaissances opposées (normatives, encyclopédiques, évaluations externes et internes).

Deux programmes de géographie récents, celui de la «scuola media» au Tessin, axé sur l'analyse territoriale régionale, et celui du programme de «terminales» français de février 1989, organisé autour de l'idée de «système-monde», illustrent ces divergences (Cham's, 1991). Pour remonter au cœur de la société tessinoise, l'enseignement à l'Ecole moyenne est orienté sur l'analyse régionale, l'analyse historique et l'analyse «microsociale» des rapports territoire-sociétés; ainsi est développée une connaissance scolaire détaillée des relations espaces-sociétés permettant d'aborder les spécificités tessinoises et les relations du canton à l'espace national et international. En France, à l'inverse le programme de février 1989 abandonne l'idée de grande puissance, pour traiter de concepts clefs: espace, flux, pôles... et de l'organisation géographique du Monde à partir d'un système global pour descendre ensuite aux échelles nationales et régionales (voir la figure N° 1 le système mondial: trois exemples).

Différent de ces deux programmes, la mise à jour du Plan d'Etude du Cycle d'Orientation de Genève, entreprise par une commission de maîtres, fait appel à quatre référentiels clairement explicités en fonction de trois finalités principales: favoriser l'autonomie de l'élève; apprendre à apprendre; organiser ses connaissances spatiales.

Comme l'indique le tableau N° 1, «Quelle géographie pour le Cycle d'Orientation?», le premier référentiel dérive d'une conception souple et évolutive de la géographie, science sociale; le plan d'étude ne peut être organisé autour de définitions et de thèmes choisis une fois pour toute ou d'aires géographiques figées pour plusieurs années. Il s'articule grâce à des concepts évolutifs en fonction de l'avancement de la connaissance et de l'état du monde.

Tableau N° 1

Quelle géographie pour le Cycle d'orientation?

Finalités: – favoriser l'autonomie
– apprendre à apprendre
– organiser ses connaissances

une géographie souple,
évolutive



plan d'étude ouvert

une pédagogie, une
didactique «par le bas»



construction des
connaissances en
spirale



méthode d'évaluation
formative



supports
spatiaux

thèmes d'étude
liés à l'actualité

des outils

La liste de concepts proposés aux maîtres est présentée sous forme d'une liste de questions fondamentales à mettre en relation avec les concepts de base et leurs extensions possibles (Tableau N° 2: Questions et concepts géographiques).

Tableau N° 2

Questions et concepts géographiques

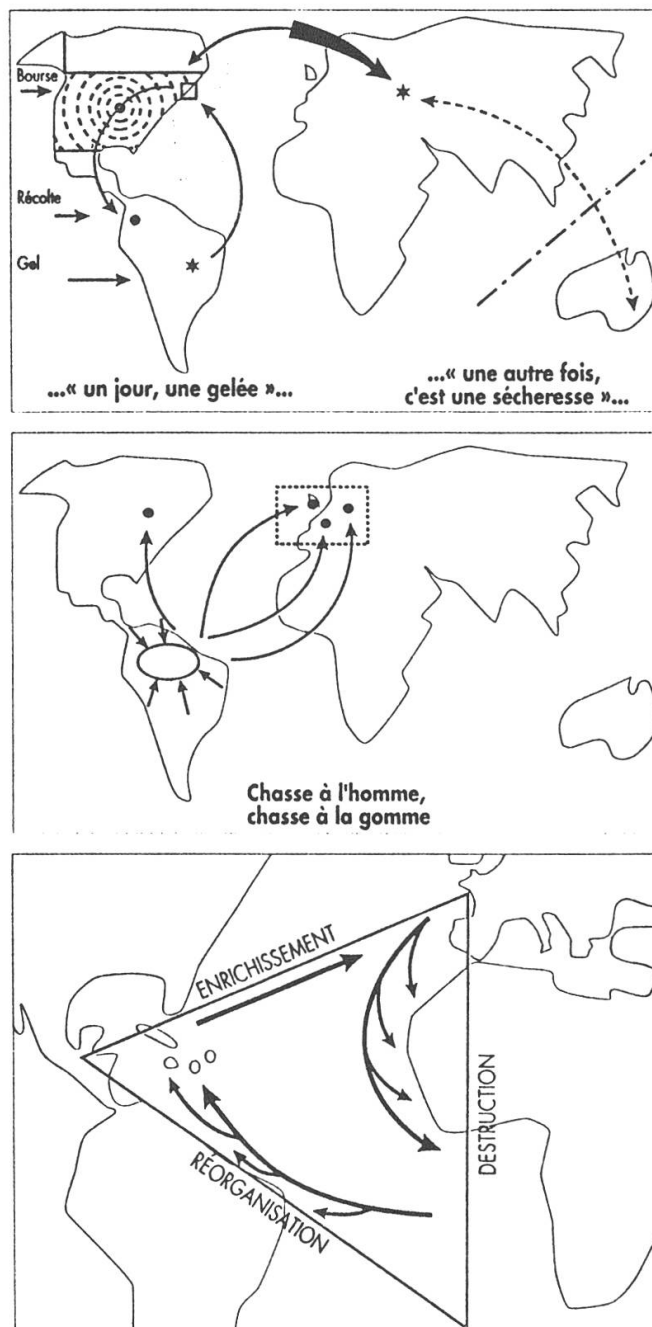
Questions	Concepts	Extensions
Où?	Lieu	Orientation Site
Jusqu'où?	Localisation Territoire Environnement	Limite Frontière Risque naturel Topophilie Enjeu politique
Combien?	Quantité Mesure	Distance Echelle Densité Flux Population Durée
Qui et à qui?	Identification	Stratégie Risque humain Démographie Interaction
Comment?	Représentation	Développement Information Qualité de vie
Pourquoi?	Compréhension Analyse Explication	Explications socio-économiques et spatiales

Pour travailler avec ces concepts, le maître dispose d'un certain nombre d'outils géographiques et empruntés à d'autres disciplines; par exemple: cartes, cartes thématiques, cartes mentales, images satellite, statistiques, documents de presse, films, sources artistiques, enquêtes...

Le deuxième référentiel résulte de la volonté de privilégier la didactique «par le bas», destinée à former «des têtes bien faites» plutôt que des «têtes bien pleines». La séquence d'enseignement est construite à partir des représentations des élèves, du «noyau dur» (Moscovici) de leurs connaissances. C'est en vue de l'extension de ce «noyau dur» que seront construites les phases pédagogiques destinées à mieux organiser les connaissances spatiales et à aiguïser leur sens critique.

Troisième référentiel, la progression «en spirale» (Bruner) qui permet d'aborder les concepts à des niveaux de complexité croissant les trois années du cycle. La spirale illustre le fait que l'élève ne passera d'une boucle à l'autre que lorsqu'il aura maîtrisé une première phase d'apprentissage, qui lui permettra

Fig. N° 1



Le système mondial, trois exemples

À l'échelle planétaire fonctionnent, en interaction, des phénomènes économiques. L'économie de cueillette du caoutchouc en Amazonie est en liaison avec l'industrie chimique et automobile; les déficits (gelée, sécheresse exceptionnelles) des récoltes changent les courants d'approvisionnement; le trafic triangulaire fondé sur verroterie, « bois d'ébène » et sucre a longtemps fonctionné entre Afrique, Amérique et Europe.

Source: R. Brunet et O. Dollfus, Géographie Universelle, Tome I, Paris, Hachette.

d'aborder d'autres questions plus complexes. Cette didactique fait appel à des méthodes d'évaluation de type formatif pour suivre la progression des élèves dans la maîtrise des concepts étudiés.

Enfin, quatrième référentiel, le support spatial de la séquence d'enseignement sera dicté par les événements de l'actualité et permettra la mise en valeur des concepts géographiques privilégiés. Cette liberté de choix évite des découpages du monde arbitraires et la question, non résolue, de l'apprentissage analytique à partir du local – ou synthétique – à partir du système monde.

Le tableau N° 3 «La ville» donne un exemple très simple d'une séquence construite sur la base de ces quatre référentiels.

Tableau N° 3

support spatial de la séquence: la ville

questions auxquelles on va chercher à répondre: quoi?
pour qui?
comment?

concepts: 1. structure: axes
limites
repères
quartiers
2. activités
humaines: fonctions
flux
3. esthétiques
historiques
affectifs

méthode de travail:

a) la ville de l'élève

carte mentale

et

observations sur le terrain
(dérive urbaine, excursions)

inventaire
analyse

b) confrontation avec d'autres
représentations de la ville

analyse de cartes, plans, photos
aériennes, articles de presse, photos,
textes...

c) «reconstruction» de la ville sous
forme de schémas, chorèmes

synthèse

extensions:

concepts de distance, d'accessibilité, de localisation...

Les objectifs pédagogiques de ce plan d'étude rejoignent ainsi les finalités de la Loi sur l'Instruction Publique genevoise, qui vise à favoriser «la primauté du développement des aptitudes et de la formation du caractère sur l'acquisition des connaissances» de même que «la reconnaissance d'autrui (socialisation, intégration) et la construction de soi (autonomie, capacité d'action)».

5. Conclusions

Au moment où se créent des communautés transnationales, débordant des régions et des états-nations, les géographes, on le constate, s'interrogent sur le choix de leurs pédagogies et de leurs programmes d'études. Ils n'évacuent plus la question de leur rôle dans la transmission de l'identité spatiale, régionale et nationale, et dans l'explication des processus sociaux et spatiaux. Enseigner en géographie en Europe ne peut plus se faire comme dans un Etat-nation; l'Europe devient alors le point de départ de questionnements nouveaux pour l'enseignement d'une géographie conceptuelle et actualisée.

Mais combien faudra-t-il encore de programmes et de débats pour que dans certains pays la géographie sorte vraiment du XIX^e siècle? Les attitudes des concepteurs de programmes restent encore parfois marqués par le souci de ne pas déroger, de ne pas heurter la communauté nationale et de ne pas froisser la société. En résultent des oppositions entre des programmes marqués par un conservatisme frileux et ceux ouverts à l'innovation conceptuelle. La géographie évolue ainsi à la recherche d'une nouvelle identité.

Bibliographie

- André Y. et alii 1989, *Représenter l'espace: l'imaginaire spatial à l'école*, Anthropos-Economica, Paris.
- André Y. et alii, 1990, *Modèles graphiques et représentations spatiales*, Anthropos-Economica, Paris.
- Bailly A., 1991, Enseigner la Nouvelle Géographie, *L'Information Géographique*, n° 5, pp. 203-207.
- Bailly A., 1977, *La perception de l'espace urbain*, C.R.U., Paris.
- Bruno G., 1977 (réédition), *Le tour de France par deux enfants*, Belin, Paris.
- Bunge W., 1966, *Theoretical Geography*, Gleeurp, Londres.
- Cham's, 1991, *Enseigner la géographie en Europe*, Anthropos-Economica, Paris.
- Claval P., 1972, *La pensée géographique*, SEDES, Paris.
- Daudel C., 1990, *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*, Lang, Berne.
- Fremont A., 1976, *La région, espace vécu*, P.U.F., Paris.
- Gregory D., 1978, *Ideology, Science and Human Geography*, Hutchinson, Londres.
- Haggett P., 1965, *Locational Analysis in Human Geography*, Arnold, Londres.
- Harvey D., 1973, *Social Justice and the City*, Arnold, Londres.

Knafou R., 1988, *La France et la CEE*, Belin, Paris.
Prevot V., 1963, *Géographie de la France et des pays francophones*, Belin, Paris.
Vidal de la Blache P., 1922, *Principes de géographie humaine*, Colin, Paris.

Welche Geographie für die Schule?

Zusammenfassung

Die Neue Geographie, die in den Universitätsprogrammen bereits eingeführt ist, wird in Schulen nur selten vermittelt. Dort wird vor allem nach traditionellen Ausrichtungen gelehrt, die auf einer nationalen und idiographischen Logik beruhen. Die neuen Programme, die den Schwerpunkt auf formative Aspekte der Disziplin, auf die Organisationsprinzipien des Raums und auf die Erklärung unserer räumlichen Gewohnheiten legen, tauchen dennoch in mehreren westlichen Ländern auf, vor allem dort, wo die Bildungssysteme nicht so stark unter Kontrolle stehen. Die «identitäre» und «strategische» Geographie macht der «erklärenden» Geographie Platz, die von Repräsentationen ausgeht, um die grossen geographischen Konzepte wie Orientierung, Umwelt und Entwicklung zu behandeln.

What kind of geography for our schools?

Summary

The New Geography, solidly established in university programs is, up to now, rarely taught in schools. There, traditional programs based on national and idiographic rationales predominate. New programs emphasizing the formative aspects of the subject, the organisation of space and the explanation of our spacial practice emerge nevertheless in different occidental countries, especially where educational systems are less strictly controled. The «identitary» and «strategic» geography gives way to the «expanatory» geography which uses spatial representations to approach the main geographical concepts, such as orientation, environment and development. Geography evolves between conservatism and modernism.