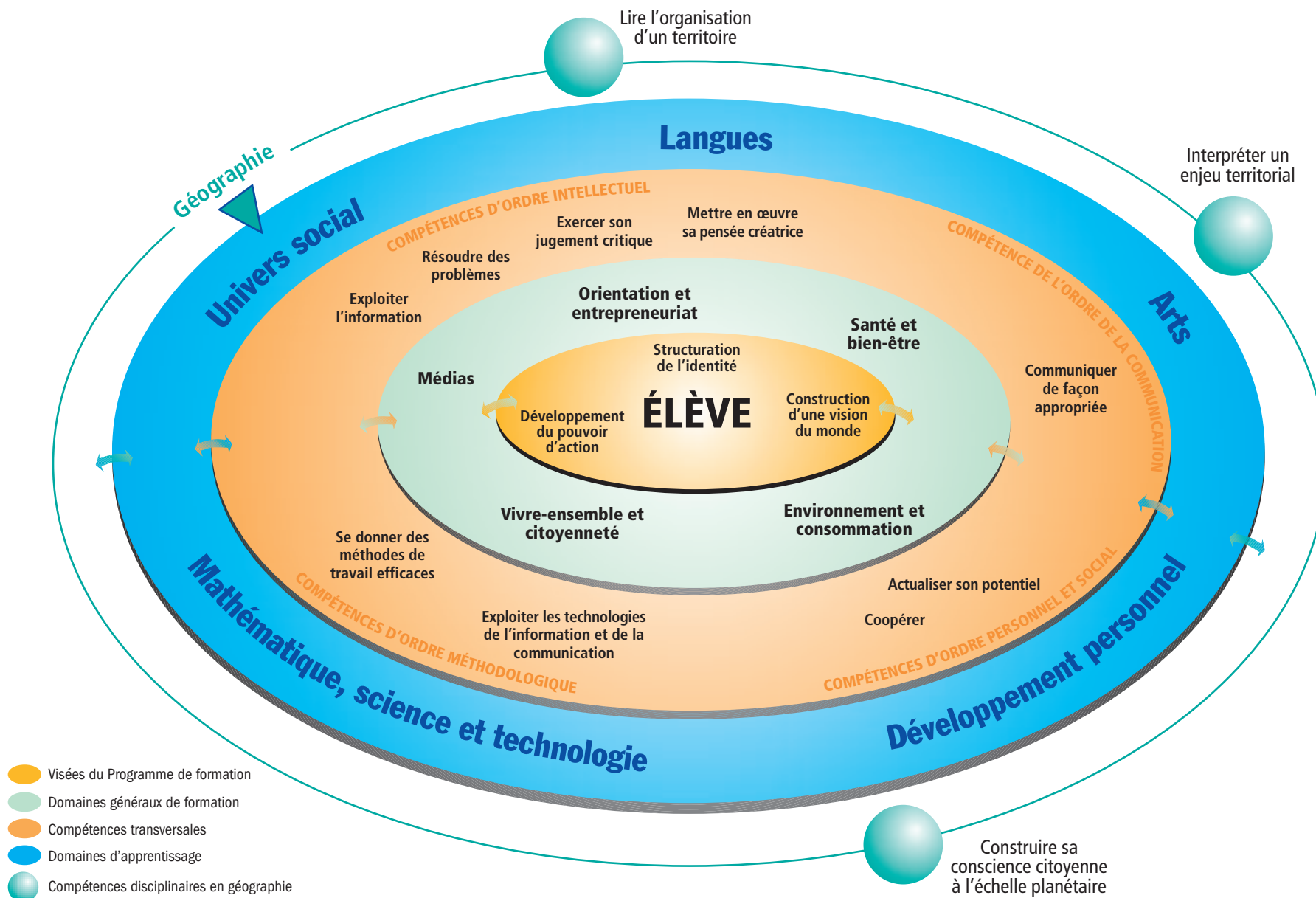




Photographie : Pierre Lahoud

Géographie

Apport du programme de géographie au Programme de formation





Présentation de la discipline

La géographie est une science sociale qui doit prendre en compte les données naturelles pour expliquer l'aménagement de l'espace par les sociétés. Mais ce n'est pas une science naturelle chargée d'expliquer le relief, le climat, la végétation, les sols.

Gérard Hugonnie

Apport de la discipline à la formation de l'élève

Les nombreuses transformations qui marquent la société contemporaine, notamment dans le domaine des communications, affectent en profondeur notre rapport à l'espace. La profusion de l'information et l'instantanéité de sa diffusion à l'échelle planétaire, la multiplication des échanges de tous ordres, la mondialisation de l'économie et l'importance des flux migratoires contribuent à abolir les distances et modifient notre regard sur le monde.

Une discipline comme la géographie revêt, à cet égard, une importance toute particulière. En invitant l'élève à poser un regard géographique sur des territoires, elle contribue à rendre plus intelligible à ses yeux le monde actuel. Elle l'amène à s'interroger sur les relations que les humains entretiennent avec l'espace. L'élève s'approprie ainsi les outils et le langage géographiques, notamment les concepts nécessaires à la résolution de problèmes territoriaux. Par la fréquentation de cette discipline, il apprend à se responsabiliser dans une perspective de développement durable associée à une gestion responsable des ressources, à se sensibiliser aux réalités d'autres territoires et à comprendre l'importance de partager, de façon plus équitable, l'espace habitable de la planète.

Conception de la discipline

Orientée vers l'étude des problématiques associées à l'utilisation de l'espace, la géographie, dans sa conception actuelle, est structurée autour du concept de territoire, défini comme un espace social que des humains se sont approprié, qu'ils ont transformé et auquel ils ont donné un sens et une organisation particulière. Cette façon d'appréhender la discipline s'éloigne de l'enseignement traditionnel de la géographie en ce sens qu'elle aborde autrement l'étude de l'espace, le milieu naturel y étant notamment considéré en liaison avec la société qui l'occupe. Les composantes naturelles sont ainsi intégrées à l'analyse des multiples réalités sociales qui ont un impact sur l'aménagement et le développement d'un territoire.

Le programme de géographie vise à amener l'élève à raisonner de manière géographique et à développer les habiletés propres à cette discipline. Placé devant des situations qui présentent des problèmes d'ordre territorial, l'élève est appelé à construire des enchaînements de l'ordre de la narration ou de l'argumentation qui constituent autant de raisonnements lui permettant de comprendre, selon ses capacités, les actions des humains sur des territoires en transformation constante. Il étudie la spécificité et la différenciation des territoires et analyse le sens que les humains accordent à leurs actions sur ces territoires.

(motifs, repères, patrimoine). Ses raisonnements s'appuient sur la mise en relation de plusieurs échelles d'analyse et prennent forme à l'aide du langage de la géographie et de celui de la cartographie. Le fait de raisonner ainsi lui permet de réagir à des problèmes d'ordre géographique en faisant appel à des représentations spatiales déjà acquises, qu'il lui faut cependant transformer et enrichir.

Dynamique des compétences disciplinaires

Le programme de géographie vise le développement de trois compétences : *Lire l'organisation d'un territoire*, *Interpréter un enjeu territorial* et *Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire*. Le développement de ces compétences suppose l'étude, à des échelles différentes, de plusieurs types de territoires. Ainsi, par la lecture d'un territoire présentant une forme d'organisation particulière, l'élève découvre des marques culturelles que les humains ont imprimées à l'espace. Il interprète un enjeu territorial en examinant comment des personnes vivant sur un même territoire cherchent à résoudre des problèmes liés à l'occupation de l'espace. Enfin, il construit sa conscience citoyenne au niveau planétaire en découvrant des réalités qui se manifestent à l'échelle de la planète et en se sentant concerné par elles.

Ces compétences ne se développent pas selon une séquence déterminée, mais en interaction les unes avec les autres. Ainsi, l'élève peut aborder l'étude d'un territoire type autant par la lecture de son organisation que par l'interprétation d'un enjeu s'y rattachant ou encore en s'interrogeant sur des réalités d'ordre planétaire. Organisations territoriales, enjeux et réalités d'ordre planétaire concernent un même type de territoire. L'enseignant doit donc faire en sorte d'en assurer l'articulation dynamique.

Du primaire au secondaire

Au primaire, l'élève a été initié au raisonnement en géographie en développant les compétences prévues par le programme *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* :

- Lire l'organisation d'une société sur son territoire;
- Interpréter le changement dans une société et sur son territoire;
- S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire.

L'élève s'est aussi familiarisé avec des territoires d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. Il a amorcé la construction des concepts d'organisation, de changement et de diversité, ainsi que des concepts de société et de territoire. Cette construction se poursuit au secondaire¹.

L'élève a, par ailleurs, abordé les relations qui s'établissent entre une société et son territoire. Il s'est interrogé sur les marques culturelles laissées sur celui-ci et sur les motifs qui ont guidé les sociétés dans leurs actions. Il s'est sensibilisé à différentes réalités territoriales d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, ce qui a contribué à son éducation à la citoyenneté.

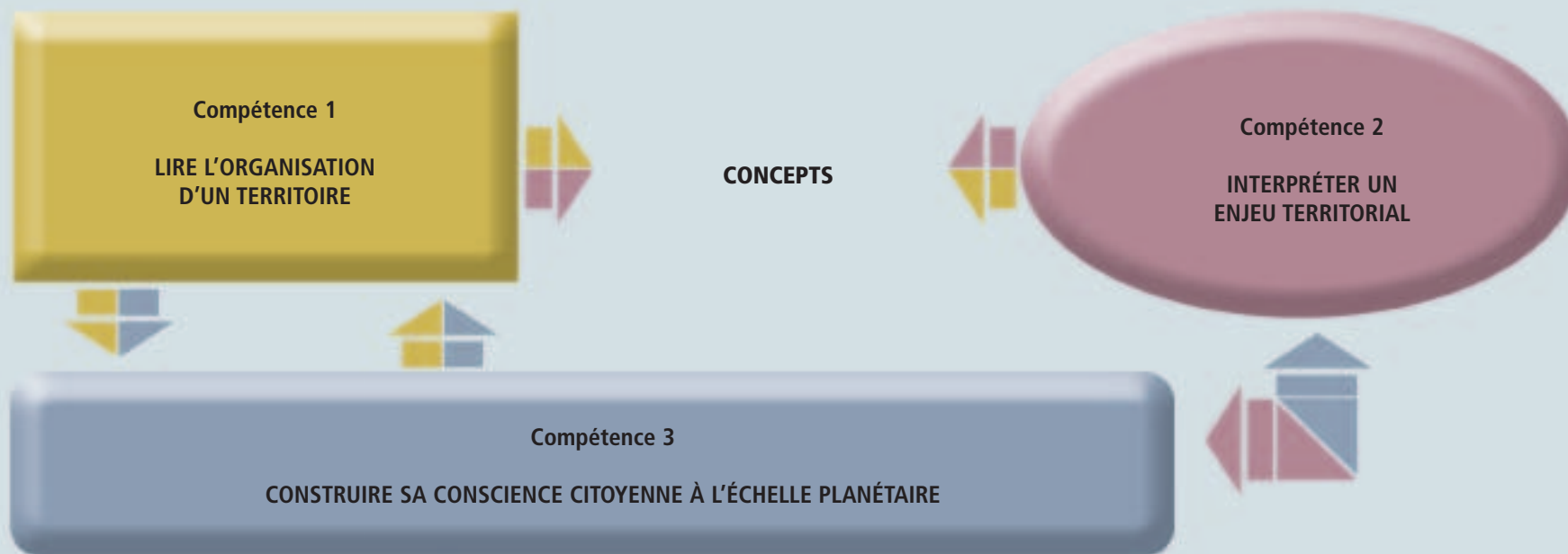
Au secondaire, l'élève développe des compétences particulières à chacune des disciplines du domaine. Certains apprentissages amorcés au primaire s'inscrivent néanmoins dans la continuité. C'est notamment le cas de ceux relatifs à la lecture de l'organisation d'un territoire, à l'interprétation de réalités territoriales, à la démarche de recherche et à différentes techniques :

- Lecture et interprétation de cartes;
- Utilisation de repères spatiaux;
- Orientation et localisation;
- Lecture et interprétation de documents iconographiques et écrits;
- Utilisation d'un atlas.

1. Le tableau synthèse du contenu de formation du programme *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* (enseignement primaire) est présenté à la page 331.

DYNAMIQUE DES COMPÉTENCES

TERRITOIRE TYPE



Relations entre la géographie et les autres éléments du Programme de formation

Si d'emblée la géographie est une discipline qui se prête bien aux rapprochements disciplinaires, le programme de géographie a été conçu de manière à faciliter l'intégration de différents éléments du Programme de formation. À sa façon, il invite les enseignants à concevoir un enseignement décloisonné.

Relations avec les domaines généraux de formation

Les domaines généraux de formation correspondent à d'importantes préoccupations sociales actuelles. Ils servent d'ancrage au développement des compétences et visent le rapprochement entre les apprentissages scolaires et les préoccupations quotidiennes de l'élève. Les visées du programme de géographie rejoignent, à plusieurs égards, les intentions éducatives et les axes de développement de quatre domaines généraux de formation.

En analysant, dans une perspective de gestion responsable, les relations que les sociétés entretiennent avec leur territoire, l'élève est amené à établir des liens entre la satisfaction des besoins et l'utilisation rationnelle des ressources. Il est ainsi appelé à prendre conscience des aspects sociaux de la consommation et des conséquences de la mondialisation sur la culture des sociétés, la répartition des richesses et la distribution des ressources. Cela l'aide à mieux comprendre l'interdépendance de l'environnement et de l'activité humaine. Le programme de géographie recoupe ainsi les axes de développement du domaine général de formation *Environnement et consommation*.

Le travail que l'élève accomplit sur divers territoires et la transposition qu'il en fait sur son propre territoire lui font prendre conscience du rôle des citoyens, à différentes

échelles, dans la résolution de problèmes territoriaux. Il peut ainsi développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité. Il se sensibilise à l'égalité des droits, à l'interdépendance des peuples, aux conflits à l'échelle internationale et à la nécessité de développer une culture de la paix. En amenant l'élève à saisir le sens des actions humaines sur un territoire, à prendre position au regard d'enjeux territoriaux ou encore à traiter de grandes réalités d'ordre planétaire, le programme contribue à la formation d'un citoyen averti et responsable, rejoignant de ce fait le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté*.

Lors de l'étude de territoires, l'élève est amené à réfléchir sur les conséquences, à plus ou moins grande échelle, de certaines actions humaines sur la santé. Il réalise, par exemple, qu'un comportement négligent peut contribuer à propager certaines épidémies ou à polluer l'environnement. Il se rend compte que des décisions prises sur un territoire qui présente des risques peuvent avoir de graves conséquences si elles ont été commandées par l'intérêt ou la cupidité de certains au détriment de la collectivité. En cela, le programme recoupe le domaine général de formation *Santé et bien-être*.

Au cours de ses recherches, l'élève est amené à utiliser l'information diffusée par différents médias. Cette information n'est pas toujours univoque. Il apprend à la traiter et à garder une distance critique à l'égard des ressources médiatiques. Il distingue les faits des opinions et apprend à juger de la validité de l'information. Le programme touche ainsi au domaine général de formation *Médias*.

Relations avec les compétences transversales

Les compétences transversales ne s'exercent pas à vide; elles trouvent dans les diverses compétences disciplinaires un lieu privilégié d'actualisation et de développement. Les compétences dont le programme de géographie vise le développement requièrent toutes, à des degrés divers, l'exercice de chacune des compétences transversales et contribuent donc, en retour, à leur développement.

L'élève est souvent appelé à résoudre des problèmes lorsqu'il est placé devant des situations d'ordre territorial. Il analyse les éléments de la situation-problème, en cerne la complexité et évalue la pertinence et l'efficacité des pistes de solution proposées par les groupes en présence.

Pour appuyer son raisonnement en géographie, il se donne des méthodes de travail efficaces, exploite des sources variées d'information, critique ces sources et juge de leur validité et de leur pertinence. Tant pour construire ses représentations que pour communiquer les résultats de sa recherche, il a l'occasion de recourir aux technologies de l'information et de la communication et apprend à les exploiter de manière judicieuse.

Le décodage de paysages, le choix d'échelles d'analyse et la production de documents originaux, tels les schémas, les croquis et les cartes, constituent par ailleurs autant de façons de développer sa pensée créatrice.

L'élève est également appelé à exercer son jugement critique, notamment lorsqu'il examine les conséquences des actions humaines sur un territoire. Il en va de même lorsqu'il évalue des solutions à des problèmes d'ordre

planétaire, se positionne au regard de leur efficacité et justifie sa position.

En s'ouvrant aux réalités géographiques et en réagissant aux interventions humaines susceptibles d'avoir des répercussions sur un territoire ou sur l'avenir de la planète, l'élève est amené à reconnaître son enracinement dans sa propre culture tout en accueillant celle des autres. Il apprend ainsi à se situer par rapport à lui-même et à autrui, conditions essentielles à l'actualisation de son potentiel.

Pour développer ses compétences, l'élève est appelé à coopérer, car il est souvent placé devant des tâches complexes dont l'exécution suppose un travail de collaboration. Il est alors amené à interagir en manifestant une ouverture d'esprit et à accueillir les justifications des autres dans le respect des divergences de vue et d'opinion.

Enfin, lorsque l'élève raisonne en géographie, il analyse des problèmes d'ordre géographique à différentes échelles. Il a recours au langage géographique pour communiquer de manière appropriée et structurer ses réponses avec rigueur et cohérence.

Relations avec les autres domaines d'apprentissage

Les exemples de liens possibles entre la géographie et les domaines d'apprentissage du Programme de formation sont nombreux. Comme toutes les disciplines, la géographie est un lieu de réinvestissement des compétences développées dans le domaine des langues. Ainsi, l'élève devra faire appel à ses compétences en matière de lecture, d'écriture et de communication orale pour effectuer ses recherches ou en communiquer les résultats. Il devra recourir à une langue soignée pour exprimer sa position de manière claire et cohérente.

La géographie présente aussi des liens avec le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie.

En effet, plusieurs concepts abordés dans le programme de science et technologie s'avèrent essentiels à la lecture éclairée d'une organisation territoriale ou à l'interprétation d'enjeux pour une meilleure compréhension des réalités d'ordre planétaire. Par exemple, l'élève pourra réinvestir, dans sa lecture de l'organisation d'un territoire, les savoirs qu'il aura acquis à propos de phénomènes naturels. S'interrogeant sur les conséquences de certains modes d'organisation sociale en ce qui a trait à la gestion responsable et au développement durable, il pourra constater, à la lumière des résultats de sa démarche, quelques-uns des impacts de la science et de la technologie sur le territoire. Il mettra également à profit ses compétences mathématiques pour exploiter des données quantifiées et quantifiables et pour lire des cartes, des graphiques ou des tableaux statistiques.

Le domaine des arts est aussi mis à contribution, tout particulièrement les arts plastiques. Cette discipline donne à l'élève l'occasion de découvrir des paysages et des espaces de vie à travers les représentations esthétiques des artistes ou encore de percevoir l'influence que ceux-ci ont exercée sur l'architecture, l'aménagement de places publiques, etc. Les autres disciplines du domaine des arts sont également touchées par le recours à des créations et à des interprétations d'œuvres qui font référence à la dimension spatiale.

Enfin, dans le domaine du développement personnel, lorsque l'élève examine des comportements sociaux et en évalue les répercussions, il apprend à cerner divers enjeux et à les analyser de différents points de vue. Il enrichit ainsi le référentiel selon lequel il prend position au regard de situations abordées en classe d'enseignement moral ou d'enseignement moral et religieux.

Contexte pédagogique

L'élève : un apprenant intéressé et actif

En géographie, l'élève étudie les organisations territoriales à partir de ce qu'il connaît, observe et perçoit du monde. Il cherche à répondre aux questions qu'il se pose en se référant à des ressources variées et en utilisant des techniques propres à la discipline². Il fait preuve d'ouverture d'esprit tant à l'égard des personnes que des idées nouvelles. Il établit des liens entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il découvre : il construit ainsi ses nouveaux savoirs en géographie. Il expérimente des stratégies de recherche qui lui permettent de comprendre une organisation territoriale, des enjeux qui s'y rattachent et des réalités d'ordre planétaire.

Dans la classe de géographie, l'élève interagit avec ses pairs et l'enseignant; il partage ses découvertes et ses expériences. Son travail se fait tantôt sur une base individuelle, tantôt en équipe, et il bénéficie du soutien de l'enseignant.

Dans l'exercice de ses compétences, l'élève est constamment invité à communiquer ses interrogations et le fruit de ses travaux de recherche et d'analyse. Il peut le faire oralement ou par écrit et, dans tous les cas, il est invité à faire montre de rigueur et de clarté.

L'enseignant : un guide et un médiateur

L'enseignant de géographie amène l'élève à découvrir le plaisir d'apprendre et l'invite à partager sa passion de la discipline tout en l'incitant à la rigueur et à la cohérence. Son rôle consiste à guider l'élève : il orchestre la découverte et l'exploration des réalités territoriales et des problèmes que soulève l'utilisation de l'espace par une société. Il agit comme médiateur entre les savoirs et

l'élève, qu'il amène à s'engager dans un processus de construction de savoirs. Il prévoit des mises en situation qui permettent à l'élève de s'approprier les principaux outils de la discipline. Dans la transposition didactique qu'il fait du programme, il diversifie ses pratiques et ses approches afin de respecter les divers types d'apprenants et les différents styles d'apprentissage. Il se préoccupe du développement des stratégies cognitives et métacognitives de l'élève. Il fait en sorte que ce dernier s'engage dans un processus de construction de sens en favorisant la discussion, l'échange et la confrontation des opinions et en suscitant l'expression des sentiments et des émotions. Il l'aide à clarifier sa pensée et à formuler des idées.

La classe : un environnement riche et stimulant

L'enseignant est également responsable de la mise en place d'un climat de classe stimulant, ce qui implique l'accessibilité à un ensemble de ressources. Les ressources utiles au développement des compétences en géographie sont extrêmement variées : musées, centres d'interprétation, entreprises, cartes, plans, témoignages, documents iconographiques, patrimoniaux, audiovisuels, etc. Elles peuvent se retrouver dans l'environnement immédiat de l'élève – bibliothèque, classe multimédia, ressources de la communauté – ou nécessiter des sorties éducatives. La disponibilité des ressources implique que l'élève recourt aux technologies de l'information et de la communication à la fois comme outil de recherche et comme support de ses productions.

Des situations d'apprentissage et d'évaluation significantes, ouvertes et complexes

Les situations d'apprentissage et d'évaluation en géographie doivent être variées, significantes, ouvertes et complexes, et représenter pour l'élève un défi à sa mesure.

Une situation d'apprentissage et d'évaluation est significative quand l'élève perçoit des liens qui existent entre les apprentissages réalisés et leurs utilisations ultérieures. Ainsi, l'étude des réalités territoriales prend tout son sens pour l'élève quand il réalise que cela lui donne accès à une meilleure compréhension du monde actuel. Elle sera d'autant plus significative si elle fait référence à des questions d'actualité, à des préoccupations sociales ou à un réel problème d'utilisation de l'espace. Elle est ouverte dans la mesure où elle permet à l'élève d'explorer plusieurs pistes de solution plutôt que d'appeler une seule solution et une seule réponse, comporte des tâches variées, favorise l'utilisation de différents médias de recherche et peut donner lieu à différents types de productions.

Une situation d'apprentissage et d'évaluation est complexe pour autant qu'elle mobilise un ensemble de ressources, de savoirs et de savoir-agir tout en permettant leur articulation. Elle nécessite, entre autres, de la recherche, une analyse et une sélection des données. Elle fait appel à un raisonnement en géographie qui requiert la mise en relation de plusieurs échelles d'analyse. Elle suppose des capacités de questionnement, d'analyse, de jugement critique

2. Voir la rubrique *Techniques* du contenu de formation.

et de synthèse. Elle permet le développement des trois compétences disciplinaires, fait appel à diverses compétences transversales et permet d'établir des liens avec les domaines généraux de formation et d'autres domaines d'apprentissage.

Une évaluation adaptée

L'élève n'apprend pas pour être évalué : il s'évalue et il est évalué pour mieux apprendre. L'évaluation sert à apprécier son cheminement en cours d'apprentissage et à rendre compte du niveau de développement de ses compétences à la fin du cycle.

En cours d'apprentissage, l'évaluation fournit à l'élève une rétroaction sur ses processus, ses productions, ses forces et ses difficultés. Il est possible que l'élève développe l'une ou l'autre des composantes d'une compétence. L'évaluation peut ainsi porter, dans une perspective d'aide à l'apprentissage, sur des tâches spécifiques liées à ces composantes. Un élève pourrait, par exemple, décoder un paysage sans faire toute la lecture de l'organisation territoriale. Cependant, il est essentiel qu'il en arrive progressivement à s'engager dans des situations d'apprentissage et d'évaluation qui portent sur l'ensemble de la compétence, voire sur plus d'une compétence.

L'évaluation en fin de cycle constitue un acte professionnel de première importance qui s'appuie sur le jugement de l'enseignant. Tout en tenant compte de l'évaluation en cours d'apprentissage et sans constituer un simple cumul de données, l'évaluation en fin de cycle dresse le bilan du développement des compétences disciplinaires et transversales. L'élève est alors placé dans des situations complexes et contextualisées où il peut démontrer le niveau d'atteinte de ses compétences et le degré d'efficacité avec

lequel il parvient à mobiliser des connaissances, des attitudes, des stratégies et des habiletés.

Tant en cours d'apprentissage qu'à la fin du cycle, l'évaluation des apprentissages en géographie tient compte de l'utilisation par l'élève des langages géographique et cartographique³. Les productions attendues de l'élève peuvent prendre différentes formes, par exemple une maquette, un exposé oral, un journal de bord, un débat. Elles sont accompagnées de supports variés comme des textes, des cartes, des croquis, un support numérique.

Il importe enfin de rappeler que la validité de l'évaluation, en cours d'apprentissage comme en fin de cycle, repose sur la qualité de l'information recueillie et sur l'emploi d'une instrumentation adéquate : observation directe, auto-évaluation, grille de progression, évaluation par les pairs, portfolio, journal de bord, présentation orale ou écrite, etc. À cet égard, le recours aux technologies de l'information et de la communication constitue un atout précieux soit pour découvrir de nouveaux instruments, soit pour soutenir l'ensemble de la démarche d'évaluation.

3. Voir la rubrique *Techniques* du contenu de formation.

COMPÉTENCE 1 Lire l'organisation d'un territoire

On ne trouve pas l'espace, il faut toujours le construire.

Gaston Bachelard

Sens de la compétence

L'élève fait partie d'une collectivité et vit sur un territoire dont il connaît déjà certaines réalités. C'est souvent de manière intuitive et plus ou moins consciente qu'il s'approprie ces réalités par de multiples expériences reliées à sa vie quotidienne. L'inviter à lire l'organisation d'un territoire, c'est d'abord l'amener à se poser des questions, le rendre conscient des réalités qui l'entourent, l'aider à développer sa sensibilité à l'égard de ce territoire et à en reconnaître l'organisation. C'est aussi le responsabiliser et lui donner des clés de lecture pour comprendre les territoires d'ici et d'ailleurs.

Un territoire est un espace social. Il est le produit d'une collectivité qui se l'est approprié, s'y est adapté, lui a donné un sens et une organisation particulière et l'a transformé pour répondre à ses besoins. Un territoire n'est donc pas immuable et son organisation porte les marques des diverses sociétés qui s'y sont succédé. Ces traces, laissées par l'action des humains, sont perceptibles dans les paysages⁴ du territoire.

Le décodage des paysages consiste à faire ressortir, au delà de ce qui est perceptible, le caractère particulier résultant de l'activité humaine, passée et présente, sur le milieu naturel. Cependant, le sens accordé à un paysage dépend beaucoup de l'observateur. Un peintre ne relèvera pas les mêmes éléments d'un paysage qu'un urbaniste, un ingénieur ou un agriculteur. Le paysage a aussi une valeur affective, et son observation suscite des émotions, positives ou négatives, sur lesquelles il importe de s'interroger. Ainsi, on peut se demander pourquoi certains paysages sont

généralement attirants, par exemple un jardin public bien entretenu, alors que d'autres peuvent être rebutants, par exemple un dépotoir.

Lire l'organisation d'un territoire est toutefois plus complexe que simplement décoder ses paysages. Cela implique que l'on fait ressortir la dynamique existant entre différentes réalités qui découlent de l'intervention des humains sur le milieu. Il importe de déterminer la nature de cette organisation et son fonctionnement, et de mettre en lumière ses grands axes, par exemple les réseaux de transport, les zones, les centres et les périphéries. Il est tout aussi important de saisir la nature des décisions qui motivent les actions d'une société sur son territoire. Ces décisions, à caractère culturel, social, politique ou économique, ont des conséquences sur celui-ci et sont quelquefois guidées par des influences extérieures qu'il importe de reconnaître.

La lecture de l'organisation d'un territoire implique l'utilisation de différentes échelles d'analyse géographique. Le changement d'échelle ne concourt pas seulement à modifier la taille relative des réalités, mais aussi à faire ressortir des réalités différentes selon le cadre spatial d'analyse. Cela permet d'enrichir la représentation que l'on se fait d'une organisation territoriale et de mettre en évidence les relations que cette organisation territoriale entretient avec d'autres territoires. La mise en relation de ces échelles transforme par ailleurs les perceptions et les représentations des réalités, et parfois même leur nature. Cela amène aussi à percevoir les diverses influences, proches ou lointaines, auxquelles cette organisation est soumise.

Pour être qualifiée de géographique, la lecture de l'organisation d'un territoire doit nécessairement mettre en œuvre un langage cartographique. Le recours à ce langage permet de se forger une image mentale du territoire, d'en symboliser la dimension spatiale, de traduire à l'aide de cartes un ensemble de relations entre des phénomènes ou encore de saisir l'effet des distances sur son organisation.

4. Dans le présent programme, le paysage est défini comme « une partie de territoire telle que perçue par les populations, dont le caractère résulte de l'action de facteurs naturels et/ou humains et de leurs interrelations » (Convention européenne du paysage, 21 juillet 2001, tiré de l'ouvrage *Le guide du paysage québécois*, Conseil québécois du paysage).

Compétence 1 et ses composantes

Décoder des paysages du territoire

Relever dans des paysages des marques d'appropriation du territoire • Associer ces paysages à l'organisation du territoire • S'interroger sur les émotions que ces paysages suscitent



Saisir le sens des actions humaines sur le territoire

Relever les principales caractéristiques de l'organisation du territoire • Dégager les grands axes de l'organisation territoriale • Rechercher les motifs des actions humaines • Reconnaître des influences extérieures sur le territoire

Mettre en relation différentes échelles géographiques

Choisir les échelles appropriées • Utiliser simultanément plusieurs échelles d'analyse • Faire ressortir des réalités différentes • Élargir sa représentation de l'organisation territoriale

Recourir au langage cartographique

Se référer à différentes représentations cartographiques du territoire • Se donner des points de repère pour lire l'organisation territoriale • Illustrer schématiquement sa compréhension de cette organisation

Attentes de fin de cycle

Les éléments constitutifs de l'organisation territoriale retenus par l'élève sont pertinents quand ils sont :

- liés au territoire type concerné;
- propres à l'angle d'entrée prescrit;
- caractéristiques de l'organisation territoriale.

La représentation de l'organisation territoriale construite par l'élève est cohérente lorsqu'elle fait ressortir :

- des liens entre des éléments constitutifs de l'organisation territoriale;
- des liens entre les concepts utilisés;
- des relations entre les actions humaines et l'organisation territoriale.

L'organisation territoriale est considérée dans son ensemble quand l'élève, par l'utilisation appropriée des échelles d'analyse, fait ressortir :

- de nouvelles réalités;
- des influences extérieures.

Critères d'évaluation

- Établissement d'éléments constitutifs pertinents de l'organisation territoriale
- Représentation cohérente de l'organisation territoriale
- Préoccupation d'une vue d'ensemble de l'organisation territoriale

COMPÉTENCE 2 Interpréter un enjeu territorial

La nature distribue le jeu, les hommes jouent la partie.

Paul Vidal de la Blache

Sens de la compétence

L'espace terrestre utilisable par les humains étant limité, il fait l'objet d'enjeux territoriaux. Cela se produit lorsque des individus ou des groupes qui partagent un même territoire ont des opinions opposées concernant l'utilisation de l'espace. Ce peut être le cas, par exemple, lorsqu'un territoire est exposé à des risques naturels ou que son site présente des caractéristiques particulières. L'enjeu naît généralement de la divergence des intérêts des groupes en présence. Le partage de l'espace mène alors à des rapports de force.

Un enjeu territorial est un phénomène complexe lié à l'utilisation de l'espace par les humains. Il tire parfois son origine des actions de sociétés du passé qui ont occupé le territoire. Différents éléments interagissent à diverses échelles : le lieu de l'action, les groupes ou les individus en présence, les intérêts en cause. Cette interaction crée une dynamique qui change selon l'échelle de référence. Un enjeu se révèle d'autant plus complexe que les groupes en présence défendent leurs positions, chacun estimant détenir la meilleure solution. Diverses propositions, comportant toutes des points forts et des points faibles, peuvent être avancées. Il importe de les examiner et d'en peser le pour et le contre à la lumière de leurs répercussions sur l'organisation du territoire.

Tout enjeu territorial constitue un défi particulier puisque les réponses aux problèmes territoriaux ne sont pas univoques. Chaque situation commande en effet un traitement spécifique et adapté. Pour interpréter un enjeu, l'élève doit examiner les propositions des groupes concernés et se forger une opinion en tenant compte des raisons et des valeurs qui sous-tendent ces propositions. Il lui faut aussi examiner les compromis consentis par les divers groupes en présence dans le traitement de l'enjeu, autrement dit les concessions que chacun des groupes accepte de faire relativement à ses propositions initiales. Il doit de plus tenir compte des coûts d'option, c'est-à-dire ce qui ne peut être fait parce que l'on a choisi une proposition plutôt qu'une autre. Dans le regard qu'il porte sur les solutions proposées, l'élève dépasse la perspective de l'intérêt individuel pour considérer celui de la collectivité. Il prend ainsi conscience que la vie en société implique une participation active des citoyens, ceux-ci ayant la responsabilité d'intervenir dans des situations qui gagnent à être débattues démocratiquement.

Compétence 2 et ses composantes

S'interroger sur la façon dont l'enjeu territorial est traité

Examiner les compromis possibles • Rechercher la place de l'intérêt collectif • Déterminer les coûts d'option



Cerner la complexité de l'enjeu territorial

Déterminer les lieux, les échelles et les acteurs concernés
• Reconnaître les motivations des groupes en présence • Préciser le rôle de certains facteurs naturels et humains, passés et présents

Évaluer les propositions des groupes en présence

Examiner les propositions de chaque groupe • Établir des répercussions de chaque proposition sur le territoire, selon l'échelle de référence • Exprimer son opinion sur les propositions • Justifier son opinion

Attentes de fin de cycle

Les éléments constitutifs de l'enjeu territorial sont pertinents lorsque l'élève se réfère à :

- des éléments constitutifs exacts et précis;
- des concepts appropriés.

La dynamique de l'enjeu territorial est établie lorsque l'élève montre :

- l'articulation des éléments constitutifs de l'enjeu;
- des liens entre les concepts;
- les rapports de force.

L'élève exprime une opinion fondée lorsqu'elle s'appuie sur :

- la prise en compte de plusieurs points de vue;
- la mise en relation de plusieurs échelles d'analyse;
- la prise en compte des conséquences des propositions sur le territoire;
- la considération des intérêts individuels et collectifs.

Critères d'évaluation

- Mobilisation d'éléments constitutifs pertinents de l'enjeu territorial
- Établissement de la dynamique de l'enjeu territorial
- Expression d'une opinion fondée

COMPÉTENCE 3 Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire

La géographie doit s'employer à former un citoyen qui comprend le monde dans lequel il vit et qui a les moyens intellectuels et la volonté d'en devenir un acteur responsable.

Michel Philipponneau

Sens de la compétence

Il est de plus en plus difficile de faire abstraction des liens qui existent entre les différents territoires de la planète, en raison notamment de la mondialisation de l'économie et de la multiplication des moyens de communication. Que ce soit par ses contacts avec les autres, par son propre parcours migratoire, par l'information que diffusent les médias ou encore parce qu'il s'interroge sur l'origine des biens de consommation usuels, l'élève se trouve régulièrement placé dans des situations qui lui révèlent l'interdépendance des individus et des territoires à l'échelle planétaire. Il découvre que les réalités territoriales sont reliées et structurées par des échanges de tous ordres : biens, services, information, personnes ou capitaux. Des réseaux se forment et des mouvements se produisent entre les sociétés qui occupent les territoires.

L'élève prend graduellement conscience de la complexité grandissante du monde dans lequel il vit et des possibilités nouvelles qui s'offrent à lui, mais aussi des responsabilités qui les accompagnent. Il est à même de constater la complémentarité des territoires, mais il découvre également les inégalités qui existent entre certains d'entre eux. Il est ainsi appelé à construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire, c'est-à-dire à se sentir partie prenante du monde et à développer, à l'égard des grandes réalités d'ordre planétaire, un sentiment de responsabilité personnelle. Il est alors amené à faire ses choix de citoyen pour agir en tenant compte de cette nouvelle réalité.

La plupart des réalités planétaires comportent des tensions, par exemple entre ce qui est national et ce qui est mondial, entre la densité et la dispersion, entre le Nord et le Sud, et sont soumises à de multiples pressions. À l'échelle planétaire, une conscience citoyenne s'exerce au regard d'un ensemble de règles que les humains se donnent, par des organisations et des textes officiels, pour vivre ensemble. La conscience citoyenne à l'échelle planétaire se développe néanmoins en cultivant chez l'élève l'espoir d'un monde meilleur, fondé sur une gestion responsable des ressources dans une perspective de développement durable propre à assurer aux générations futures les conditions appropriées à la satisfaction de leurs besoins légitimes.

L'élève développe cette compétence en s'éveillant graduellement à de grandes réalités planétaires. Il s'y intéresse, s'interroge. Il cherche à mettre en relation les comportements adoptés ou les choix effectués par divers acteurs, qu'il s'agisse de groupes, d'entreprises ou d'États, avec les valeurs qui sous-tendent leurs modes d'organisation sociale. Il constate, par exemple, qu'une société qui fonde son organisation sur la satisfaction immédiate et individualiste des besoins peut amener ses acteurs à poser des gestes qui ont parfois de graves conséquences à l'échelle planétaire. En examinant les actions humaines dans une perspective de développement durable, il s'efforce de repérer celles qui favorisent une gestion responsable et une

utilisation rationnelle des ressources. Il reconnaît les actions humaines qui s'avèrent économiquement équitables, respectueuses de l'environnement, justes sur le plan social et adaptées à la culture des sociétés qui occupent les territoires. En somme, il apprend à devenir un citoyen du monde.

Compétence 3 et ses composantes

Montrer le caractère planétaire d'une réalité géographique

Constater comment une même réalité géographique se manifeste sur plusieurs territoires • Reconnaître des inégalités ou des complémentarités selon les territoires • Reconnaître les réseaux et les mouvements qui s'établissent entre les territoires



Évaluer des solutions à des questions d'ordre planétaire

Reconnaître des solutions possibles • Montrer que l'engagement des collectivités participe à la résolution de problèmes planétaires • Prendre position en tenant compte de leur efficacité • Justifier sa position

Examiner des actions humaines dans une perspective d'avenir

Associer des actions humaines à des modes d'organisation sociale • Montrer que des actions exercées par des humains sur un territoire ont des répercussions sur d'autres territoires • En dégager des conséquences sur la planète en ce qui a trait à la gestion responsable et au développement durable

Attentes de fin de cycle

L'élève montre le caractère planétaire d'une réalité lorsqu'il tient compte :

- de la diversité des manifestations de cette réalité dans le monde;
- de l'établissement de flux, de réseaux et de mouvements entre des territoires.

L'élève considère les impacts des actions humaines sur l'avenir de la planète quand il tient compte :

- de la cohérence entre ces actions humaines et les valeurs qui les sous-tendent;
- de la relation entre ces actions humaines et le développement durable;
- du besoin d'actions concertées pour résoudre des problèmes à l'échelle planétaire;
- de l'apport des règles, des conventions et des organismes internationaux.

L'élève justifie son opinion en s'appuyant sur :

- l'efficacité des solutions proposées;
- le développement durable.

Critères d'évaluation

- Expression du caractère planétaire d'une réalité géographique
- Établissement des impacts des actions humaines sur l'avenir de la planète
- Justification de son opinion

Contenu de formation

Le développement des compétences du programme de géographie s'effectue par l'étude de territoires types qui regroupent les territoires étudiés de manière à structurer les apprentissages et en faciliter le transfert d'un territoire à l'autre à l'intérieur d'une même catégorie. Les territoires retenus offrent à l'élève l'occasion de se familiariser avec différentes parties du monde. En privilégiant des territoires types comme objets d'étude, le programme oriente le regard de l'élève sur diverses formes d'organisations territoriales qui peuvent être étudiées sous plusieurs angles d'entrée. Il propose quatre enjeux territoriaux : les enjeux environnementaux (ex. assurer un développement énergétique durable), les enjeux portant sur la qualité de vie (ex. réussir à se loger en ville), les enjeux relatifs au développement (ex. développer le tourisme tout en préservant les particularités de la région) et les enjeux identitaires (ex. partager un territoire et le développer en harmonie avec le mode de vie). Il soulève également des problèmes à propos de réalités d'ordre planétaire qui se manifestent sur plusieurs territoires à travers le monde.

C'est par l'étude des territoires types, sous divers angles d'entrée, que se développe la compétence *Lire l'organisation d'un territoire*. La compétence *Interpréter un enjeu territorial* se développe par l'étude d'enjeux qui se manifestent sur les territoires prescrits selon l'angle d'entrée retenu. Quant à la compétence *Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire*, elle se développe à partir de réalités géographiques qui se manifestent à l'échelle planétaire sur plusieurs territoires du même type. Ainsi, l'étude d'un même territoire sert de support au développement des deux premières compétences. Prenons, à titre d'exemple, la ville de Mexico. Il s'agit d'une organisation territoriale urbaine que l'on étudie sous l'angle d'entrée

de la métropole. À partir de la lecture de ce territoire type, l'élève est amené à faire l'interprétation d'un enjeu s'y rattachant. Cependant, le développement de la troisième compétence, *Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire*, passe nécessairement par l'analyse de plusieurs métropoles du monde pour démontrer qu'une même réalité géographique se manifeste à plusieurs endroits sur la planète.

Cinq territoires types représentant diverses formes d'organisation territoriale ont été retenus : le territoire urbain, le territoire région, le territoire agricole, le territoire autochtone et le territoire protégé. Le tableau synthèse du contenu de formation illustre les territoires à l'étude et offre à l'enseignant et à l'élève une vue d'ensemble du programme.

Le **territoire urbain** est une réalité de plus en plus présente, car la population mondiale tend à se concentrer dans les villes. Tous les pays du monde sont concernés par cette question. L'étude de ce territoire type permet d'aborder des problèmes sociaux et environnementaux que provoque, partout dans le monde, le phénomène de l'urbanisation. Elle se fait à partir de trois angles d'entrée : la métropole, la ville soumise à des risques naturels et la ville patrimoniale.

Le **territoire région** touche des secteurs d'activité de base, comme la forêt, l'industrie et l'énergie, ou des secteurs d'activité en expansion, comme le tourisme. Son étude permet d'aborder diverses formes de l'activité économique, moteur du monde contemporain. Quatre angles d'entrée sont retenus : les territoires touristique, forestier, énergétique et industriel.

Le **territoire agricole** est associé à un besoin vital : l'alimentation. Il est souvent menacé par l'expansion urbaine

et constitue aussi une source de problèmes environnementaux, régulièrement véhiculés par l'actualité. Deux angles d'entrée sont privilégiés : le territoire agricole d'un espace national et le territoire agricole d'un milieu à risque.

Le **territoire autochtone** est une réalité contemporaine présente dans plusieurs parties du monde. Un seul angle d'entrée est privilégié, soit celui des territoires autochtones nordiques ayant établi une convention avec le gouvernement du Québec ou du Canada.

Enfin, le **territoire protégé** est relié aux menaces qui pèsent actuellement sur les écosystèmes et au besoin de protection qui en découle. Un seul angle d'entrée est offert, celui des parcs, car il s'agit des seuls territoires qui, bien qu'aménagés, sont protégés.

La présentation des territoires types ne suit pas un ordre déterminé. C'est à l'équipe-cycle qu'il appartient de répartir les contenus sur les deux années du cycle selon leur complexité, le niveau des élèves et leurs champs d'intérêt. La planification favorise toutefois la consolidation progressive des acquis et leur réinvestissement.

Lorsqu'un éventail de territoires ou d'enjeux est proposé pour les compétences 1 et 2, le choix relève de l'enseignant ou de l'élève. Dans le cas de quatre territoires types, l'étude de deux territoires est prescrite pour le développement des compétences 1 et 2. On doit en outre s'assurer, au cours des deux années du cycle, d'amener l'élève à fréquenter des territoires de différentes parties du monde et de différentes régions du Québec ou du Canada.

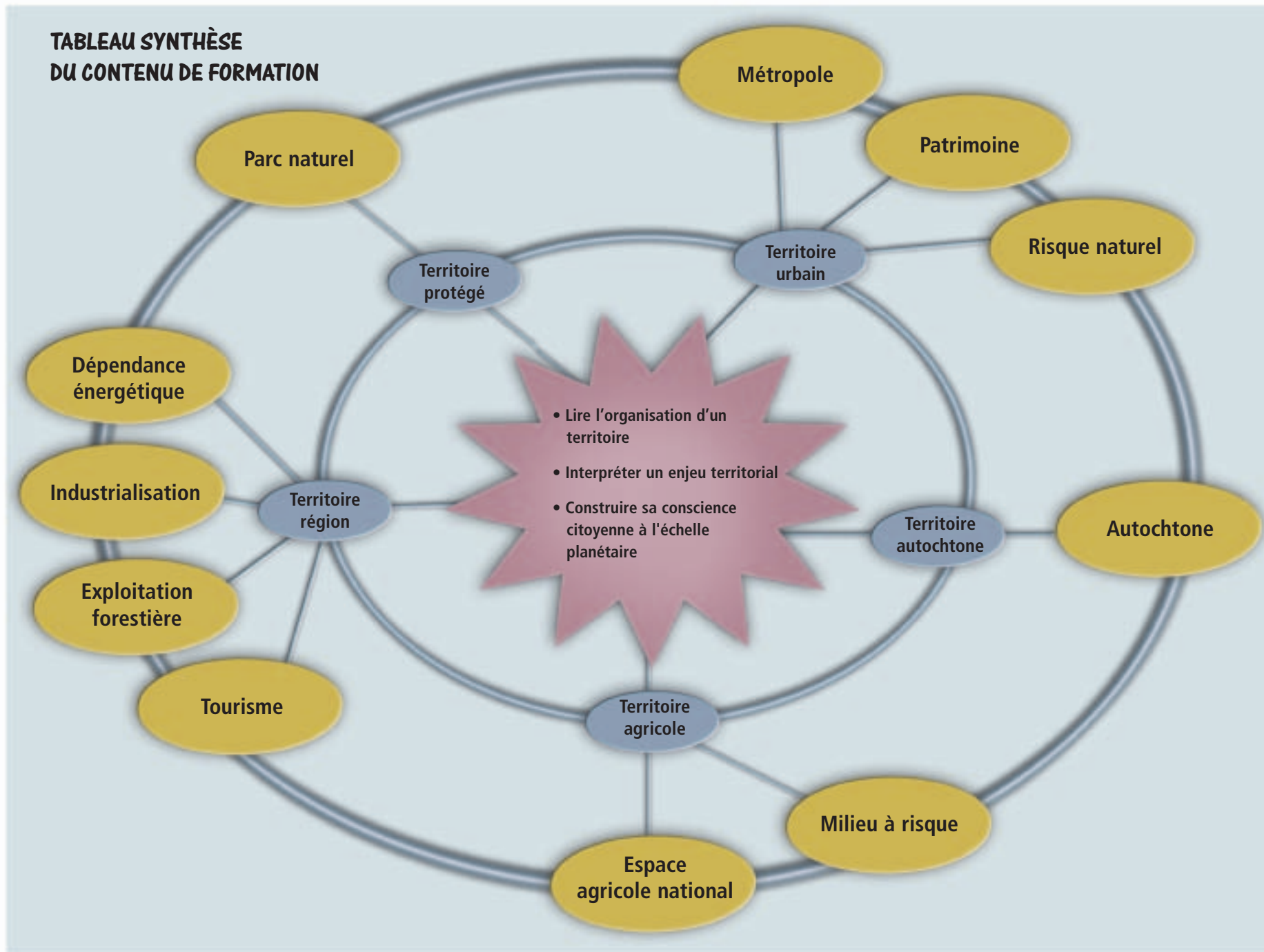
La manière de traiter les trois compétences ne répond pas non plus à un ordre déterminé : l'une ou l'autre peut servir d'amorce à l'apprentissage. L'étude d'un territoire peut être abordée autant par un enjeu que par l'étude d'une réalité géographique d'ordre planétaire. C'est un choix qui relève d'une démarche didactique.

L'étude des territoires prescrits par le programme permet à l'élève de construire un réseau de concepts nécessaires à la représentation des réalités territoriales. Les éléments de contenu privilégiés ne couvrent certes pas toutes les réalités géographiques ni tous les lieux de la planète. Ils ont été choisis en raison de leur représentativité des réalités géographiques du monde. Ils permettent aux élèves du premier cycle du secondaire de raisonner en géographie sur des phénomènes qui, bien que relativement complexes, leur sont néanmoins accessibles.

Les éléments de contenu sont présentés sous forme de schémas organisateurs qui permettent d'illustrer les liens entre les compétences. Le territoire type est indiqué au-dessus de chaque schéma. Il est accompagné de concepts communs à tous les angles d'entrée du territoire type. D'autres concepts renvoient plus particulièrement à l'angle d'entrée privilégié. Ils sont indiqués au centre du schéma. L'élève fait référence à ces divers concepts lors d'une étude territoriale. Certains de ces concepts ont déjà été abordés au primaire. C'est l'occasion pour l'élève d'en approfondir la compréhension. D'autres sont nouveaux et l'élève est appelé à les construire graduellement au cours des deux années du cycle.

Le contenu de formation présente des repères culturels. Lorsqu'il lit l'organisation d'un territoire, interprète un enjeu territorial et construit sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire, l'élève enrichit sa vision du monde par une référence circonstancielle à certains repères culturels. Ceux-ci sont présentés, à titre d'exemples, à la suite de chaque schéma organisateur, et ont été choisis pour leur intérêt au regard de chaque étude territoriale. Sans constituer des objets d'étude, ils fournissent à l'élève divers éléments qui enrichissent l'image qu'il se fait d'un territoire. Ils ne doivent évidemment pas faire l'objet d'une mémorisation formelle ni d'une recherche en soi.

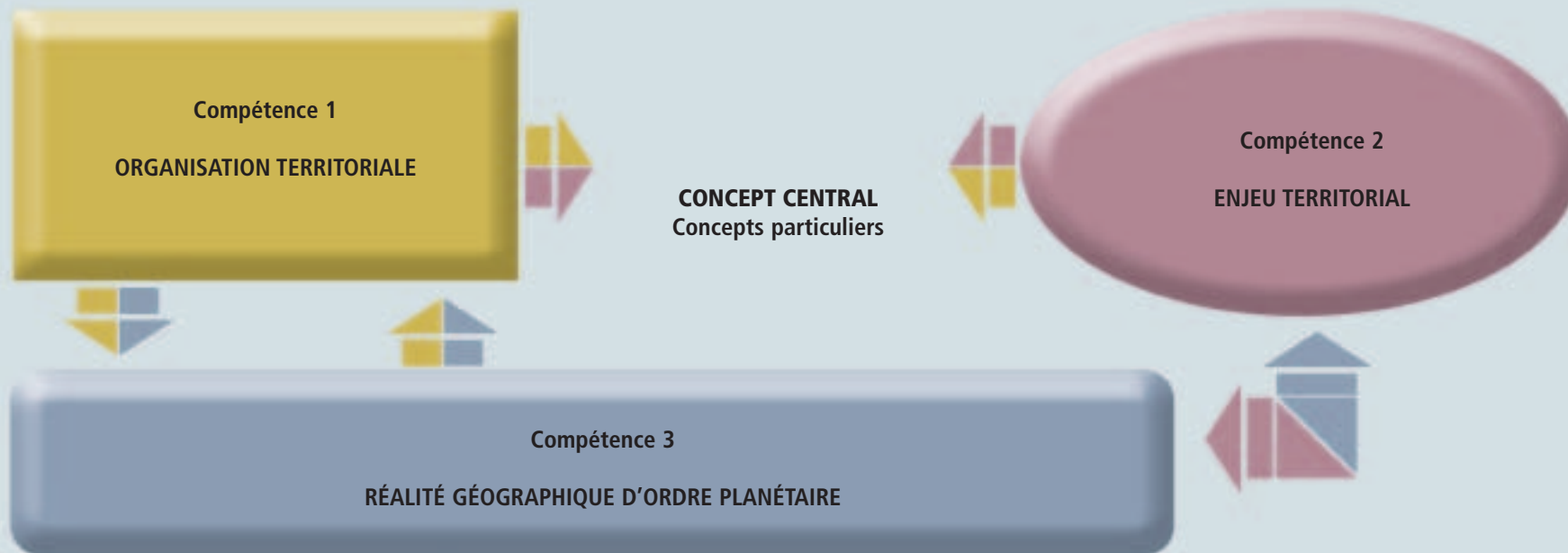
**TABLEAU SYNTHÈSE
DU CONTENU DE FORMATION**



LIENS ENTRE LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES ET LE CONTENU DE FORMATION

TERRITOIRE TYPE : CONCEPTS COMMUNS À TOUS LES ANGLES D'ENTRÉE DU TERRITOIRE TYPE

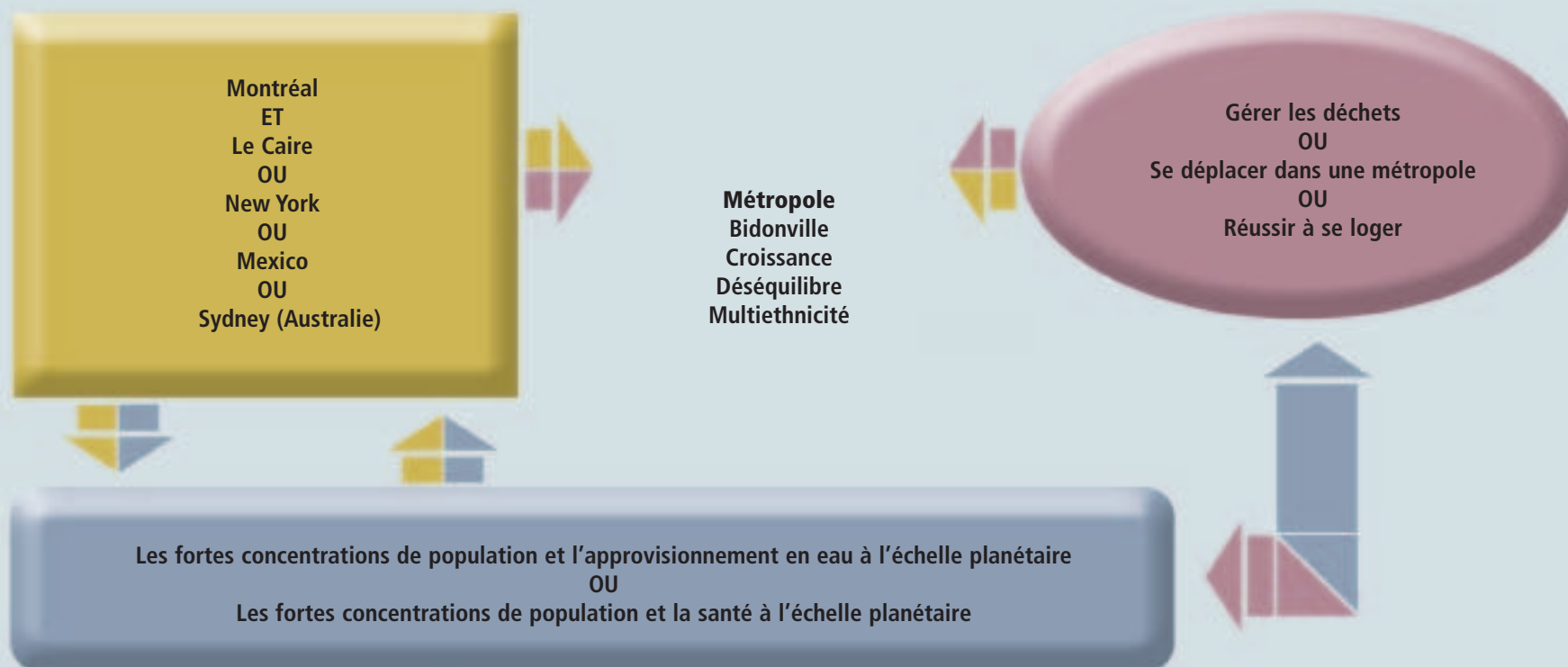
Angle d'entrée



REPÈRES CULTURELS

TERRITOIRE URBAIN : Aménagement, banlieue, concentration, densité, étalement urbain, urbanisation

La métropole est une importante agglomération urbaine, un lieu de concentration de pouvoirs et de services, un théâtre d'enjeux. Elle exerce un pouvoir d'attraction sur la région environnante et même sur l'ensemble du territoire national. Aujourd'hui, le pouvoir des métropoles devient de plus en plus important, ce qui entraîne des répercussions à l'échelle planétaire.



REPÈRES CULTURELS :

MONTRÉAL

- Le Saint-Laurent
- Le mont Royal
- La ville souterraine
- La rue Saint-Laurent
- Le stade olympique
- Jean Drapeau

LE CAIRE

- Le Nil
- La Méditerranée
- La citadelle de Saladin
- La mosquée Al-Azhar
- Le Vieux Caire
- Les remparts

NEW YORK

- Manhattan
- L'Hudson
- L'Empire State Building
- La statue de la Liberté
- Rudolph Giuliani

MEXICO

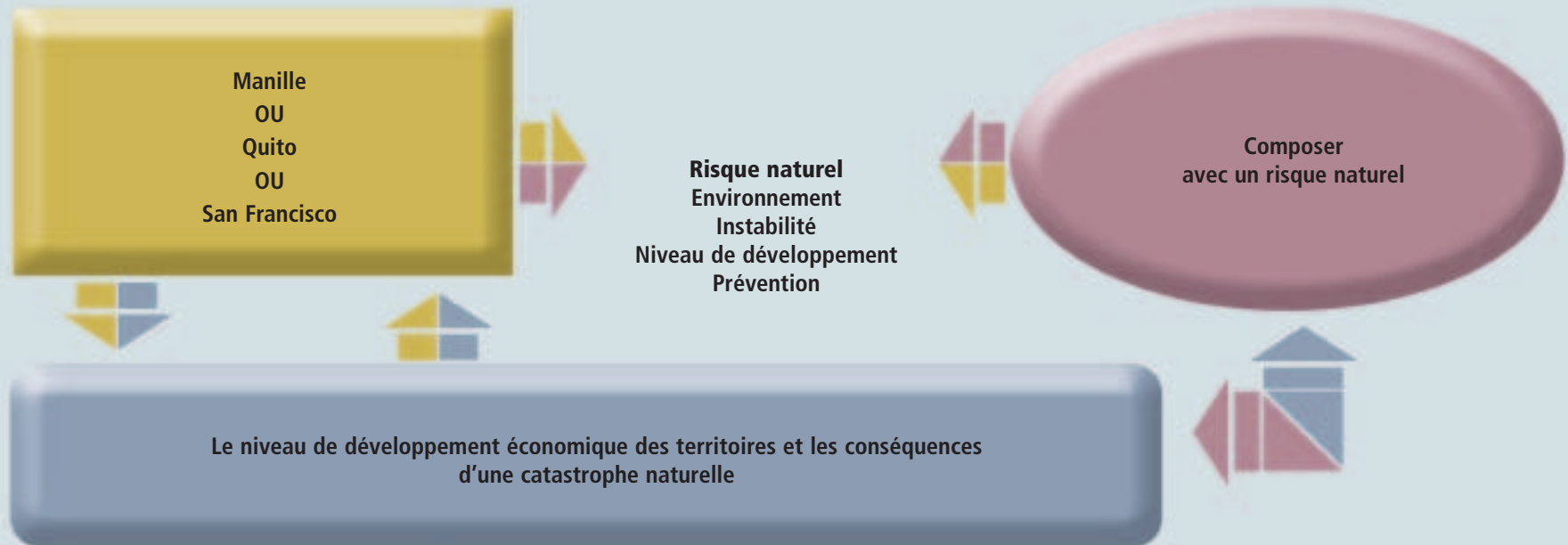
- Notre-Dame-de-la Guadalupe
- Le Zócalo
- Le séisme de 1985
- Le parc de Chapultepec
- Les rues Insurgentes Norte et Sur
- Le paseo de la Reforma

SYDNEY

- L'Opéra
- Le Pacifique
- Les montagnes Bleues
- Hyde Park Barracks
- Le port

TERRITOIRE URBAIN : Aménagement, banlieue, concentration, densité, étalement urbain, urbanisation

Une ville soumise à des risques naturels devrait être organisée de manière à assurer la sécurité de la population. Certaines mesures doivent, en effet, être prises pour limiter les dégâts associés aux catastrophes naturelles. Ce n'est pas le cas partout sur la planète.



REPÈRES CULTURELS :

MANILLE

- La mer de Chine
- L'archipel des Philippines
- La Ceinture de Feu
- Le Pinatubo
- L'embouchure de la rivière Pasig

QUITO

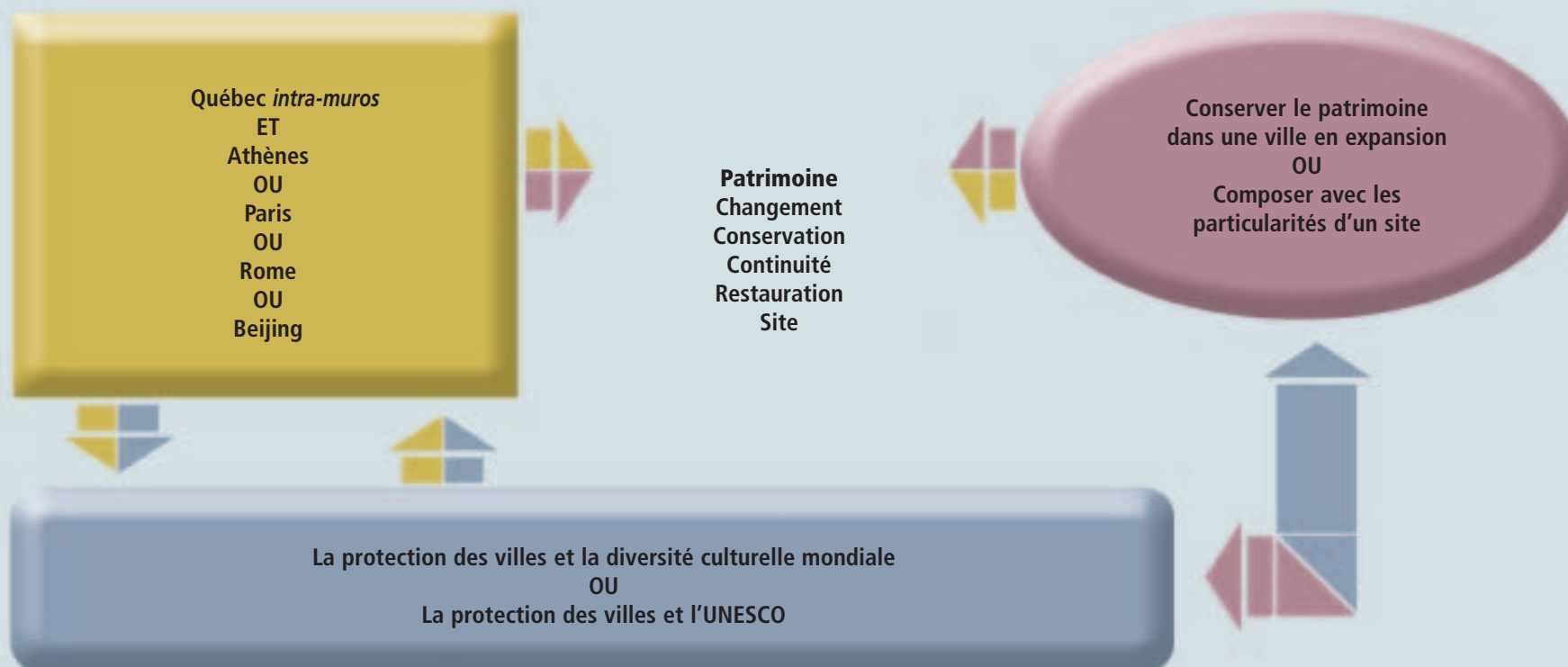
- La Cordillère des Andes
- Le Guaga Pichincha
- Le Quito colonial
- Le parallèle équateur

SAN FRANCISCO

- Le séisme (Big One)
- Le Cable Car
- Le Golden Gate
- La faille San Andreas
- Le Pacifique

TERRITOIRE URBAIN : Aménagement, banlieue, concentration, densité, étalement urbain, urbanisation

Plusieurs villes du monde cherchent à protéger des sites qui présentent des attraits patrimoniaux en les faisant reconnaître comme patrimoine mondial. La protection de ces sites patrimoniaux entraîne cependant des défis particuliers d'organisation pour ces villes.



REPÈRES CULTURELS :

QUÉBEC INTRA-MUROS

- Les remparts
- Les portes Saint-Jean et Saint-Louis
- La terrasse Dufferin
- La place d'Armes
- Le Cap Diamant
- Le Château Frontenac
- Lord Dufferin

ATHÈNES

- Le Parthénon
- L'Acropole
- La Pnyx
- L'Agora
- Le musée des Cyclades

PARIS

- Les rives de la Seine
- La cathédrale Notre-Dame-de-Paris
- L'Arc de triomphe
- Le Louvre
- Les Champs-Élysées
- La tour Eiffel
- G.E. Haussmann
- Robert Doisneau

ROME

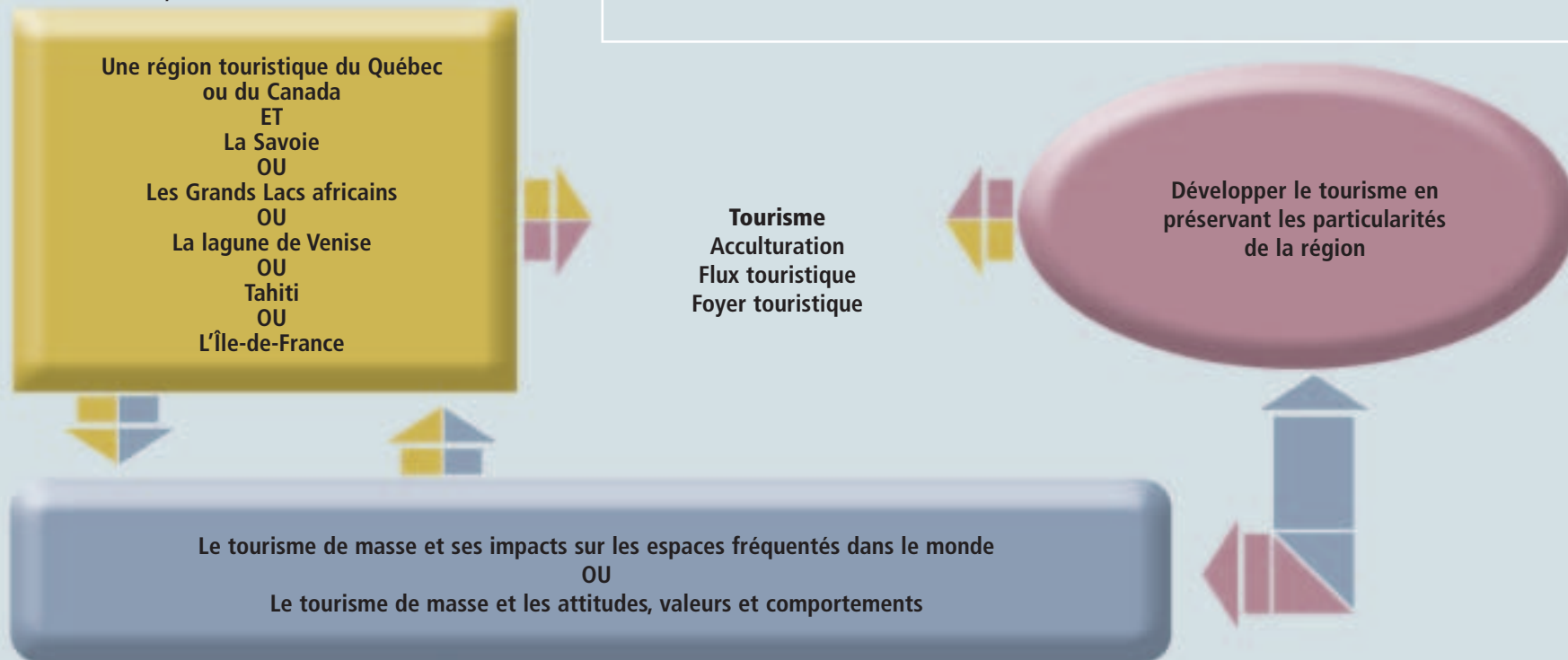
- Le Colisée
- Le Forum
- Les Sept Collines
- Le Vatican
- Le Risorgimento

BEIJING

- La Cité interdite
- Le Temple du Ciel
- La Place Tien An Men
- Le Palais d'été
- La dynastie des Ming

TERRITOIRE RÉGION : Aménagement, commercialisation, mondialisation, multinationale, ressource

Un territoire touristique s'organise en fonction d'un attrait majeur. Il importe de constater comment des activités touristiques s'implantent dans une région et de s'interroger sur l'impact du tourisme, dans sa conception actuelle, sur les régions du monde où il se pratique.



REPÈRES CULTURELS :

UNE RÉGION TOURISTIQUE DU QUÉBEC OU DU CANADA

- Des attraits naturels
- Des traces du passé
- Des infrastructures spécialisées
- Des marques culturelles

LA SAVOIE

- Les Alpes
- Le lac du Bourget
- Le Val-d'Isère
- La Plagne
- Albertville

LES GRANDS LACS AFRICAINS

- Les lacs Victoria, Tanganyika, Albert, Édouard, Kivu
- Les safaris
- La steppe Serengeti
- Les Masaïs
- Le Kilimandjaro
- D. Livingstone
- H. M. Stanley

LA LAGUNE DE VENISE

- L'Adriatique
- Le Lido
- Le Grand Canal
- Le palais des Doges
- La place Saint-Marc
- Les gondoles et les vaporettos
- Canaletto

TAHITI

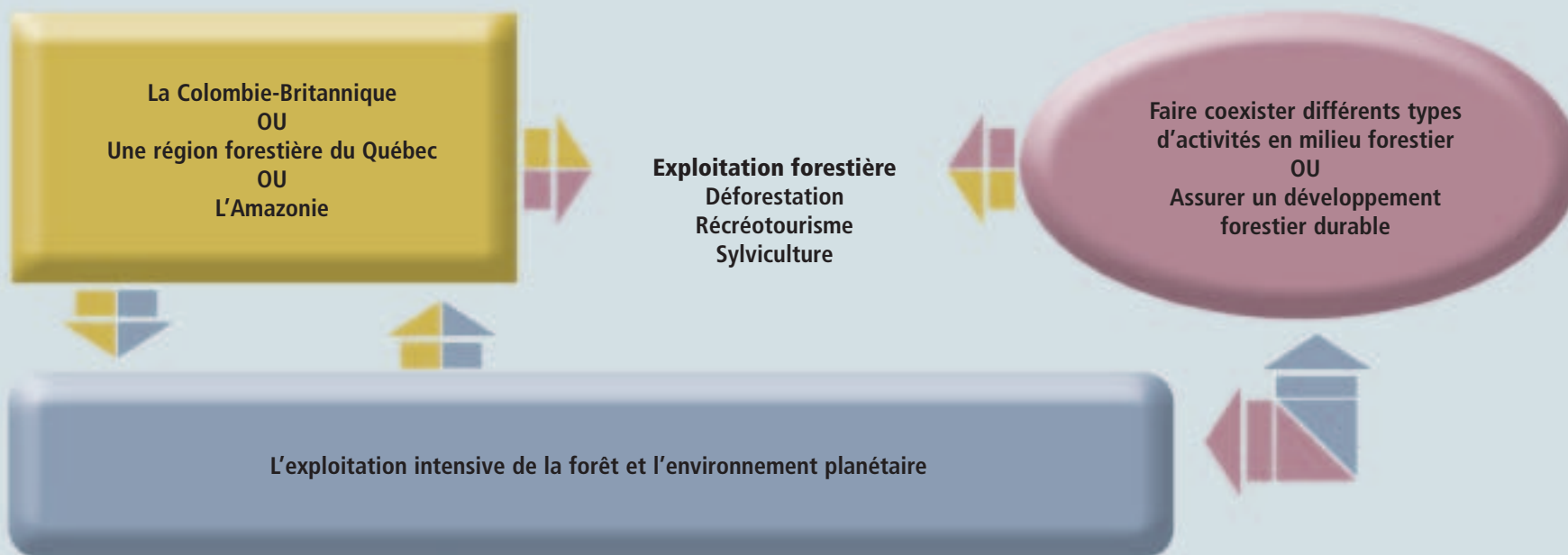
- La Polynésie française
- L'archipel de la Société
- Papeete
- Les atolls
- Les volcans
- Paul Gauguin
- Le Pacifique Sud

L'ÎLE-DE-FRANCE

- Paris
- La Seine
- Disneyland Paris
- Versailles et Fontainebleau

TERRITOIRE RÉGION : Aménagement, commercialisation, mondialisation, multinationale, ressource

Un territoire forestier est organisé à partir de l'exploitation d'une importante ressource naturelle : la forêt. Cette organisation, peu importe où on la retrouve dans le monde, doit mettre en place une gestion responsable de la ressource pour en favoriser le développement à long terme. Elle doit aussi tenir compte des autres activités qui dépendent de la forêt.



REPÈRES CULTURELS :

LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

- La Cordillère de l'Ouest
- La Chaîne Côtière
- La forêt de la Côte Ouest
- Les pins Douglas
- Les fjords

UNE RÉGION FORESTIÈRE DU QUÉBEC

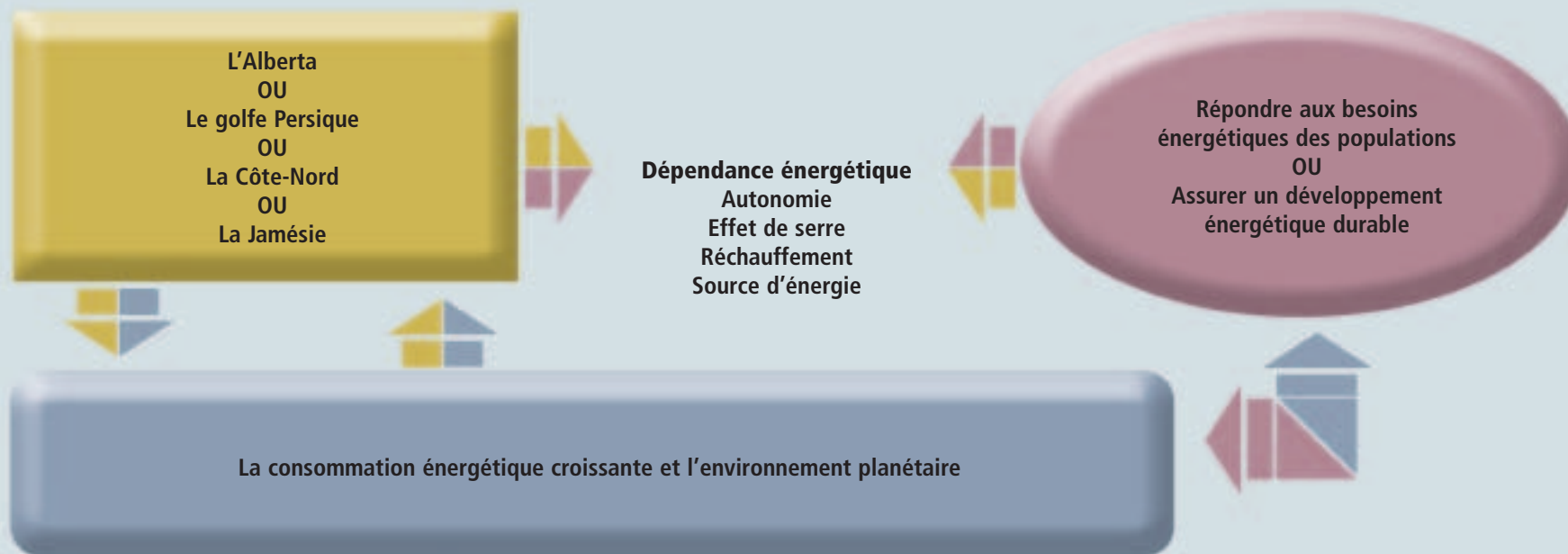
- La forêt boréale
- La forêt mixte
- Le chantier
- La papetière
- Des villes associées à la forêt
- La pourvoirie

L'AMAZONIE

- La forêt tropicale humide
- L'Amazone
- La route Transamazonienne
- Le Brésil
- La Cordillère des Andes
- Manaus

TERRITOIRE RÉGION : Aménagement, commercialisation, mondialisation, multinationale, ressource

Un territoire énergétique, peu importe où il se trouve dans le monde, est organisé autour de l'exploitation et de la commercialisation d'une ressource naturelle. Il importe de favoriser le développement à long terme de cette ressource par une gestion responsable qui tient compte du respect de l'environnement.



REPÈRES CULTURELS :

L'ALBERTA

- Calgary
- Edmonton
- Des compagnies pétrolières
- Le derrick

LE GOLFE PERSIQUE

- L'Arabie Saoudite
- L'Irak
- Le Koweït
- Les Émirats arabes unis
- Le golfe d'Aden
- L'Organisation des pays exportateurs de pétrole (OPEP)

LA CÔTE-NORD

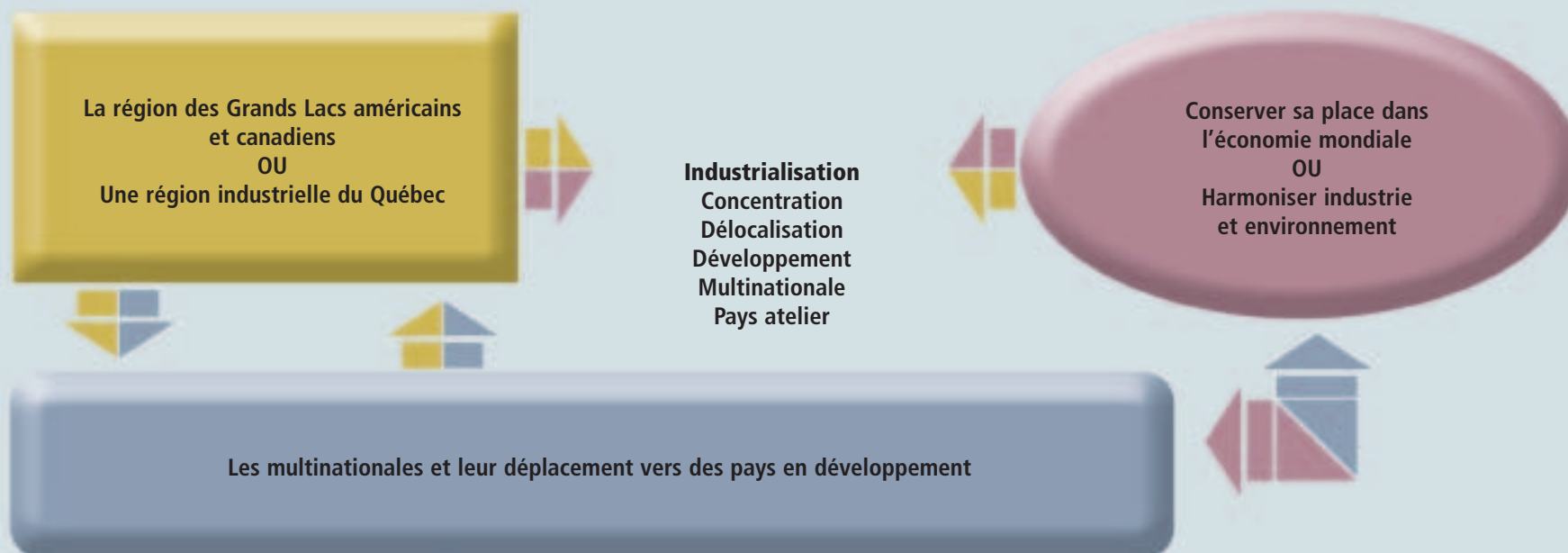
- La Manicouagan
- La rivière aux Outardes
- La Betsiamites
- La Sainte-Marguerite
- Le barrage Daniel-Johnson

LA JAMÉSIE

- La Baie-James
- La rivière la Grande
- La Grande rivière de la Baleine
- Le réservoir Robert-Bourassa
- Robert Bourassa

TERRITOIRE RÉGION : Aménagement, commercialisation, mondialisation, multinationale, ressource

Un territoire industriel contribue au développement économique d'une région. Les productions associées à ce territoire industriel ont des effets sur le milieu, quelle que soit l'échelle considérée. Ce territoire s'inscrit cependant dans un contexte économique mondial dont il faut tenir compte.



REPÈRES CULTURELS :

LA RÉGION DES GRANDS LACS AMÉRICAINS ET CANADIENS

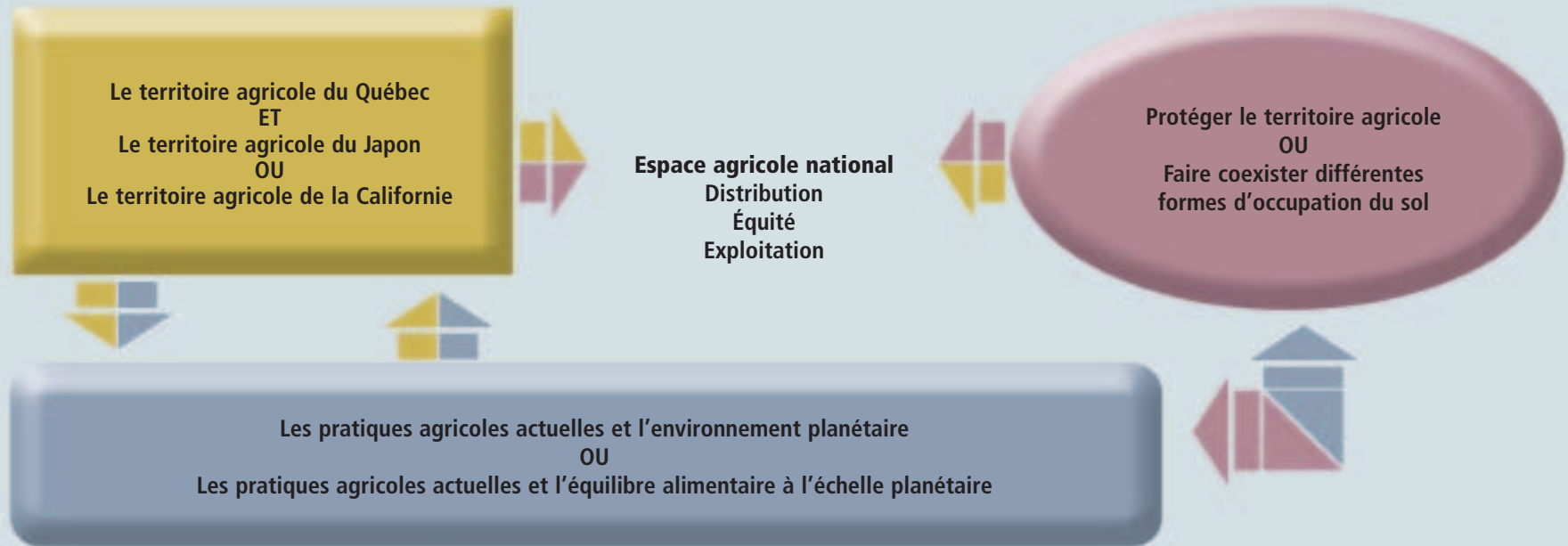
- L'Ontario
- Les États de New York, de la Pennsylvanie, de l'Ohio, du Michigan, de l'Indiana, de l'Illinois et du Wisconsin
- La Voie maritime du Saint-Laurent
- Les Grands Lacs
- Le Saint-Laurent

UNE RÉGION INDUSTRIELLE DU QUÉBEC

- Des infrastructures spécialisées
- Des villes associées à l'industrie

TERRITOIRE AGRICOLE : Environnement,
mise en marché, mode de culture,
productivité, ruralité

Le territoire agricole d'un espace national regroupe l'ensemble des régions agricoles concernées. Le développement des productions agricoles, où que ce soit dans le monde, crée souvent des pressions sur l'environnement. Il soulève aussi des conflits d'utilisation du sol avec d'autres formes d'organisations territoriales nationales.



REPÈRES CULTURELS :

LE TERRITOIRE AGRICOLE DU QUÉBEC

- Le rang
- Le canton
- Le patrimoine bâti
- Marc-Aurèle de Foy Suzor-Côté

LE TERRITOIRE AGRICOLE DU JAPON

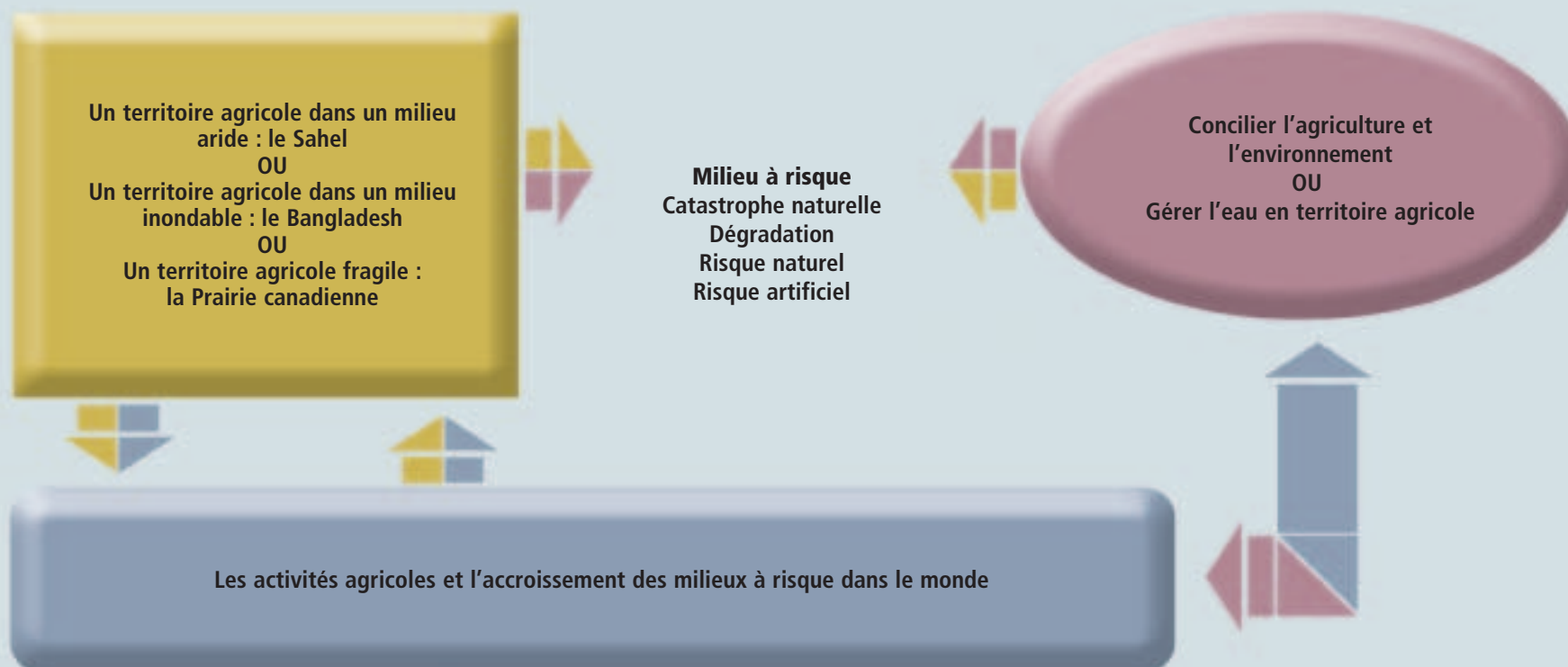
- L'île de Honshu
- La plaine du Kanto
- Les rizières

LE TERRITOIRE AGRICOLE DE LA CALIFORNIE

- Les vallées : Napa, Sonoma, San Joaquin, Sacramento
- Le vin
- Le Shasta Dam
- La Sierra Nevada
- La Chaîne Côtière

TERRITOIRE AGRICOLE : Environnement, mise en marché, mode de culture, productivité, ruralité

Certains territoires agricoles du monde se développent sur des espaces soumis à des risques naturels. Ils sont fragiles et leur développement devrait tenir compte de ces conditions particulières. Parfois, l'activité agricole peut accroître le risque et fragiliser d'autant le territoire.



REPÈRES CULTURELS :

LE SAHEL

- Le Sahara
- Le lac Tchad
- Les pays du Sahel
- La région subsaharienne
- Les Peuls
- Les Touaregs

LE BANGLADESH

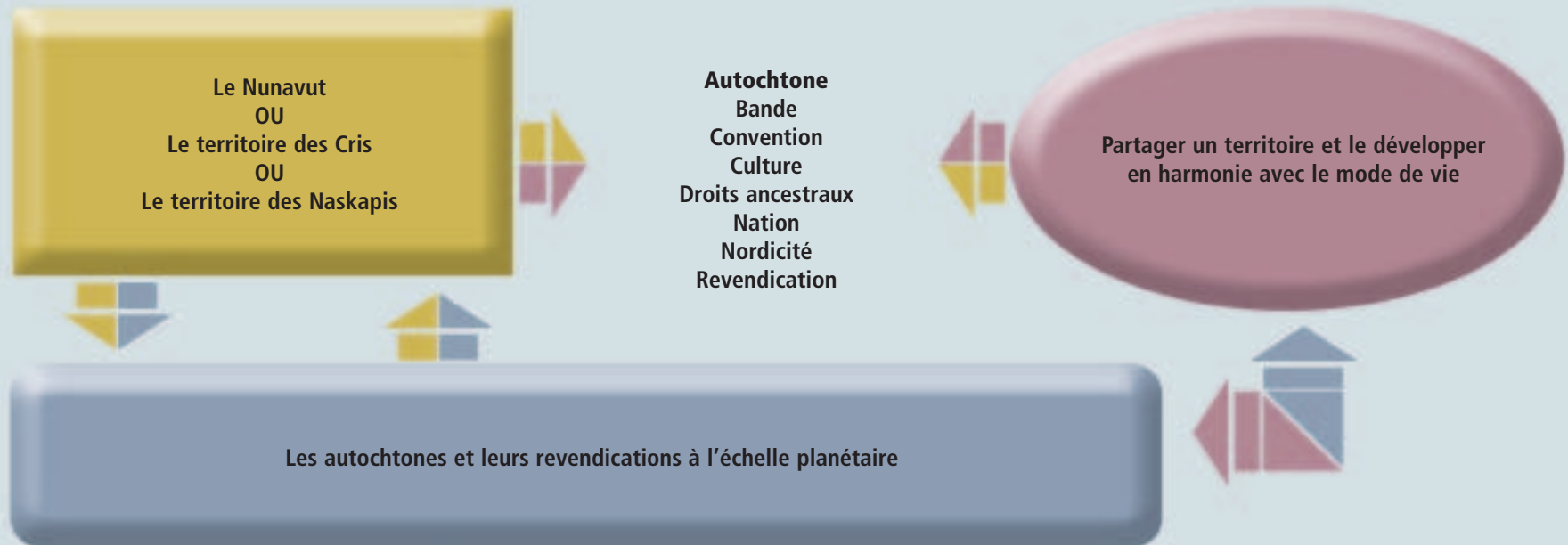
- Le Gange, le Brahmapoutre, le Meghna
- Les bouches du Gange
- La plaine Chittagong
- La mousson
- L'Himalaya
- Le golfe du Bengale

LA PRAIRIE CANADIENNE

- L'Alberta et la Saskatchewan
- Les Badlands
- Les Grandes Plaines
- Gabrielle Roy

TERRITOIRE AUTOCHTONE

Un territoire autochtone est occupé par des citoyens issus d'une Première nation qui revendiquent l'autonomie sur ce territoire. À la suite d'ententes établies entre les gouvernements du Canada ou du Québec et certains peuples autochtones, les territoires sont soumis à une juridiction autochtone dans presque tous les domaines.



REPÈRES CULTURELS :

LE NUNAVUT

- La baie d'Hudson
- L'Arctique
- Iqualuit
- L'île de Baffin
- Pangnirtung

LE TERRITOIRE DES CRIS

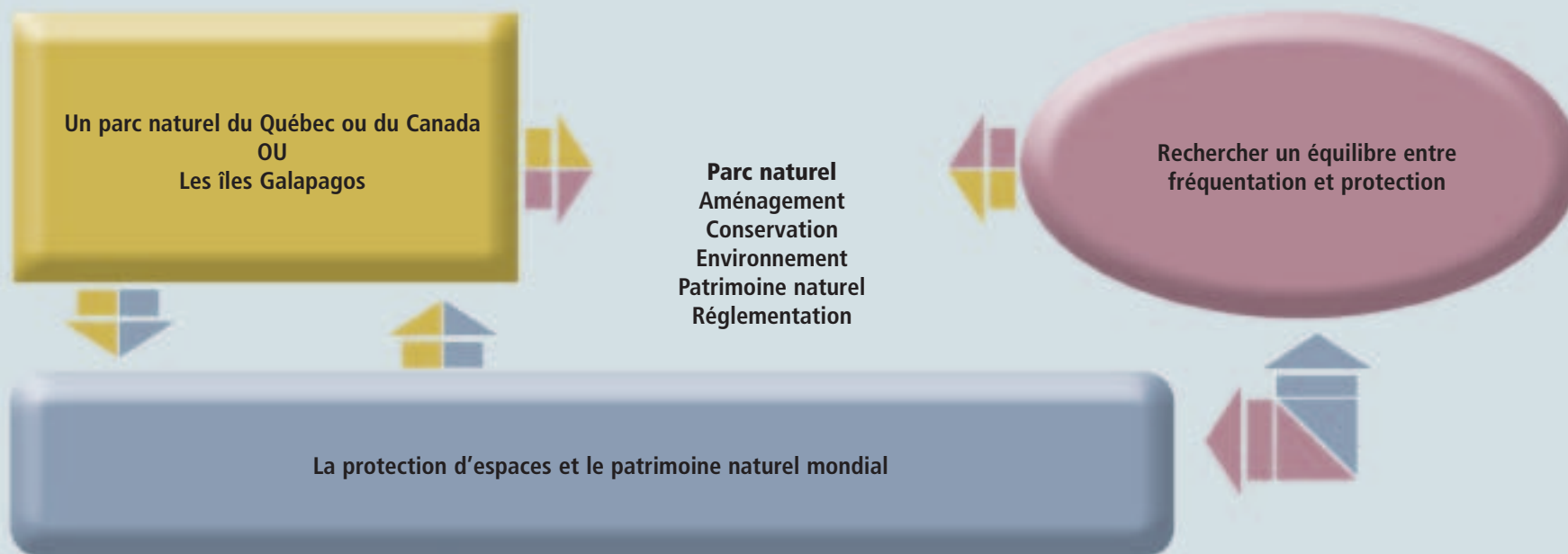
- La Baie-James
- Les rivières Broadback, Nottaway et Rupert
- La Transtaïga
- Eastmain
- Waskaganish
- Chisasibi

LE TERRITOIRE DES NASKAPIS

- La rivière Caniapiscou
- Kawawachikamach

TERRITOIRE PROTÉGÉ

Un territoire protégé est un espace naturel organisé autour d'un projet d'aménagement pour assurer la protection du patrimoine naturel, sa gestion et son développement économique.



REPÈRES CULTURELS :

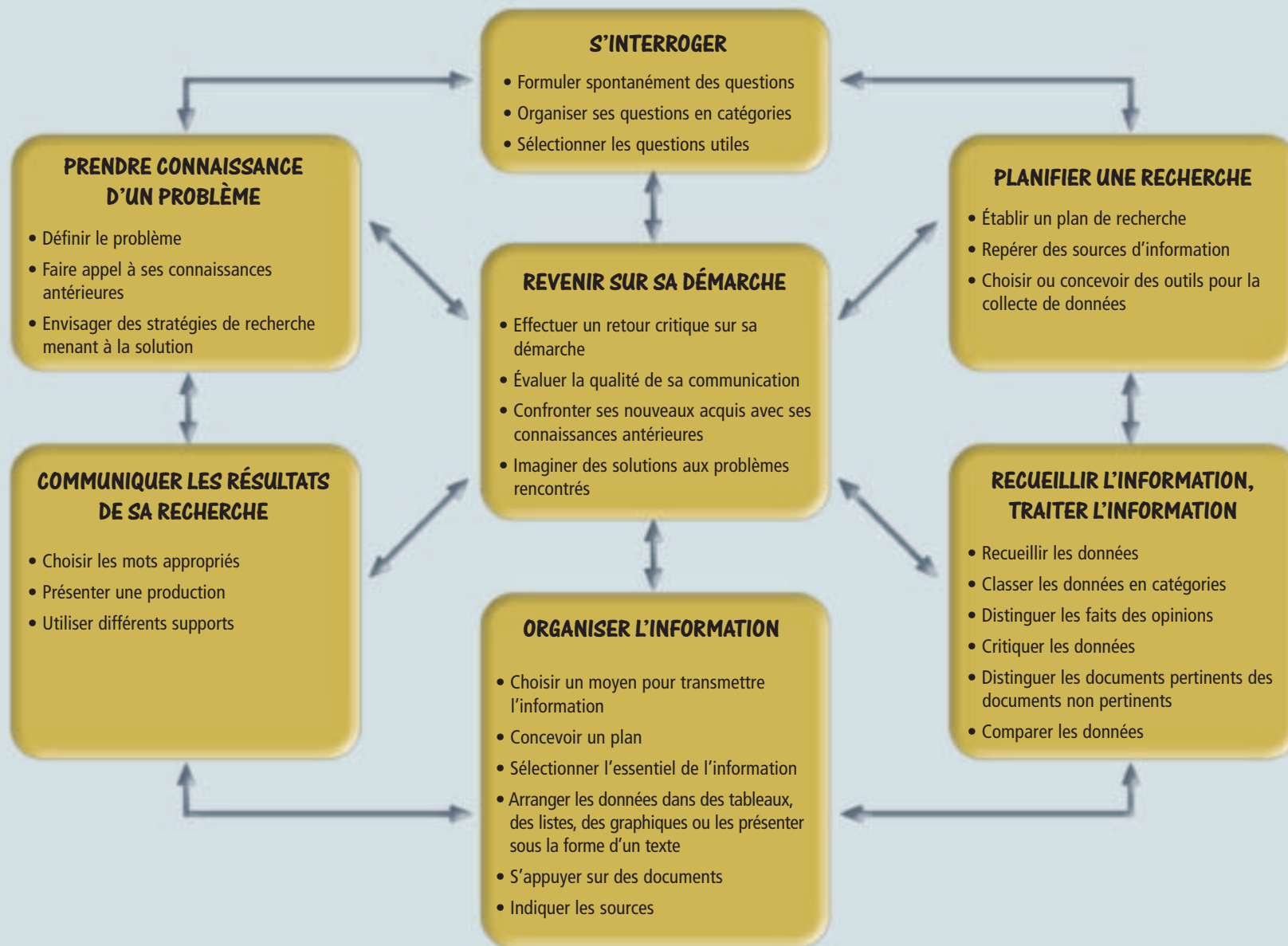
UN PARC NATUREL DU QUÉBEC OU DU CANADA

- Des attraits du milieu naturel
- La faune
- La flore

LES ÎLES GALAPAGOS

- Les tortues
- Les iguanes
- Les volcans
- La mangrove
- Charles Darwin

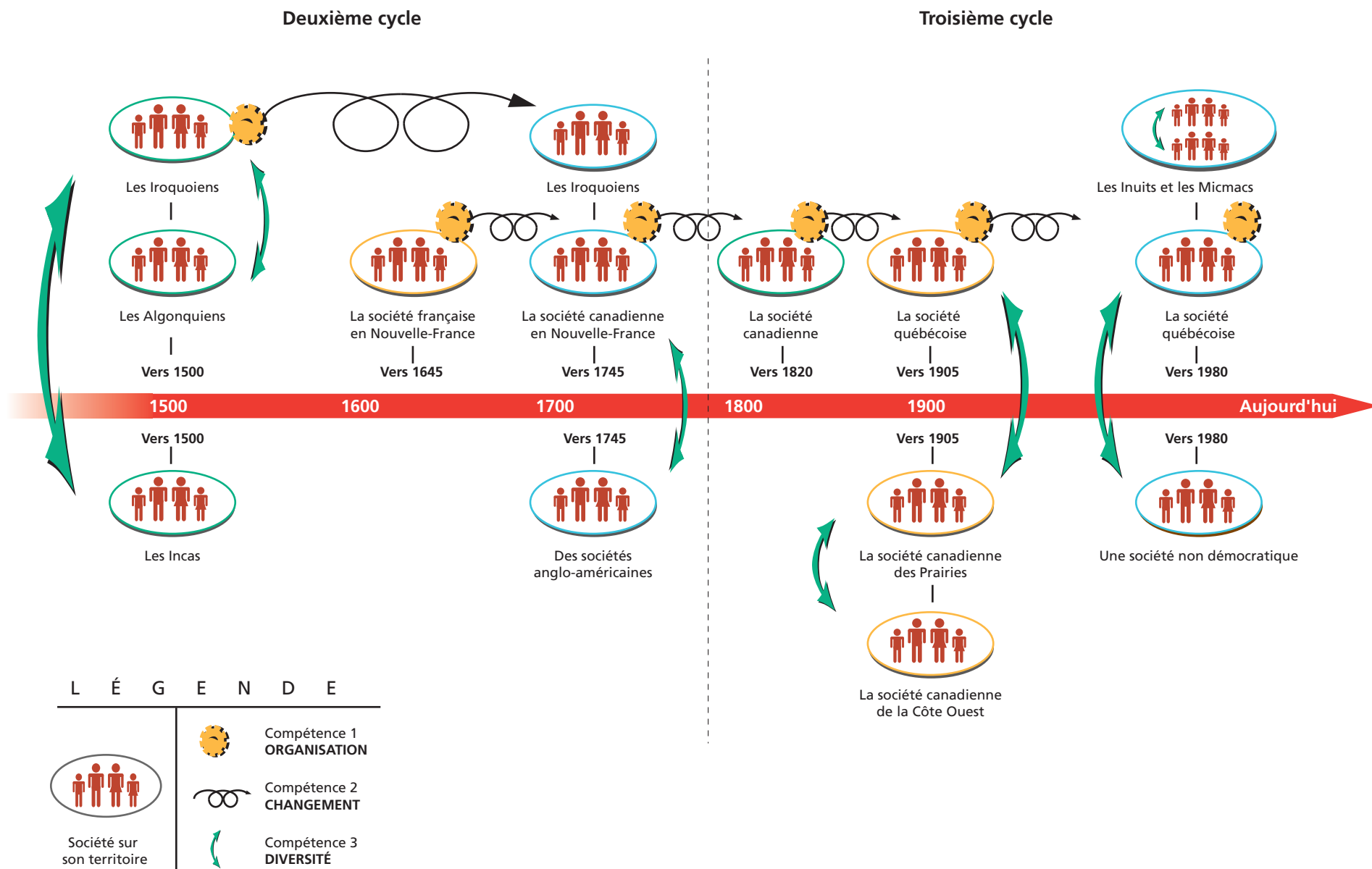
DÉMARCHE DE RECHERCHE



Techniques

- ▶ Technique de réalisation d'un croquis géographique
 - Identifier les éléments à représenter : constructions, reliefs, axes fluviaux et routiers, végétation, etc.
 - Hiérarchiser les éléments en fonction de l'intention
 - Retenir les éléments essentiels
 - Dégager les trois plans : plan rapproché, plan moyen et arrière-plan
 - Réaliser une représentation simplifiée du réel
 - Donner un titre qui exprime l'intention
 - Concevoir une légende
- ▶ Technique de réalisation d'une carte schématique
 - Déterminer l'intention
 - Consulter plusieurs sources d'information : cartes, tableaux, documents divers, etc.
 - Selon l'intention, dégager les éléments essentiels
 - Se représenter mentalement les phénomènes et les espaces à cartographier
 - Tracer la carte schématique
 - Lui donner un titre
 - Indiquer l'échelle
 - Représenter les éléments essentiels à l'aide de signes et de symboles
 - Concevoir une légende
- ▶ Technique d'interprétation de la carte
 - Prendre connaissance du titre, de l'échelle et de l'orientation
 - Situer l'espace cartographié
 - Décoder les signes et les symboles de la légende
 - Reconnaître l'existence de formes spatiales : zones de distribution de la population, zones d'activités, zones de végétation, etc.
 - Bâtir un raisonnement à l'aide des informations indiquées sur la carte

Tableau synthèse du contenu de formation du programme Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (enseignement primaire)



Bibliographie

- ALLIX, Jean-Pierre. *L'espace humain, une invitation à la géographie*, Paris, Seuil, 1996, 420 p.
- ASSOCIATION FRANÇAISE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA GÉOGRAPHIE. *Enseigner la géographie*, Lyon, Groupe d'intérêt public Reclus, 1990, 158 p.
- AUDIGIER, François. *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 1999, 127 p.
- AUDIGIER, François. *La construction de l'espace géographique*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 1995, 182 p.
- AUDIGIER, François. *Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales : concepts, modèles, raisonnements*, huitième colloque, 27, 28, 29 mars 1996, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 1997, 543 p.
- BAILLY, Antoine et Robert FERRAS. *Éléments d'épistémologie de la géographie*, Paris, Armand Colin, 2001, 191 p.
- BAUD, Pascal, Serge BOURGEAT et Catherine BRAS. *Dictionnaire de géographie*, Paris, Hatier, 1997, 509 p. (Collection Initial).
- BRUNET, Roger, Robert FERRAS et Hervé THÉRY. *Les mots de la géographie : Dictionnaire critique*, Paris, La Documentation Française, 1993, 518 p.
- DALONGEVILLE, Alain et Huber MICHEL. *Situations-problèmes pour enseigner la géographie au cycle 3*, Pédagogie pratique à l'école, Paris, Hachette, 2002, 223 p.
- DAUDEL, Christian. « La géographie scolaire et son apprentissage : connaissance et intérêt », *Revue de géographie de Lyon*, n° 67, 1992, p. 93-113.
- DEPLANQUES, Pierre. *La géographie en collège et en lycée*, Paris, Hachette Éducation, 1994, 398 p.
- DEVELAY, M. *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1995, 355 p.
- DI MÉO, Guy. *Géographie sociale et territoires*, Paris, Nathan Université, série Géographie, 1998, 320 p.
- DOMON, Gérald, Gérard BEAUDET et Martin JOLY. *Évolution du paysage laurentidien*, Montréal, Isabelle Quentin Éditeur, 2000, 138 p.
- FONTABONA, Jacky, François AUDIGIER et Christian GRATALOU. *Cartes et modèles graphiques en classe de géographie*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 2001, 302 p.
- HUGONIE, Gérard (dir.). Numéro spécial du *Bulletin de l'Association des géographes français* consacré à la didactique de la géographie, n° 3, septembre 1997, p. 223-288.
- GENELOT, Sophie. *Territoires à vivre*, Cahors, Éditions Milan, 1998, 158 p.
- GERVAIS-LAMBONY, Marie-Anne. *Les très grandes villes*, Neuilly-sur-Seine, Atlande, 2002, 215 p.
- GEOGRAPHY EDUCATION STANDARDS PROJECT. *Geography for Life: National Geography Content Standards*, Washington D.C., National Geographic Research and Exploration, 1994, 272 p.
- GIOLITTO, Pierre. *Enseigner la géographie à l'école*, Paris, PUF, 1995, 255 p.
- GROUPE-CONSEIL SUR LA POLITIQUE DU PATRIMOINE CULTUREL DU QUÉBEC, Roland ARPIN (dir.). *Notre patrimoine, un présent du passé*, Québec, Communications Science-impact, 2000, 240 p.
- KLEIN, Juan-Luis et Suzanne LAURIN (dir.). *L'éducation géographique, formation du citoyen et conscience territoriale*, Montréal, PUQ, 1999, 253 p.
- KLEIN, Juan-Luis, Suzanne LAURIN et Carole TARDIF. *Géographie et société*, Montréal, PUQ, 2001, 320 p.
- LEFORT, Isabelle. *La lettre et l'esprit : Géographie scolaire et géographie savante*, Paris, Centre national de recherches scientifiques, 1992, 257 p.
- LEROUX, Anne. *Enseigner la géographie au collège*, Paris, PUF, 1995, 217 p.
- LEVY, Jacques. *Le tournant géographique : Penser l'espace pour lire le monde*, Paris, Belin, 1999, 400 p.
- MASSON, Michelle. *Vous avez dit géographies? : Didactique d'une géographie plurielle*, Paris, Armand Colin, 1994, 191 p.

MERENNE-SCHOUMAKER, Bernadette. *Didactique de la géographie*, Paris, Nathan Pédagogie, 1994, 255 p.

MOLINES, Gérard. *Raisonnements géographiques ou raisonnements en géographie?*, p. 346-360, huitième colloque, 27, 28 et 29 mars 1996, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 1997, 543 p.

REDISCOVERING GEOGRAPHY COMMITTEE. *Rediscovering Geography*, Washington D.C., National Academy Press, 1997, 234 p.

SACK, R. D. *Homo Geographicus: A Framework for Action, Awareness and Moral Concern*, Baltimore and London, Johns Hopkins University Press, 1997, 292 p.

SEARLE, J. R. *How to Study Consciousness Scientifically*, dans S. R. Hameroff, A. W. Kasniak et A. C. Scott (dir.). *Toward a Science of Consciousness. The Second Tucson Discussion and Debates*, Cambridge and London, MIT Press, 1998, p. 15-30.

SLATER, Frances. *Learning through Geography*, Pathways in Geography, National Council for Geography Education, Indiana University of Pennsylvania, 1993, 147 p.

Médiagraphie

DEVAUX, Frédérique et Christine PARTOUNE. *Recherche sur les compétences terminales en géographie : Le chantier de conception pédagogique et une série d'activités disciplinaires innovantes*, Liège, Laboratoire de méthodologie des sciences géographiques (LMG) de l'Université de Liège, 1999.

<http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/chantier/capacites/seperdre.htm>

CONSEIL QUÉBÉCOIS DU PAYSAGE. *Le guide du paysage québécois*, Québec, 2002.

<http://www.paysage.qc.ca>