

A propos du programme de géographie de sixième

« Cartes et paysages du monde »

IUFM – Groupe de développement de géographie, novembre 2005

Notions	Programme	Savoir faire
	Sixième	

[Aller à la progression](#)

I. Les objectifs du programme officiel : « Des repères à apprendre, des paysages à comprendre »

- Le programme de sixième, défini par le B.O du 20 juin 1996, est organisé en deux grandes parties
 - Les grands repères géographiques du monde (15 h -18 h)
 - Les grands types de paysages (18 h – 21 h),
chacune scindée à son tour en trois sous-parties.

L'introduction au programme annonce les objectifs principaux : « *Le programme de géographie est consacré à un premier regard sur le monde. Les élèves **apprennent les premiers repères fondamentaux indispensables pour situer les hommes sur la terre puis, à partir d'un choix d'images, ils comprennent la diversité des paysages*** » (introduction au programme de 6^{ème}, II A).

Dans la première partie, il s'agit de « *donner des repères géographiques fondamentaux et une première grille de lecture du monde* » (document d'accompagnement III), de localiser un certain nombre de phénomènes (foyers de peuplement, très grandes villes, répartition inégale de la richesse, grands ensembles de relief et bioclimatiques) à partir de **trois planisphères de référence**, à savoir la répartition mondiale de la population, des grands domaines bioclimatiques et des ensembles de relief.

La seconde partie est centrée sur **l'analyse de paysages** ; elle doit permettre aux élèves « *d'approcher la complexité des relations entre nature et société et la différenciation du monde* » (DA,III), d'utiliser dans la seconde partie du programme les repères et notions mis en place dans la première partie et notamment avec la référence aux cartes, d'aborder enfin la diversité des paysages dans le cadre d'une typologie établie selon différents critères.

Il s'agit à la fois d'expliquer la présence plus ou moins forte des hommes et d'analyser le rôle des sociétés dans l'organisation des territoires, d'enraciner les connaissances géographiques de base acquises depuis l'école primaire, d'apprendre à construire un raisonnement géographique, de donner les mots qui permettent de décrire...

Toutefois le libellé du programme et des sous-parties ne délivre ni fil conducteur, ni logique particulière pour faciliter sa mise en œuvre en lui donnant une cohérence d'ensemble.

II Embûches et ambiguïtés du programme officiel

De fait, sous des apparences faussement simples, le programme de géographie de sixième s'avère sans doute l'un des plus difficiles à mettre en œuvre et recèle de nombreuses chausse-trappes.

■ La division du programme

Le risque lié à l'organisation bipartite du programme réside dans l'effet de répétition et de monotonie qui pourrait découler de l'étude successive de douze paysages différents dans la seconde partie de l'année, et ce, quel que soit le talent de l'enseignant.

Pour pallier et prévenir cette difficulté, le programme officiel propose donc dans chacune des trois sous parties regroupées dans les *Grands repères géographiques du monde* de s'appuyer sur des exemples librement choisis, éventuellement dans la seconde partie du programme, pour illustrer les contrastes de peuplement (I.1), montrer les relations des sociétés au climat (I,2) et au relief (I,3).

Mais ceci implique que six paysages soient alors prélevés dans la seconde partie du programme au bénéfice de la première ce qui remet alors en cause la validité de la typologie proposée en réduisant de moitié le nombre d'exemples.

■ Le changement d'échelle

La nécessité du changement et de l'articulation des échelles est explicitement rappelée dans le document d'accompagnement : « *ces analyses s'appuient aussi sur un jeu de cartes à différentes échelles* » (DA IV-B). Dans les faits, elle bute sur l'écartèlement entre la très grande échelle (paysage dans la seconde partie) et la très petite (planisphères de la première partie) en raison du temps très bref à accorder à chacun des paysages (de 1,5 à 1,75 heure).

« (...) *il s'agit, dans la seconde partie, de passer des grilles de lecture du monde présentées dans la première partie à l'analyse de lieux précis* » ; « (...) *Il est donc nécessaire de localiser les paysages choisis sur les trois planisphères initiaux* »

À cet égard, certains paragraphes ont de quoi laisser perplexe. Ainsi à propos de la démarche d'analyse du paysage : « *La première étape est descriptive (...). Dans un second temps, on situe le paysage étudié sur les trois planisphères de la première partie du programme. On passe ainsi de la description à l'analyse, qui peut éventuellement s'appuyer sur d'autres documents tout particulièrement sur des cartes.* » (DA IV-B).

Or, la référence systématique aux trois planisphères peut s'avérer superflue et inadaptée pour certains paysages : les planisphères des zones bioclimatiques ou du relief sont-ils bien utiles pour analyser les paysages urbains de Lagos ou New York ? D'autre part le passage du paysage au planisphère ne peut être présenté comme clef principale d'analyse : le recours à d'autres documents, présentant des échelles intermédiaires, s'avère indispensable si l'on veut amener les élèves à une véritable démarche de réflexion géographique. Sans quoi, les paysages étudiés risquent fort de perdre leur spécificité pour devenir de simples clichés et « flotter » sur les planisphères comme dans un vêtement beaucoup trop ample.

■ Le passage du particulier au général et inversement

La question des échelles est aussi liée à celle de la démarche. En apparence le programme de sixième se situe clairement aux antipodes de celui de seconde entièrement construit sur le passage du particulier au général [voir étude de cas](#) : « *Un premier regard sur le monde doit nécessairement commencer par une mise en place globale de ses éléments géographiques constitutifs. Les lieux précis étudiés dans la seconde partie ne peuvent trouver sens que par rapport à ce tableau général (...). Commencer l'année par l'étude des paysages créerait le risque de voir les élèves considérer des cas particuliers comme des réalités généralisables à l'échelle mondiale. Il est nécessaire de connaître d'abord les cadres géographiques d'ensemble* » (DA IV-B)

Toutefois, en y regardant de plus près, le parti pris n'est pas aussi clair que cela ; si les paysages sont convoqués dès la première partie à titre d'illustration, d'exemple (I.1-2-3), ils peuvent être aussi abordés comme point de départ de la réflexion sur les rapports entre sociétés et « milieu » dans le cadre d'une véritable étude de cas.

« *Il n'est pas possible d'envisager les rapports entre les sociétés et le climat pour chacune des zones bioclimatiques étudiées. Cependant quelques études de cas pourraient permettre d'aborder avec les élèves la notion de contrainte climatique (...). On peut également à partir d'un exemple susciter la réflexion des élèves (...).* » (DA III-B)

Enfin, il convient de s'interroger sur la démarche d'analyse de paysages dans la seconde partie du programme : ici, c'est bel et bien une démarche inductive qui est suggérée. Quels en sont les enjeux et les dangers ? L'enseignant doit se frayer un chemin, bien mal commode, entre l'exigence de « mise en notions » à partir des exemples choisis, qui doivent être transférables à d'autres paysages (ex. : banlieue, centre, métropole, ...) et le risque de généralisation hâtive et non scientifique à partir d'un seul exemple dont les spécificités ne sont en revanche absolument pas transférables à d'autres paysages. [Voir paysages](#)

■ La typologie des paysages

Plusieurs critères de classement sont imbriqués – explicitement ou non - dans la typologie proposée. Outre le fil conducteur principal, à savoir le degré d'occupation humaine selon la densité (depuis les paysages urbains jusqu'aux déserts), la classification se donne d'autres logiques : types d'activités (tourisme ou industrie), aires continentales (paysages ruraux d'Afrique, d'Asie) ou sub-continentales (paysages urbains et ruraux d'Europe, d'Amérique du Nord), niveau de développement (métropole d'un pays pauvre), zones bioclimatiques (désert, forêt). Plusieurs logiques de découpage du monde interfèrent ainsi sans être pour autant mentionnées (découpage zonal et découpage Nord-Sud notamment).

Le croisement de ces différents critères ne pose pas problème en soi ; il suppose toutefois que les paysages ne soient pas figés dans ces classifications et que puisse s'opérer le passage de l'une à l'autre. Ainsi Menton relève à la fois du paysage littoral et urbain, comme d'ailleurs Kobé ou Lagos ; la montagne himalayenne choisie pour sa faible occupation humaine pourrait figurer tout aussi bien sous l'angle d'un paysage rural ou touristique.

■ Le spectre du déterminisme

Malgré une volonté affichée des auteurs de s'affranchir de tout déterminisme (DA, III), celui-ci ne manque pas de s'insinuer dans l'architecture comme dans le contenu du programme¹.

En termes de volume horaire, la place accordée à l'étude des facteurs climatiques, biogéographiques et orographiques est égale voire supérieure (7 à 9h) à celle consacrée à la répartition de la population (de 7 à 8h). L'ensemble laisse peu de place aux aspects historiques, culturels, économiques, géopolitiques, même si ces facteurs doivent être pris en compte lors de l'étude de paysages dans la seconde partie du programme. Aussi, malgré les précautions d'usage, si l'on suit la répartition proposée, les élèves risquent fort d'accorder plus d'importance aux facteurs explicatifs dits « naturels » largement développés dans la première partie (I,2 et 3) qu'aux autres facteurs évoqués de façon plus allusive ou simplement passés sous silence.

« (...) il s'agit d'entraîner les élèves à une démarche qui combine les approches par la population, les grands domaines climatiques et biogéographiques et les grands ensembles du relief. »

Le mot **contrainte**, pourtant l'une des notions clés, figure souvent dans le document d'accompagnement (IV,A)² mais n'apparaît jamais dans le texte même du programme. Son utilisation peut poser problème :

¹ Les documents d'accompagnement tempèrent un peu ces ambiguïtés « *Dans des conditions bioclimatiques comparables, par exemple, l'occupation humaine n'est pas la même au Zaïre et au Nigeria, à Java et à Bornéo* »

² « *Enfin la mise en relation avec le planisphère initial de la répartition de la population montrera la diversité des contraintes climatiques et biogéographiques.* »

« *Il n'est pas possible d'envisager les rapports entre les sociétés et le climat pour chacune des zones bioclimatiques étudiées. Cependant quelques études de cas pourraient permettre d'aborder avec les élèves la notion de contrainte climatique et de montrer comment les hommes s'adaptent et surmontent cette contrainte (sécheresse, froid) On peut également à partir d'un*

d'une part, elle est exclusivement entendue au sens de contrainte bioclimatique ou orographique ; les contraintes d'ordre social, économique, politique ne semblent jamais prises en compte. D'autre part, le caractère relatif dans l'espace et dans le temps des contraintes et des atouts n'est pas évoqué alors même qu'il est décisif, notamment pour endiguer toute dérive déterministe (ex de l'aménagement du domaine de la haute montagne)

Enfin, les vieux fantômes de la géographie classique ne sont jamais très loin, on découvre ainsi au détour d'un paragraphe, une tendance tenace à associer nature et société selon une lecture duale, binaire, renouant implicitement avec une acception de la géographie comme science de synthèse entre science de l'homme et science de la nature, au carrefour homme/milieu, plutôt que comme science sociale à part entière. Ainsi les facteurs « naturels » sont, à plusieurs reprises, envisagés, lus comme contrepoints des facteurs « humains »³ et non comme éléments explicatifs parmi d'autres dans un système de relations et d'interactions.

■ Une drôle de façon de traiter le paysage

Le programme officiel juxtapose dans son libellé deux représentations opposées de l'espace : l'espace de la carte et l'espace du paysage ; l'espace objectivé, construit d'en dehors et d'en haut, contre l'espace-expérience dans laquelle objet et sujet sont inséparables, pour aller vite l'espace de Descartes contre celui de Merleau-Ponty. Or, le paradoxe du paysage c'est précisément d'allier la subjectivité qui lui est attachée et l'illusion qu'il est la réalité. Il est ainsi souvent confondu avec elle ; son support, la photographie dans la quasi totalité des cas, n'est pas lu comme l'une des représentations de la réalité ou comme un parti pris, il est appréhendé comme une portion de réalité sans que soit interrogé le sens de cette portion-là par rapport à une autre. A aucun moment dans le programme ou dans les compléments, ce caractère particulier du paysage et ce décalage problématique ne sont soulignés. La référence à l'image est pour l'enseignant une porte tout juste entrebâillée alors que l'analyse critique de l'image, l'un des objectifs transversaux du cursus dans le secondaire, peut démarrer très tôt.

Cette ellipse pose d'autant plus problème que les manuels entretiennent largement la confusion et les photographies proposées donnent lieu à quelques aberrations. Pour ne prendre qu'un exemple, les images des villes des pays pauvres (Lagos dans trois manuels ou Rio) proposent une représentation très incomplète et de ce fait erronée de la réalité : les contrastes sociaux sont abordés à travers un raccourci saisissant des disparités sociales (bidonville/centre des affaires) dûment représentées par une forte concentration de gratte-ciel, saisis dans leur proximité à la faveur d'un cadrage forcément très réducteur. Il reste cependant que les fameux bidonvilles ne représentent plus qu'une forme minoritaire de la production de l'espace par les catégories les plus défavorisées dans les grandes villes du Sud. L'essentiel de cette production s'effectue aux marges de la ville dans le cadre d'un habitat non réglementé, illégal, et souvent en dur, or cette forme de la croissance n'est pour ainsi dire jamais évoquée dans les manuels.

Le paysage retrouve après des années d'absence une place de choix dans les programmes du secondaire et en particulier en sixième. Pourtant son approche se trouve étonnamment amputée, renvoyant finalement à un paysage-prétexte, instrumentalisé, pour aborder d'autres notions de géographie. Un pan entier de la démarche, concernant le cadrage et le hors-cadre, susceptible de mettre en œuvre une véritable réflexion sur le paysage en relation avec l'image, fait défaut comme s'il ne relevait pas d'une analyse géographique sérieuse, gommant à la fois trente années de questionnement des sciences sociales sur les représentations et le renouvellement du concept de paysage pour les géographes.

exemple susciter la réflexion des élève sur le poids des atouts et des contraintes climatiques dans le monde actuel (transports, tourisme). »

³ « d'approcher la complexité des relations entre nature et société et la différenciation du monde » (DA, III), « faire comprendre aux élèves l'interaction qui s'opère entre un milieu physique, son exploitation biologique et l'action de l'homme (...) », « il s'agit d'entraîner les élèves à repérer et à classer les éléments naturels (relief, hydrographie, végétation) et les éléments sociaux (habitat, utilisation du sol, nature de l'activité, communications...) » (DA, IV-B)

III Un exemple de progression

La progression proposée ne prétend pas apporter toutes les réponses aux nombreuses questions soulevées par la mise en œuvre du programme de sixième : elle propose seulement un éclairage un peu différent qui tente de conférer davantage d'unité à l'ensemble.

■ Une autre logique de découpage

La progression proposée regroupe les deux pôles - repères (cartes) et paysages - et les réorganise autour de **trois axes** présents dans la première partie du programme mais développés différemment et obéissant à un même fil conducteur.

Introduction : Paysages et grands repères (2h)
I- Répartition de la population mondiale (10h)
II- Richesse et pauvreté : des contrastes à différentes échelles (10h)
III - Atouts et contraintes : deux notions très relatives (13h)
Synthèse (1h)

Signalons d'emblée que cette progression où les paysages ne font pas l'objet d'une lecture séparée n'est pas tout à fait orthodoxe si l'on s'en tient à la lettre du programme officiel « *il ne s'agit pas pour autant de déverser la totalité de la seconde partie dans la première sous peine de rattacher arbitrairement chaque paysage à un seul facteur d'analyse* ». Mais prenons donc le risque et gageons que la progression évitera cet écueil tout en respectant les volumes horaires de départ ainsi que les trois impératifs : donner de grands repères, proposer une typologie des paysages, mettre en œuvre une démarche de mise en relation des cartes et des échelles, en particulier à propos des paysages.

■ Donner des repères, mettre en relation des éléments, des cartes, articuler des échelles

La démarche de mise en relation, au cœur de l'étude des paysages, est respectée ; pour cela, l'ordre d'apparition de ces derniers répond à un souci de progressivité des apprentissages.

Ainsi l'analyse des *paysages urbains* ne nécessite pas forcément d'avoir étudié le climat au préalable, en revanche elle permet à ce moment de la programmation d'articuler les contrastes de richesse aux différentes échelles.

Les paysages du littoral méditerranéen sont abordés en fin d'année et permettent aux élèves de mobiliser une partie des éléments vus précédemment : attractivité des littoraux (leçons 8 et 9), urbanisation (partie I), contrastes de richesse et de mode de vie (II) et climat bien entendu (leçons 28 et 29, III), rappelant en même temps les activités touristiques évoquées à propos de la montagne française (leçon 22).

Il s'agit à la fois de ne pas perdre de vue la répartition globale des grands foyers de peuplement et sa relation aux contraintes climatiques et autres mais aussi de proposer, à partir d'exemples précis, le caractère relatif des contraintes.

A propos de la montagne andine par exemple, l'occupation humaine est à mettre en relation avec une civilisation, avec une époque où la plaine littorale insalubre était répulsive.

La mise en valeur du littoral languedocien est le produit d'une autre époque : urbanisation liée au tourisme balnéaire en plein développement, aux moyens techniques pour l'opération de démoustication de la zone...Autres lieux, autres temps, autres mœurs !

Malgré leur caractère ponctuel ou linéaire, certaines infrastructures sont peuplantes dans des zones a priori considérées comme « peu amènes », l'axe du Transsibérien en Russie ou les fronts pionniers avec la percée des routes en Amazonie...

Pour cette raison, l'intitulé de la dernière partie met davantage l'accent sur les notions de contrainte et d'atout ainsi que sur leur caractère relatif.

L'exemple de la montagne française (ce pourrait être aussi bien les Alpes italiennes ou les Rocheuses), quoi que non inscrit au programme, peut fournir un utile contrepoint à l'étude de la montagne andine (ou himalayenne) pour aborder la signification différente des contraintes/atouts dans le temps et dans l'espace. Elle peut aussi tenir lieu de leçon sur un paysage rural européen. Sont mobilisés à ce moment-là, outre les aspects du relief, les facteurs de civilisation, l'accessibilité en relation avec la proximité de zones très peuplées et à haut niveau de vie : soit des questions soulevées dans les deux premières parties (présence de grandes métropoles dans des pays riches)..

■ La typologie des paysages : le rôle des récapitulatifs

La logique d'ensemble de la progression présentée met au second plan la typologie des paysages qui oriente en principe la lecture de la seconde partie du programme officiel. Pour pallier cette faiblesse, plusieurs récapitulatifs sont proposés:

Ils permettent de mettre en place une classification plus ouverte. Si la dominante semble évidente pour certains paysages (ex une métropole nord-américaine pour les paysages urbains), elle l'est moins pour d'autres qui peuvent entrer dans des classifications différentes selon la lecture que l'on en fait ; par exemple, la montagne andine abordée comme paysage de faible occupation humaine peut aussi rejoindre la catégorie des paysages ruraux. Le littoral touristique méditerranéen est abordé en fin d'année sous l'angle de la valorisation des conditions climatiques - le soleil comme gisement - dans le cadre de sociétés post-modernes de loisirs. Mais, selon l'exemple retenu, il entrera aussi dans la catégorie des paysages urbains et s'inscrira lors du récapitulatif dans les paysages littoraux conformément au libellé du programme officiel.

Cette progression implique également que ces récapitulatifs soient évolutifs : ils constituent une étape dans l'analyse comparative des paysages et sont enrichis au fil de l'année. Ainsi, le récapitulatif « paysages urbains » (leçon 16) intervient assez tôt dans l'année mais il pourra être complété lors des leçons 32 et 33 avec l'exemple d'un littoral touristique méditerranéen.

■ Lecture des paysages : réalités et représentations

Pour réintroduire, très modestement certes, les différents versants du concept de paysage et appréhender sa complexité, la partie « savoir-faire » de la progression insiste sur les problèmes posés par l'analyse de paysages, en particulier sur la partie souvent la plus sacrifiée par le programme officiel à savoir celle qui s'intéresse au subjectif, à l'illusion et à l'image, etc ... A cet égard, l'entrée dans le programme par la carte postale ne nous semble pas une leçon perdue. Au contraire, par le recours à un support familier, elle permettra peut-être de susciter chez les élèves les premières questions sur ces paysages à l'honneur pendant toute l'année : à quoi servent les cartes postales ? Que cherchent elles à montrer, à cacher ? De quelle façon ? Quels sont les paysages représentés, qu'ont-ils en commun ? Pourquoi?...A partir de là, les questions sur le cadre et le hors-cadre, sur l'intention, sont abordées de façon progressive tout au long de l'année, de façon ponctuelle, non systématique, à l'occasion de certains paysages...