

L'enseignement du concept de région dans le programme québécois de sciences humaines au primaire : éléments d'une approche intégratrice et développementale

Yves Lenoir

Volume 17, Number 1, 1991

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900685ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900685ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lenoir, Y. (1991). L'enseignement du concept de région dans le programme québécois de sciences humaines au primaire : éléments d'une approche intégratrice et développementale. *Revue des sciences de l'éducation*, 17(1), 25–56. <https://doi.org/10.7202/900685ar>

Article abstract

The author presents a discussion of the concept of region through a global, interdisciplinary, and development approach. This concept is part of the grade 4 Quebec program for the Social Sciences at the elementary level. This approach, in contrast to the traditional interpretation which is disciplinary and additive in nature, aims to promote the learner's construction of the concept of region. The author proposes a yearly plan which progressively leads the learner from the identification of the learner's own life space and social space, to that of the region in which he lives, and to the beginnings of the general concept of region.

L'enseignement du concept de région dans le programme québécois de sciences humaines au primaire: éléments d'une approche intégratrice et développementale

Yves Lenoir
Professeur

Université de Sherbrooke

Résumé — L'auteur propose une approche globalisante, intradisciplinaire et développementale du concept de région, retenu comme objet d'étude en quatrième année par le programme québécois de sciences humaines au primaire. En opposition avec l'interprétation traditionnelle, disciplinaire et additive, cette approche vise à assurer la construction par l'enfant du concept de région. L'auteur propose une planification annuelle qui conduit progressivement l'élève de l'identification de son espace de vie et de son espace social à la région vécue et, par là, à une ébauche de la région conçue.

«L'adjonction du physique et de l'humain ne donne pas une région, de même qu'un tas de pierres et qu'un tas de tuiles ne suffisent pas à faire une maison.»

André Dauphiné, 1979, p. 18

En guise d'entrée en matière, je voudrais faire part de cette petite anecdote qui s'est produite le 16 juin 1990, tandis que je me préparais à présenter une communication sur la place du concept d'espace géographique dans le programme de sciences humaines au primaire, lors du 24^e congrès de la Société des professeurs de géographie du Québec qui s'est tenu à l'Université Bishop de Lennoxville. Voilà que quelques participants, qui cherchaient la salle où devait se tenir l'atelier qu'ils désiraient suivre, entrèrent dans le local où j'étais en train d'installer différentes cartes, dont la carte Amérix numéro 41 présentant «Le Québec et ses régions». Et l'un d'eux de me dire: «Tiens, voilà une carte du Québec avec les régions administratives». Puis, à la suite d'un deuxième regard plus attentif, sans doute, il ajouta, avec une pointe de regret dans la voix: «Mais, c'est une vieille carte!». Je lui demandai alors en quoi elle était «vieuse», ce à quoi il rétorqua: «Ce n'est plus une bonne carte, car elle présente l'ancien découpage des régions administratives. Je ne peux plus l'utiliser en classe. Ça a changé». Je me suis alors demandé ce qui, aux yeux de cet enseignant, invalidait cette carte sur

le plan pédagogique, sinon les quelques changements récents apportés au tracé des régions administratives...

Mais, à la réflexion, y a-t-il lieu d'adhérer à un tel point de vue? Cette question m'amène à en soulever plusieurs autres, auxquelles il m'apparaît devoir répondre avant même de pouvoir réfuter ou approuver cette assertion: Qu'est-ce donc qu'une région? Qu'est-ce qui détermine une entité régionale? Quelle place accorder aux régions administratives dans le cadre du développement du concept d'espace géographique au primaire? Qu'est-ce qu'une région pour un enfant de neuf à dix ans? À quels attributs du concept d'espace se réfère-t-on quand on aborde cette réalité avec les enfants de cet âge? Comment traiter pédagogiquement du concept de région, tel qu'il aura été établi, et en assurer le développement auprès des élèves de quatrième année? Comment favoriser le développement des contenus d'apprentissage (les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être) qui sont reliés à cette dimension spatiale et dont on peut dégager des objectifs terminaux du programme d'études? On ne peut répondre à ces deux dernières questions si l'on ne se rappelle pas précisément la place qu'occupe le concept d'espace géographique dans le programme et les relations qu'il doit avoir, en sciences humaines, avec les deux autres concepts intégrateurs, ceux de temps historique et de société. En effet, la conception épistémologique qui soutient ces relations ne peut être négligée, car elle a une incidence directe sur la structuration des champs d'exploration, de la première à la sixième année, ainsi que sur la planification et la préparation des activités d'apprentissage relatives tant à l'ensemble des années du primaire qu'aux dix mois d'une année en particulier.

En fait, nous voilà confrontés à un quadruple problème:

- 1° S'entendre sur ce qu'est une région;
- 2° S'entendre également sur ce que peut être une région pour un enfant de neuf ans;
- 3° Concevoir et mettre en place les meilleures conditions possibles pour aider les élèves à appréhender ce concept;
- 4° Tenir compte, pour élaborer et mettre en place ces conditions, des orientations, des principes directeurs, des objets d'étude (les champs d'exploration) et des objectifs d'apprentissage du programme d'études en vigueur.

Dans les pages qui suivent, le lecteur trouvera une proposition de réponse à ces situations problématiques.

Qu'est ce qu'une région?

Quelques éléments du problème

Voici une interrogation qui ne vient pas spontanément à l'esprit quand on parle de province, d'état, de pays. En effet, on ne se demande pas *a priori* ce

qu'est une province, un état ou un pays: c'est une donnée, indiscutable, immuable, du moins à première vue, sauf lorsque surgissent des situations de conflits juridiques ou militaires. L'histoire est remplie d'exemples de tels conflits: ainsi, le Québec conteste sa frontière avec Terre-Neuve au niveau du Labrador; les Wallons revendiquent les Fourons comme territoire francophone; le Tchad et la Lybie, Israël et les Palestiniens, l'Irak et l'Iran, aujourd'hui; l'Italie et l'Autriche, les États-Unis et le Mexique, la Pologne et la Russie, hier, ont pris les armes, entre autres pour défendre ou conquérir un certain territoire; la France a cherché pendant des siècles à s'étendre jusqu'à des frontières qu'elle voulait «naturelles» et l'Allemagne a longtemps été obsédée par le «drang nach Osten». Néanmoins, nous avons tous au moins l'impression, si ce n'est l'illusion, de savoir clairement ce que recouvrent ces termes de pays, d'état, de province, car on en connaît les délimitations frontalières, l'étendue... La représentation à laquelle on parvient risque alors de demeurer des plus réductrices, et sans nul doute très pauvre au niveau des significations humaines et sociales, car elle ne repose que sur des coordonnées spatiales, que sur une idée de superficie, à la limite, que sur une «étiquette»!

Mais pour une région...? Rien que ces quelques éléments se révèlent immédiatement problématiques. Pour le propos qui nous concerne, déjà le dictionnaire propose deux significations. *Le Petit Robert* (Robert, 1988) mentionne en effet qu'une région est un «territoire relativement étendu, possédant des caractères physiques et humains particuliers qui en font une unité distincte des régions voisines ou au sein d'un ensemble qui l'englobe». Dans ce premier sens, basé sur une perspective spatiale large, il fournit, comme exemples représentatifs d'une région, la région naturelle, la région administrative, la région militaire, la région économique, etc. Mais une région est aussi, dans une perspective spatiale restreinte, et toujours selon le dictionnaire, l'«étendue de pays autour d'une ville». Ainsi définie, selon un courant relativement récent, mais combien traditionaliste, qui lie un territoire rural à une zone d'attraction urbaine, une région peut avoir une étendue vaste ou limitée et être spécifiée par un aspect particulier, en fonction du regard ou de la préoccupation qui anime l'observateur ou l'institution. Cependant, cette unité distincte ne possède pas de frontières, comme c'est le cas pour une province, un état ou un pays. Où commence alors, où finit une région? Quelles sont ses limites? Quant au *Grand Larousse encyclopédique* en dix volumes, il distingue entre le territoire déterminé «soit par une unité administrative ou économique, soit par la similitude du relief, du climat, de la végétation, soit, enfin, par la commune origine des peuples qui l'habitent».

Il ressort, à l'évidence, que le concept de région est polysémique, comme nombre de concepts d'ailleurs. Mais il est aussi de signification extensible, ce qui se constate rapidement, par exemple, dès qu'une personne demande à une autre de quelle région elle vient. Lui répondre que l'on habite en Estrie a peu de sens si la conversation se déroule à l'étranger, avec un étranger. N'en est-il pas de même si l'on nous dit qu'on vient de la Basse-Sambre, ou de l'Azaouad, et que l'on ne connaît ni la Belgique, ni le Niger? Il nous faut nécessairement indiquer un lieu ou un territoire qui soit connu de notre interlocuteur. Nous dirons alors que

nous venons d'une ville éloignée d'environ 200 kilomètres de Montréal, et nous mentionnerons davantage cette municipalité pour nous faire plaisir que pour la situer spatialement, ou, tout simplement, nous dirons que nous sommes du Québec, sinon de l'Est du Canada. Mais si nous parlons à un autre Québécois, quel que soit l'endroit sur la planète, nous pourrions même préciser davantage en lui disant, par exemple, que nous sommes de l'Est de Montréal. L'étranger, qui pousserait la curiosité à consulter une carte, serait assurément conduit à penser que nous pourrions habiter Boucherville, qui est bien à l'est du centre de la ville de Montréal, tandis qu'un Québécois, surtout s'il est de la région montréalaise, saura immédiatement que vous venez de Saint-Léonard, de Ville d'Anjou ou du quartier Pointe-aux-Trembles, tous des secteurs de l'île qui se trouvent en fait au nord ou au nord-est du centre de la ville de Montréal. Voilà bien notre concept de région servi à toutes les sauces! Il importe de le clarifier en se dégageant tant de son emploi dans le langage courant que d'une définition consacrée par la répétition.

Pourtant, certains intervenants dans le milieu scolaire sont tentés de croire que s'interroger sur ce qu'est une région est une vraie perte de temps. Tout le monde sait bien qu'aujourd'hui les régions du Québec sont déterminées administrativement: il y a dix régions administratives au Québec, un point c'est tout! Il ne reste qu'à se demander, ce qui est bien plus important, souligneront-ils, comment faire pour les enseigner... Mais que doit-on enseigner? Un contenu non réfléchi, légitimé par des énoncés rabâchés ici et là dans la littérature pédagogique? Peut-être devrait-on souligner également la question du «pourquoi les enseigner»? En effet, la région est *a priori* un objet d'étude, au même titre que la pollution, les bélugas, la psychologie des héros de bandes dessinées ou la vie des peintres français du 19^e siècle. Mais tout objet d'étude n'est pas pour autant introduit dans un programme d'études. Tant que l'on n'a pas déterminé quoi traiter et pourquoi l'on en traite, les questions relatives à son enseignement demeurent insignifiantes. En matière d'éducation scolaire, l'interrogation épistémologique est aussi importante que la recherche en psychologie de l'apprentissage, puisque les deux éclairent le processus d'apprentissage qui s'établit entre le sujet qui apprend et les objets d'apprentissage.

Pour ma part, cette préoccupation didactique, fondamentale et combien légitime, certes, qui cherche à déterminer les conditions d'intervention les plus appropriées pour favoriser le processus cognitif, ne peut cependant être abordée qu'après avoir clarifié ce dont on parle. En effet, selon la conception que l'on se donnera de la région et des objectifs poursuivis, l'approche sera disciplinaire (géographique) ou intradisciplinaire (globalisante et intégratrice), l'enseignement sera vécu en termes de transmission de connaissances ou en termes de support à un développement conceptuel, et l'apprentissage se définira en tant que rétention de ces connaissances révélées, ou en tant que processus de construction d'une réalité humaine. Bref, l'ignorance de l'objet d'étude et l'évacuation d'une conception articulée des objectifs poursuivis constituent un obstacle majeur à l'établissement d'un processus d'intervention pédagogique adéquat. Et sa méconnaissance peut conduire à une organisation impropre des contenus d'apprentissage.

Qu'une région soit «une réalité historique [...] pour toutes les sociétés» (Caron, 1985, p. 9; *ibid.*, 1987, p. 9), nul n'en disconviendra, dans la mesure où, tout au moins, cette «réalité» est vue comme une production humaine, non comme une entité immanente. Mais ce n'est pas «une réalité permanente»¹, ainsi que le soutiennent les mêmes documents ministériels, ni du point de vue spatial, ni du point de vue historique, ni en fonction de paramètres qui permettraient de la caractériser. Si permanence il y a, c'est d'un autre point de vue, sociologique et conceptuel: toute collectivité tend à se définir et à s'attribuer des traits qui la différencient des communautés voisines, ainsi qu'à affirmer qu'elle détient une certaine cohésion sociale à l'intérieur d'un espace donné. Ceci requiert évidemment comme préalable qu'il y ait effectivement existence d'une communauté humaine dans cet espace géographique que l'on étiquette «région». Dans cette perspective particulière, qui fait appel à la dimension culturelle et à la dynamique des rapports sociaux avant tout, et plus particulièrement encore aux relations économiques, il est alors permis de parler de région d'appartenance: il s'agit bien d'une représentation du réel (c'est-à-dire d'un concept, non du réel lui-même) à partir de laquelle se construit un regroupement humain, que d'autres regroupements reconnaissent, éventuellement. Soulignons que la permanence ne réside ni dans des traits culturels persistants, identificateurs de l'entité régionale, ni dans les interactions économiques qui se nouent, par exemple, entre un centre urbain et des sous-centres, ni dans une délimitation stable et formelle de l'espace régional. En effet, ces aspects culturels et économiques, tout comme l'aire géographique, changent parfois considérablement dans le temps; la permanence réside plutôt dans la reconnaissance par la collectivité, admise au moins en partie par d'autres communautés, de traits particuliers à l'intérieur d'une aire géographique aux limites relativement floues, et dans l'existence d'un certain réseau d'échanges, tant formels qu'informels.

Dans ce sens, la région ne formerait-elle pas un «foyer de vie en lequel l'individu et les groupes entretiennent des liens étroits? La région est issue des relations humaines» sur un territoire donné et elle «se manifeste alors par un sentiment d'appartenance, qui est le fondement le plus solide pour la mise en place de politiques régionales» (Bailly, Guesnier, Paelinck et Sallez, 1988, p. 135).

La région dans la société paysanne traditionnelle

Dans ce sens toujours, il n'existe pas, du moins en première approximation, de différence entre la «région d'appartenance» et le «pays» tel que nos ancêtres le concevaient autrefois. Chaunu (1974), en recourant à la théorie des cercles de communication, rappelle que, dans l'univers enclavé de la France, du XIII^e au XVIII^e siècle, «pour la société paysanne traditionnelle du monde plein», existe d'abord un premier cercle «de sociabilité», constitué par le foyer, par la communauté d'habitants répartie sur environ 12 kilomètres carrés, ainsi que par un ensemble de quelques communautés. Ainsi, «Sauf dans les villes, plus de 90 % de ce que consomme un paysan du monde plein est disponible dans un cercle de 5 km dont le centre est son habitat. [...] Jusqu'au léger élargissement des cercles de communication au XVIII^e siècle, [la démographie historique] vé-

rifie que le choix du conjoint s'opère dans 90 % des cas à l'intérieur d'un cercle de moins de 10 km de rayon². Ce premier cercle, celui des «communautés-paroisses», composé de cinq à six communautés d'habitants, chacune d'entre elles s'établissant jusqu'à 56 kilomètres autour du clocher, couvre de 50 à 70 kilomètres carrés. Ce cercle primaire retient 90 % de la production locale. Un second cercle s'édifie autour du marché et forme le «petit pays»:

Le petit pays est centré effectivement sur le marché et le marché, c'est le lieu que l'on peut atteindre en une journée sans trop de fatigue, 28 km, les sept lieues des bottes de l'ogre et du petit Poucet. [...] Le petit pays est parcouru donc, d'un bout à l'autre [...] en une journée harassante par ces redoutables marcheurs, pieds nus, dans l'herbe des bas-côtés, voire à travers champs et jachères. La France, c'est entre 500 et 2 000 petits pays, car le petit pays se divise souvent en trois, quatre, cinq plus petits pays, le marché est entouré, comme un soleil, de trois, quatre marchés satellites. (Chaunu, 1974, p. 188-190)³

Ce second cercle retient, quant à lui, 90 % des 10 % de la production qui sort du cercle primaire. Quant au troisième cercle, il se réfère à celui d'une véritable économie de marché et, par là, à des mécanismes et à des structures d'échanges qui se rapprochent des nôtres. Un pour cent de la production totale participe donc à ce que Chaunu appelle l'économie à grand rayon d'action. Pour sortir du second cercle, il faut, souligne-t-il, vaincre la distance (Chaunu, 1974, p. 192), modifier les représentations spatiales.

Muchembled (1978, p. 58-62), pour sa part, donne un exemple qui va dans le même sens. Jusque vers 1950, dans l'arrondissement de Briey, en Lorraine, la population tissait son réseau d'interrelations sociales en fonction d'une triple représentation de l'espace. À un premier niveau, le village constituait le noyau solide, établi à partir d'un système d'amitiés et de collaborations collectives dans un espace restreint. Parenté, alliance, voisinage, réciprocité des échanges et des services assuraient le maintien et le renforcement de cette entité sociospatiale de base. Au second niveau, apparaissait le «pays», formé d'un ensemble de villages situés dans un rayon moyen de 8 kilomètres. Y régnait une forte endogamie, puisque 75 % des conjoints étaient recrutés dans ce périmètre. Ses habitants, des «forins» ou faux étrangers, étaient l'objet de relations exemptes d'hostilité de la part des villageois. Ceux-ci les appelaient cependant quelquefois des «ennemins», terme péjoratif qui se référait à la fois au diable et à l'ennemi. Enfin, à la périphérie du «pays» et au-delà, vivait l'«étrinjeu», le vrai étranger, porteur de danger, menaçant par l'inconnu dont il était chargé. Exclu, marginalisé et déviant pour les gens du «pays» par son accent, par des expressions de langage, par des comportements, etc., il devenait facilement l'objet d'une réelle hostilité.

Ces deux exemples, le second exceptionnel, il est vrai, dans l'Occident industrialisé de ce XX^e siècle, illustrent bien que la conception relative à la région d'appartenance est bien à la fois spatiale et sociale, qu'elle détermine et est déterminée fortement par des attitudes collectives spécifiques et qu'elle renvoie

plus profondément à une vision du monde, à des représentations de l'espace, certes, mais d'un espace humanisé, habité et intégré aux rapports sociaux qui s'y déroulent, à un système de valeurs socioculturelles étroitement reliées à un ensemble de facteurs divers, tels que les moyens de transport qui influent sur l'idée qu'on se fait des distances à parcourir, la capacité de franchir ces distances et la durée requise pour les franchir, les moyens de communication disponibles, ou encore le type de structuration sociale vécue...⁴

Ces deux exemples illustrent bien également le mode de découpage de l'espace habité et la façon de l'appréhender qui ont appartenu, du XIV^e au XVIII^e siècle au moins, à la plus grande partie de la population occidentale, majoritairement rurale. À des cloisonnements successifs, en cercles concentriques débouchant sur l'immensité de l'inconnu, celui-ci étant associé au domaine du danger, du mystérieux, de l'errance et des menaces extérieures envers l'équilibre harmonieux conçu au sein de la double sphère villageoise et locale, véritable «mer des Sargasses» dans laquelle se projettent les peurs et les inquiétudes du temps qu'expose magistralement, entre autres, Delumeau (1978, p. 42-54), correspondent les trois mondes de l'amitié et des solidarités, de la neutralité et des échanges nécessaires, du rejet répulsif et de l'hostilité.

Nous ne vivons plus à ces époques. Aujourd'hui, qu'en est-il de la représentation que l'on se donne et celle que l'on nous propose de l'espace régional? Car il me semble indispensable de distinguer entre les découpages régionaux administratifs, produits institutionnels, et la conception qu'une collectivité se forge de la région dans laquelle elle vit.

La conception contemporaine de la région

Actuellement, ce sont des facteurs économiques et politiques qui déterminent les entités régionales, tout autant, sinon davantage, que les facteurs historiques, culturels et géographiques. Le «Pays de l'érable», expression régionaliste ravivée, est d'abord valorisé pour son impact touristique, c'est-à-dire pour les retombées économiques escomptées. Aujourd'hui, plus aucun scientifique ne définira le concept de région par ses seules caractéristiques physiques. D'une part, le découpage d'un territoire en «région naturelles» n'a plus de sens dans nos sociétés industrialisées et postindustrialisées⁵, au sein desquelles les êtres humains modifient le paysage naturel et l'adaptent à leurs besoins, bien plus qu'ils ne s'en accommodent comme autrefois. D'autre part, un tel découpage suppose qu'il puisse y avoir concurremment d'autres possibilités de définir la région, en recourant à des traits caractéristiques différents (par exemple: région urbaine, région économique, etc.).

Nous retrouvons ici la première définition du dictionnaire signalée plus haut. Le concept de région, réduit à une étendue spatiale, détient sa pertinence et sa valeur opérationnelle des intentions établies par les intervenants. Un étudiant de l'Université de Sherbrooke (Jobin, 1983) a présenté, il y a quelques années, un rapport de recherche dans lequel il se demandait si le terme contemporain «Estrie» véhiculait la même connotation que celui de «Cantons de

l'Est», autrefois en vigueur. Il observa 17 délimitations de la région estrienne, dont seulement 4 correspondaient à la région administrative 05. C'est dire combien la représentation spatiale d'une région peut varier en fonction du regard que l'on veut porter sur elle, des intentions poursuivies par les institutions qui la déterminent. Ainsi, à titre d'illustration, l'espace régional n'était pas le même pour l'archevêché, pour les ministères de l'Éducation, des Affaires culturelles, des Affaires sociales, des Loisirs, ou pour la Régie du logement. Il s'agit pourtant de découpages dont la plupart sont gouvernementaux. Lequel est «le bon»? Au fait, y en-a-t-il un qui soit meilleur que les autres?

Dans l'état actuel de la recherche scientifique sur la région, au risque de simplifier un peu abusivement, deux principaux angles d'approche peuvent être dégagés. Selon le premier de ces angles d'approche, la région est appréhendée comme un territoire, résultant d'une rationalisation humaine établie à partir de différentes considérations (historiques, économiques, politiques, démographiques, culturelles, géographiques, etc.), sur lequel s'exerce consciemment, volontairement, activement, l'action humaine, dans une optique de mise en valeur des ressources, d'organisation prospective du cadre de vie et des conditions d'existence des habitants⁶. Telle est la vision prédominante de la région projetée par des gouvernements, des industries, des administrateurs, des gestionnaires, des économistes, des politiciens...

Ainsi, dans le but explicite de décentraliser les services et d'assurer une meilleure gestion du territoire québécois, le Québec a été divisé en dix régions administratives par un décret gouvernemental en 1966. La création plus récente des municipalités régionales de comté (M.R.C.) et des communautés urbaines (de Montréal et de Québec) et régionale (de l'Outaouais), qui procède de la même logique interventionniste, a conduit à un regroupement, pour chacune d'entre elles, d'un certain nombre de municipalités. Ceci a entraîné quelques modifications des limites des régions administratives: celles-ci sont passées au nombre de 16 depuis janvier 1988 (Gouvernement du Québec, 1988). La division administrative du Québec en régions et la subdivision de ces dernières en M.R.C. constituent les seuls découpages de l'espace québécois qui possèdent une existence légale, ce qui ne signifie pas qu'il n'existe pas, comme nous l'avons vu, d'autres divisions régionales instaurées par divers organismes, y compris des gouvernementaux.

Selon cette approche, économique et administrative, faisant appel à une «géographie active» (George, Guglielmo, Kayser et Lacoste, 1964), ou, pour reprendre Julliard que citent Lajugie *et al.* (1985), à une «géographie volontaire» (p. 115), la région est un espace géographique résultant d'une division délibérée, sur lequel s'appliquent des programmes de développement et d'aménagement: «la région est perçue comme une entité administrative qui sert de cadre juridique à certaines manifestations de la vie des groupes humains et, spécialement, aux politiques tendant à rapprocher leurs niveaux de développement économique et social» (*Ibid.*, p. 104)⁷. Les désormais célèbres travaux, au cours des années 60, du Bureau d'aménagement de l'Est du Québec (le B.A.E.Q.) sont un bon exemple

de cette approche⁸. Les aménagements infrastructurels actuels dans les M.R.C. en sont un autre.

Selon le second angle d'approche, d'ordre phénoménologique et anthropologique, la région apparaît comme la résultante du sens du vécu, du sentiment d'appartenance à un espace donné de la part d'un ensemble d'humains qui y vivent en tant que communauté. Dans cette perspective, essentiellement subjective, une région est ce que les êtres humains en disent, comment ils la perçoivent, comment ils l'appréhendent, comment ils la discutent, comment ils l'expriment. Frémont (1976, p. 13-14) rappelle avec justesse que «Trop objective ou trop réductrice, la région de l'économie pas plus que la région administrative ou que la région naturelle ne permet de cerner correctement l'espace des hommes [...], la région, si elle existe, est un espace vécu». La région n'est pas seulement alors un espace géographique, elle est un espace psychologique, dont la dimension fonctionnelle résulte des activités humaines de ses habitants, économiques, socioculturelles, etc., et dont le territoire est déterminé par un ensemble de facteurs étroitement reliés entre eux, incluant le poids du passé. Bref, la région est un «milieu de vie».

Comme l'indique l'Institut national de recherches pédagogiques (1978, p. 187) «il y a essentiellement deux façons d'aborder... les paysages»: la première, objective, «considère l'espace comme un objet d'observation» qu'il s'agit de comprendre en vue d'entrer en interaction avec lui, c'est-à-dire de le modifier et de s'y adapter; la seconde, subjective, «prend l'individu pour point de départ, [...] étudie les paysages à travers les réactions vécues des habitants». Cependant, dans notre monde présent, ces deux façons de faire sont tout à la fois indispensables et complémentaires l'une à l'autre. Ce serait courir à un échec retentissant, par exemple, que de vouloir imposer, pour les meilleures raisons que ce soit, un découpage administratif qui fasse fi de la vision subjective qu'une population possède de l'espace qu'elle habite.

Quel que soit l'angle d'approche à partir duquel on entend considérer la région, d'un point de vue objectif, d'anticipation et interventionniste, ou d'un point de vue subjectif, rétrospectif et anthropologique, celle-ci demeure une production humaine: il n'y a pas de région «en soi». Elle résulte ou bien d'un projet d'intervention, ou bien d'une perception des membres d'une collectivité, on pourrait dire d'une construction *a priori* ou d'une construction *a posteriori*. Il s'agit donc fondamentalement d'un concept, c'est-à-dire d'une production de l'esprit humain, dont la représentation varie dans le temps en fonction des contraintes, des préoccupations et des intentions des êtres humains de l'époque. Nombre de géographes et d'économistes de toutes nationalités, par exemple Derwent Whittlesey que reprennent Lajugie *et al.* (1985, p. 125), insistent sur le fait qu'une région est un «concept intellectuel [...] une entité abstraite créée par le choix de certaines caractéristiques importantes pour l'étude d'un problème donné sur une portion d'espace», une «simple généralisation de l'esprit», concept généralisé et flexible sans existence propre, qui n'est pas une entité stable mais qui correspond à des réalités diverses qui sont fonction du problème envisagé et du moment».⁹

Cette relativisation du concept de région se retrouve de façon évidente dans la représentation que les commissions scolaires protestantes de la grande région de Montréal se sont donnée de la région. Pour ces dernières, ainsi que pour le matériel pédagogique *Our Region* comme le révèle Maddock (1984), la région étudiée en quatrième année est formée de tout le Sud du Québec, c'est-à-dire de l'oekoumène québécois. Cette vision exprime nettement le point de vue socioculturel des anglophones: l'enfant de 4^e année étudiera le régionalisme québécois. La région est ainsi vue, pour l'anglophone, dans une perspective pan-canadienne et même nord-américaine, alors que le francophone l'aborde d'un point de vue exclusivement québécois. L'extension accordée au concept varie considérablement selon le point de vue adopté. Notons que cette vision étendue de la région ne correspond certes pas à celle des concepteurs du programme! Elle soulève surtout, au-delà de choix largement culturels et idéologiques, des problèmes en regard du développement du concept d'espace et du découpage des champs d'exploration, tels que le programme permet de les identifier.

Une définition du concept de région

Une représentation conceptuelle, qui permet de cerner, de comprendre et d'exprimer un segment du réel, demeure relative et limitée, insérée dans des structures symboliques plus vastes et reliée à d'autres représentations qui exercent une influence sur elle et qui interagissent avec elle. Tel est le cas du concept de région. Or, à l'analyse, tout espace géographique, du fait même des traits qui le caractérisent, selon Harvey¹⁰, est spécifique: il résulte d'interactions entre des éléments physiques et des éléments humains; il est différencié; il est unique et localisable; il est chargé de significations et il est en évolution¹¹. La conception d'une région doit être appréhendée en conséquence comme un complexe de variables physiques et humaines (historiques, sociologiques, culturelles, économiques, politiques, démographiques, etc.) en relation, et reposer sur des facteurs qui peuvent varier en fonction du problème ou du regard posé. Il se produit ainsi un choix sélectif obligatoire de traits originaux pour la caractériser et permettre l'identification d'une éventuelle dominante (éléments physiques, traits hérités du passé, paysage urbain, etc.) qui lui donne son cachet propre. Trois grands types de structuration régionale sont ainsi établis:

- 1° La région homogène. D'inspiration rurale, en équilibre stationnaire, la région homogène repose sur des caractères communs répartis de façon régulière sur l'ensemble du territoire donné (par exemple: une région agricole, forestière, désertique);
- 2° La région polarisée ou fonctionnelle. D'inspiration industrielle et commerciale, la région polarisée est constituée de relations dynamiques entre ses différentes parties, de zones d'influences, et «se présente comme un réseau d'échanges réciproques» qui s'établissent entre, d'une part, «un pôle de développement ou d'attraction qui joue le rôle de foyer de développement, de source d'approvisionnement ou de centre de redistribution et qui coïncide souvent avec une ville ou une aire métropolitaine, d'où le nom de 'région nodale' » (Lajugie *et al.*, 1985, p. 139) qui lui est également attribué,

et, d'autre part, des sous-centres et des zones avoisinantes, urbaines ou rurales;

- 3° La région-plan. D'inspiration prospective, la région-plan se réfère au découpage administratif, volontaire, de l'espace en fonction d'une action de planification.

Il est donc finalement possible de définir le concept de région de la façon suivante:

La région correspond à une aire géographique constituant une entité qui permette, à la fois, la description des phénomènes naturels et humains, l'analyse des données socio-économiques et l'application d'une politique. Elle se fonde sur deux caractères principaux: homogénéité et intégration fonctionnelle et s'achève, à la fois, par le sentiment d'une solidarité vécue et par des relations d'interdépendance avec les autres ensembles régionaux et avec l'espace national et international (Lajugie *et al.* 1985, p. 143).

La région est donc, comme le relève Dauphiné (1979, p. 2), «un système spatial ouvert», car, en plus d'avoir ses réseaux de relations internes interagissant entre eux (par exemple: les interactions entre l'organisation politique, les industries, les moyens de communication et de transport, la localisation de la main-d'oeuvre...), elle entretient des relations d'échanges divers autant que multiples avec d'autres régions. La région n'apparaît donc pas, en conclusion, comme un simple espace géographique: c'est un lieu d'interactions de l'espace, du temps et de la société. Bref, la région est un milieu, ou plus précisément, comme nous allons le voir, un ensemble de milieux plus ou moins solidement liés.

Il s'agit maintenant de tenir compte de cet essai de clarification du concept de région d'un point de vue éducatif, c'est-à-dire d'identifier les conditions les plus adéquates pour assurer son développement en sciences humaines au primaire, en tenant compte à la fois du programme d'études, c'est-à-dire de ses orientations, de ses objectifs d'apprentissage et de ses champs d'exploration, et du processus psychologique d'apprentissage d'un enfant de neuf à dix ans.

***La construction du concept de région chez l'élève du primaire:
de «l'espace de vie» à la «région vécue»,
et de la «région d'appartenance» à la «région conçue»***

Une structuration développementale des contenus d'apprentissage

Le regard que les enfants du primaire portent sur leur «ici» et sur des «ailleurs» n'est pas un regard de géographe! Et on ne peut leur demander de l'avoir, ni de l'acquiescer... Soyons clair immédiatement: on ne «fait» pas, et on ne doit pas «faire» de géographie avec les enfants du primaire. Pas plus d'ailleurs que d'histoire, de sociologie, d'économie, de sciences politiques ou de démographie... Le programme d'études (Gouvernement du Québec, 1981) est on ne peut plus précis sur ce point, et à juste titre, en signalant qu'«Au cours primaire, les sciences humaines se caractérisent par la globalité de leur objet, à savoir l'homme en inter-

action avec son milieu» (p. 8), ce que renforce encore, si besoin est, l'objectif global qui parle du développement d'une première compréhension de la réalité humaine de la part de l'élève (p. 14). Cette approche, globalisante, intradisciplinaire dans les faits, met de l'avant une nécessaire interaction entre les trois concepts intégrateurs (temps, espace et société) au niveau des situations d'apprentissage et bannit toute approche à caractère disciplinaire. Un tel choix devrait reposer sur des principes relevant de la psychologie génétique et de l'épistémologie des sciences humaines¹².

Il appartient, en conséquence, au personnel enseignant de planifier et de faire vivre aux élèves des activités d'apprentissage qui assurent le recours à au moins deux de ces trois concepts intégrateurs. En quatrième année, par exemple, lorsqu'il élabore une activité, un enseignant se doit de faire appel à des objectifs terminaux appropriés, relatifs à la société (2.0, 3.0, 4.0), au temps (5.0) et à l'espace (1.0), ou à toute combinaison qui inclurait au moins deux concepts intégrateurs. Cette exigence est directement reliée non seulement aux principes directeurs émis par le programme, ainsi que mentionné ci-haut, mais aussi à la définition même qu'il donne des sciences humaines, en tant qu'«angle d'approche des phénomènes humains, [...] du réel dans lequel l'être humain se situe, sur lequel il agit tout en étant influencé par lui», afin qu'il puisse «se découvrir soi-même en situation dans le temps et l'espace comme être humain, membre d'une collectivité» (p. 7-8).

Le schéma qui suit (figure 1), élaboré de concert avec Mario Laforest, professeur de didactique à l'Université du Québec à Montréal, illustre la nécessaire interaction du temps, de l'espace et de la société pour pouvoir se définir comme être humain, membre d'une société, vivant quelque part à un moment donné. Il illustre également, par le fait même, la perspective globalisante et intégratrice qu'il importe d'adopter en sciences humaines pour définir la place que doit occuper chacun de ces trois concepts à l'intérieur des situations d'apprentissage.

«Amener l'élève à une première compréhension des réalités sociales, géographiques et historiques, du monde dans lequel il vit» (Gouvernement du Québec, 1981, p. 14) implique qu'il puisse, à travers les activités adéquates qui lui sont proposées et avec le support de l'enseignant, appréhender progressivement son milieu de vie sociale, géographiquement et temporellement déterminé: tout être humain vit avec d'autres, quelque part et à un moment donné. Ce processus de (re)construction de la réalité humaine nécessite une approche comparative entre l'«ici - aujourd'hui» et l'«ailleurs - aujourd'hui», ainsi qu'entre l'«ici - aujourd'hui» et l'«ici - hier». Une réelle connaissance de son milieu de vie requiert une confrontation entre les éléments que l'on peut y observer et des éléments observés dans d'autres milieux de vie et dans le passé de son milieu. L'identification des traits particuliers, originaux, qui permettent de la caractériser, nécessite cette démarche comparative.

L'étude de l'action humaine et de ses résultats, des interactions de l'être humain et de son milieu, étude qui caractérise les sciences humaines au primaire, toujours selon le programme de sciences humaines (Gouvernement du Québec,

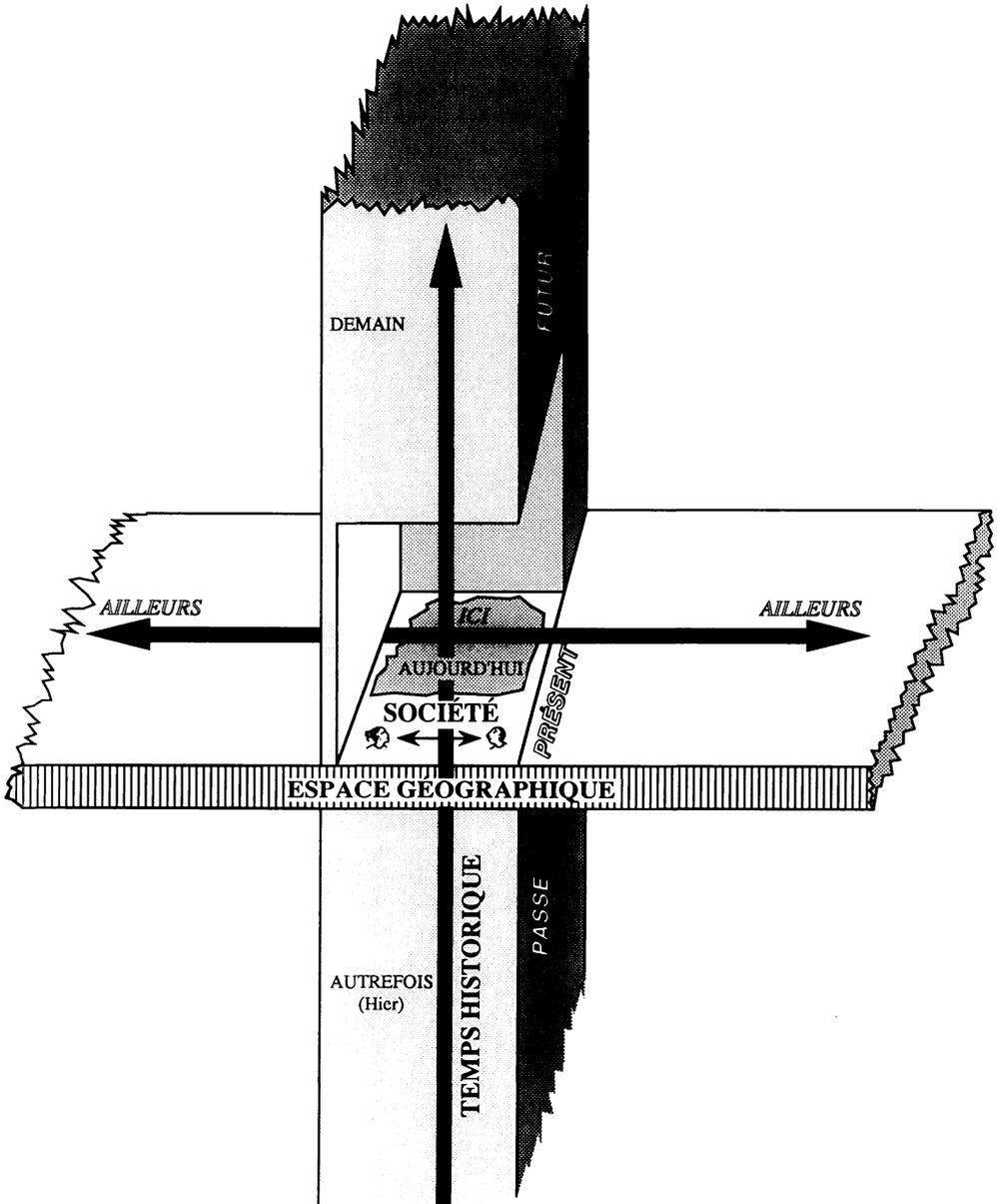


Figure 1. La réalité humaine, une interaction entre l'espace, le temps et la société.

1981, p. 8), implique également que cette notion de milieu soit clairement définie. Que faut-il entendre par «milieu»? Et quel est ce milieu dont il faut traiter en quatrième année? Not (1973) fait remarquer qu'il ne suffit pas de recenser les éléments, physiques et humains, ni même de les juxtaposer dans un tableau récapitulatif, pour avoir un milieu et pour le décrire. Un milieu, c'est, dit-il, «le réseau d'interrelations qui structurent ces éléments de telle façon que tout ce qui affecte l'un affecte plus ou moins chacun des autres, et l'ensemble qu'ils forment. Au total, le milieu est une structure dont l'équilibre est déterminé par les actions et réactions des éléments qu'elle englobe» (p. 18). Plus précisément encore, il insiste sur le fait qu'il est plus exact de parler d'étude de milieux, plutôt que d'étude du milieu¹³. En effet, la notion de milieu renvoie, dès la première année, à la nécessité de tenir compte des milieux de vie distincts dans lesquels vit l'enfant, milieux en interrelations les uns avec les autres et formant une structure d'ensemble, le milieu immédiat global. Cette matérialité des faits, qui est empiriquement connue de l'enfant, constitue l'objet d'étude initial auquel il faudra recourir à titre de référent dans le cadre d'approches comparatives avec d'autres milieux qui ne lui sont pas familiers¹⁴, et de pouvoir l'utiliser comme point de départ et d'appui vers d'autres apprentissages.

En parlant de milieux pour caractériser la région, nous ne sommes donc plus sur le seul plan spatial. Nous respectons la perspective globalisante, d'interaction entre les trois concepts intégrateurs, tout à fait fondamentale, qui anime le programme. C'est alors de l'articulation des objets d'études dont il est question, tels qu'on peut les dégager du programme de sciences humaines. Celui-ci utilise l'expression *champs d'exploration* pour désigner ces segments du réel (à la fois spatial, temporel et social) sur lesquels l'élève du primaire doit se pencher. Comment les considérer? Et qu'en est-il de la région en quatrième année? Car on ne peut la situer que dans ses relations à l'ensemble des champs d'exploration de la première à la sixième année.

La vision de l'organisation des champs d'exploration, de la première à la sixième année, que l'on observe dans la pratique comme dans les manuels, reste étonnamment traditionnelle, profondément disciplinaire en fin de compte, tout particulièrement au deuxième cycle¹⁵. En effet, une conception d'élargissement progressif prédomine sur le plan spatial en zones concentriques qui découpent l'espace géographique en allant du milieu immédiat de l'enfant (la classe, l'école, le trajet de l'école à la maison) au territoire canadien, auquel est associée une ouverture sur le monde. Quant au plan temporel, il est très fréquemment présenté comme dépendant du développement du concept spatial, comme si l'axe du temps s'inscrivait, par image, en parallèle à celui de l'espace, et non en perpendiculaire. Il n'existe plus alors de coordonnées cartésiennes, l'espace étant en abscisse et le temps en ordonnée, mais seulement deux plans parallèles, dont l'un, l'espace, détermine l'autre. Tel est bien le cas lorsqu'on propose l'histoire du milieu local en troisième et celle de la région en quatrième. Ainsi, nombre de documents pédagogiques régionaux demandent aux élèves de reculer aux temps des Amérindiens, même si, dans la région, comme c'est le cas en Estrie, ils ne pourront observer aucun Abénaquis vivant aujourd'hui, dans quelque réserve

que ce soit. Dans le même souffle, il sera également question, par exemple, du peuplement des Cantons de l'Est par les Loyalistes à partir de la fin du XVIII^e siècle et de l'arrivée des Canadiens français au début du XIX^e, de même que de la comparaison de l'occupation du sol par les Britanniques (le canton) et les Français (le rang), sans qu'il soit réellement possible de procéder à des comparaisons, à moins d'étudier d'autres régions du Québec. Mais, alors, ne jouerait-on pas dans les plates-bandes de la cinquième? En tout cas, nous voici de retour à une présentation chronologique de l'évolution historique de la région! À Montréal, l'histoire de la région démarrerait avec la fondation de Ville-Marie, en 1642. Et pourquoi pas avec l'arrivée de Jacques Cartier un bon siècle auparavant? Que les enfants de l'Abitibi ont de la chance, l'histoire de leur région ayant débuté il y a peu! En voilà dès lors, de la révélation à laquelle l'enseignant ne pourra échapper, faute d'une analyse préalable, systématique et critique, des objectifs et des contenus qu'ils impliquent...!

La figure 2 illustre cette perspective, exprimée en des termes qui varient parfois quelque peu de ceux employés ici, particulièrement sur le plan temporel.

Cette conception conduit, d'une part, à court-circuiter dans les faits une progression dans la construction par l'enfant du concept de temps historique, puisqu'on lui demande éventuellement de reculer de plusieurs siècles en quatrième, l'histoire de la région obligeant, quand il n'a même pas encore eu l'occasion de reculer de cent ans. Scientifiquement et didactiquement, il y a négation d'un développement spécifique du concept de temps.

D'autre part, elle renforce des tendances naturelles à retourner, si jamais il y a déjà eu changement, à un enseignement disciplinaire, essentiellement de la géographie et de l'histoire. Ainsi, les enfants apprendront-ils les formes du terrain de leur région, considéré d'un point de vue strictement spatial, puis ses étendues d'eau, puis son occupation du sol, et ainsi de suite. Sur cet espace, seront ensuite plaquées des réalités économiques, culturelles, historiques, etc. Comme je le dis à mes étudiants et étudiantes qui suivent mes cours de didactique, «Enfin, les enfants pourront obtenir des réponses à des questions qu'ils se posent depuis toujours et qu'ils n'ont jamais osé formuler!». Pédagogiquement, il y a là négation de principes véhiculés par le programme lui-même et de caractéristiques propres à l'apprentissage que la psychologie génétique, entre autres, a mises en exergue au cours du XX^e siècle. Scientifiquement, il existe un risque élevé d'une négation de la nécessaire intégration des traits physiques et humains et, en lieu et place, juxtaposition des éléments, une approche largement dénoncée par les géographes contemporains.

Par ailleurs, une telle conception ne favorise nullement la mise en place d'activités d'apprentissage qui assurent l'application par l'élève de la démarche d'apprentissage préconisée par le programme et les deux guides pédagogiques qui l'accompagnent, démarche de type exploratoire (puisque'elle vise la construction d'une réalité humaine par l'élève) à caractère scientifique. On observe bien davantage une utilisation massive de l'exercitation et de la transmission par le «maître». Didactiquement, il y a négation de la dynamique requise pour réali-

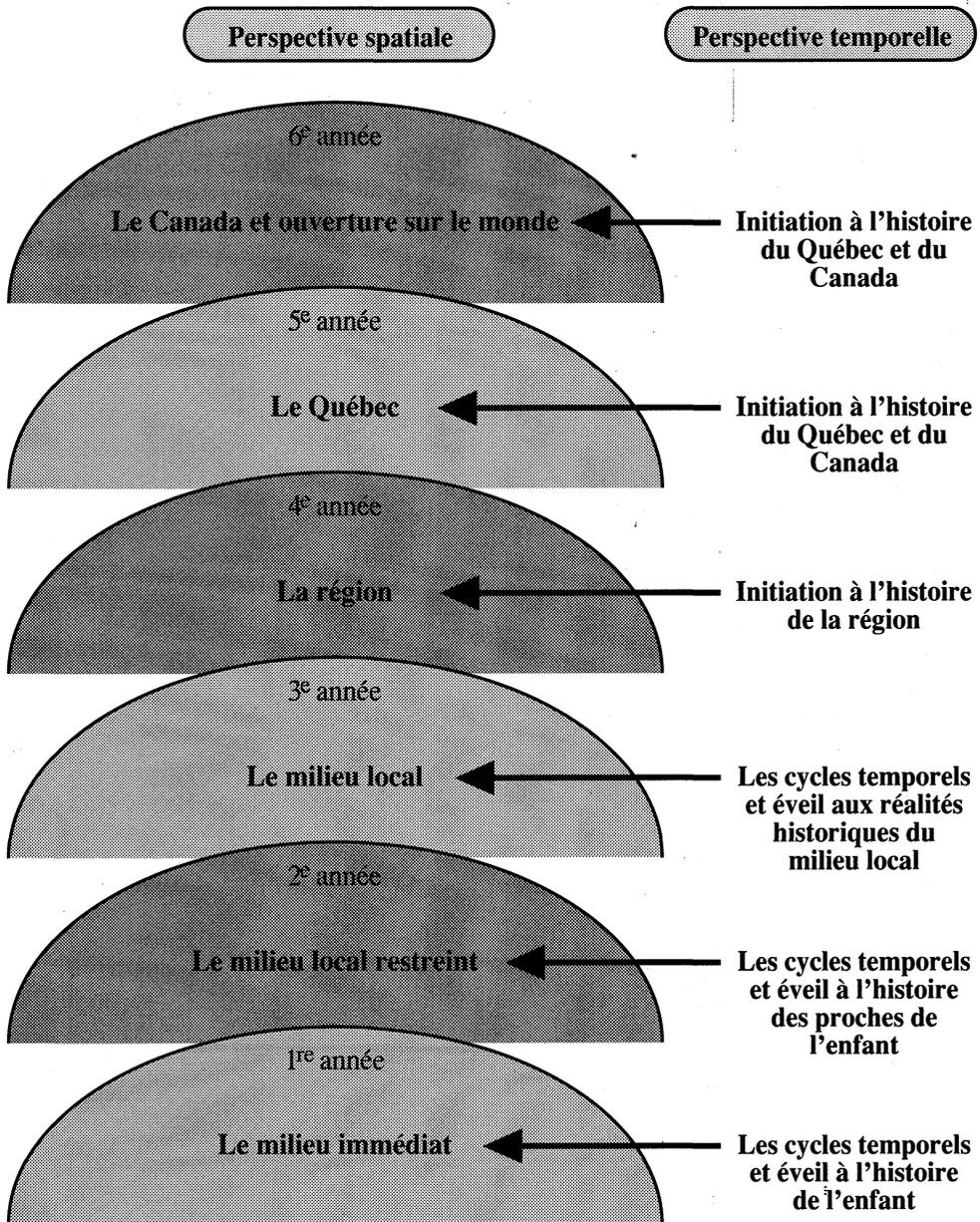


Figure 2. La conception disciplinaire et cumulative des champs d'exploration en sciences humaines.

ser des apprentissages, une dynamique qui doit s'exprimer dans la démarche exploratoire.

En outre, une telle approche des champs d'exploration mène à un enseignement additif et cumulatif de faits de connaissance: chaque année, l'enseignant «voit» les contenus qui lui ont été découpés en strates, postulant que d'autres contenus (d'autres strates) ont été précédemment «vus», ou seront étudiés ultérieurement. En quatrième année, on étudie la région, en oubliant que celle-ci est composée d'un ensemble plus ou moins structuré de milieux, et qu'il est donc nécessaire d'explorer des «ailleurs» régionaux en les confrontant continuellement aux réalités du milieu local, abordé en troisième, ce dernier constituant le référent indispensable. Didactiquement, il y a négation de la nécessaire interaction entre les réalités déjà construites les années précédentes et le recours à ces réalités, en tant que système de référence pour explorer et caractériser de nouvelles réalités. Combien de fois n'entend-on pas les enseignants et enseignantes se plaindre de ce que leurs élèves ne savent plus rien de ce qu'ils ont appris les années précédentes! Comme si l'apprentissage résultait à la fois d'une «révélation», d'une mémorisation et d'une activité unique... Le développement du concept de région, comme nous allons le voir, se prépare en troisième, s'ébauche tout au long de la quatrième et se développe en cinquième et en sixième.

Enfin, la proposition d'une telle progression dans les apprentissages repose sur un finalisme réducteur, au regard du processus constructiviste de la réalité, qui va à l'encontre, plus particulièrement, du troisième principe, d'ordre génétique, que met de l'avant le programme (Gouvernement du Québec, 1981, p. 7). En effet, une conception additive de l'apprentissage implique l'adhésion à une pédagogie de la découverte, vue ici en termes de «dévoilement» d'une réalité nécessairement préexistante, d'un «déjà là» qui doit être révélé à l'enfant. En arrière d'un tel modèle, néotraditionaliste, où l'élève ne constitue dans les faits que le sujet apparent, qui s'exprime dans une action toute déterminée de l'extérieur par le sujet réel qu'est l'enseignant, ressort la conviction que le développement cognitif n'est pas un «fieri», mais un processus qui a une fin, celle qui est institutionnellement déterminée en fait! La «maîtrise» des concepts identifiés par le programme est ainsi programmée, de telle façon que l'un de ces concepts, celui de région par exemple, devra être appréhendé en fin de quatrième année, ce qui suppose qu'il est possible, tout autant qu'indispensable, non seulement d'en circonscrire exhaustivement tous les attributs, mais aussi de figer ces derniers dans le temps et dans l'espace, hors de toute évolution ultérieure et de toute relativité géographique. Voilà bien une approche étonnante pour un enseignement des sciences humaines, tout centré précisément sur le développement des concepts de temps et d'espace...! Socialement, cette conception doit conduire à des questionnements sur les arrière-plans idéologiques qui la sous-tendent. Sur le plan psychologique, il y a là négation du constructivisme génétique. Sur le plan épistémologique, il y a refoulement, ou exclusion pure et simple, du moment théorique dans le processus d'objectivation cognitif, ce qui escamote toute possibilité d'étude des interactions entre le sujet et l'objet ainsi que toute perspecti-

ve développementale, et recours à une interprétation idéaliste qui fonde sa légitimité dans un positivisme opérationnel ou empiriste (Freitag, 1986, p. 201-203). Au niveau didactique, il y a confusion et fusion entre le moment de la planification et celui de l'intervention. Anticipation et actualisation ne se réfèrent plus qu'à l'inévitable contingence temporelle et leur dynamique interactive disparaît dans une vision linéaire de l'action didactique, dont le travail ne réside plus, essentiellement, que dans une organisation séquentielle d'unités d'apprentissage à faire réaliser par tous les élèves pour leur permettre d'atteindre l'objectif prévu, au contenu préétabli. Il ne peut en résulter qu'un modèle d'intervention faisant appel à la transmission!

En conséquence, il s'avère essentiel d'adopter une autre vision des champs d'exploration, en vue de respecter et d'actualiser la perspective constructiviste, globalisante, intradisciplinaire et intégratrice des sciences humaines que promeut le programme d'études. La vision dynamique et développementale, telle qu'illustrée par la figure 3, vision directement inspirée de celle proposée par Dupuis et Laforest (1983), apparaît plus appropriée: «Cette vision implique une continuité et une interdépendance des divers champs d'étude. Dans son cheminement, l'enfant aura accès à des bases connues qui lui permettront de s'initier à l'inconnu» (p. 59). Dans cette perspective, il importe de se représenter la figure 3 comme une vue de haut, sur le plan statique, d'un cône légèrement tronqué et renversé, le point d'appui constituant la réalité immédiate de l'élève de six ans¹⁶, et, sur le plan dynamique, comme un mouvement en spirale, chaque exploration réalisée servant de référent comparatif et de support à de nouvelles explorations.

Cette conception de l'articulation des champs d'exploration¹⁷ privilégie une étude de milieux définis à la fois spatialement, temporellement et socialement, chaque nouvelle exploration s'appuyant sur celles qui ont été préalablement effectuées et préparant des explorations futures, dans un souci constant d'un appel à la nécessaire comparaison entre le milieu de vie de l'élève (qui s'amplifie spatialement, qui s'épaissit temporellement et qui se complexifie socialement avec l'âge) et les milieux qui sont considérés. Ceci implique le recours à une démarche différenciative qui puisse favoriser l'identification des caractéristiques originales de ces milieux. En quatrième année, c'est en comparant son milieu local à d'autres milieux locaux qui lui sont contigus que l'élève construira progressivement le concept de région. Une étude du milieu local dans le même esprit, en tant que comparaison de son milieu local restreint avec d'autres milieux locaux restreints, s'impose évidemment en troisième année. Une première construction de la réalité régionale ne se réalisera vraiment, cependant, qu'en cinquième année, alors que l'élève est appelé à comparer sa région à d'autres régions du Québec. Tout en se donnant une première représentation du Québec, qu'il développera en sixième année en confrontant cette entité ou certaines de ses régions à d'autres ensembles structurels canadiens, il lui sera possible, à ce moment-là, de dégager les traits caractéristiques de divers ordres (géographique, historique, démographique, culturel, politique, économique, etc.) qui spécifient tel espace en tant qu'entité régionale.

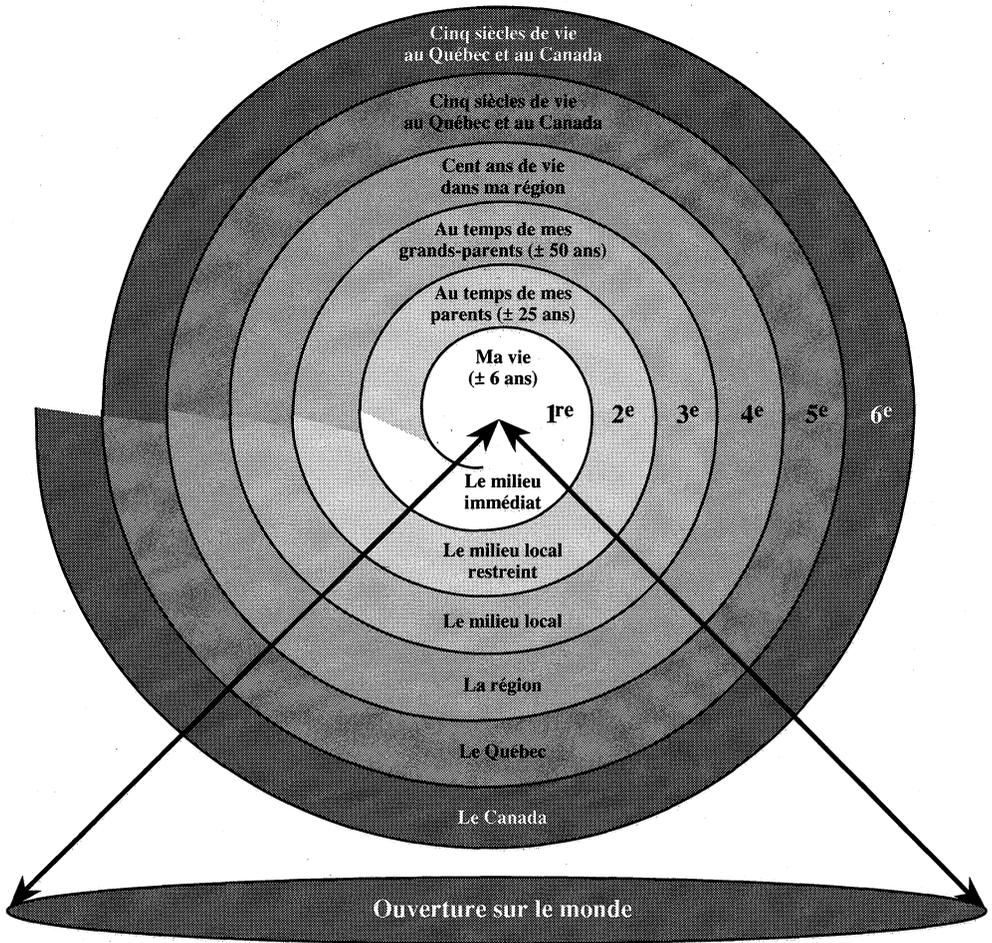


Figure 3. Une conception dynamique, intégratrice et développementale des champs d'exploration en sciences humaines.

Bref, le processus cognitif en sciences humaines réclame un va-et-vient continu entre le réel déjà exploré et le réel en cours d'exploration. En fin de compte, l'étude de la région en quatrième année, comme celle du Québec et du Canada en cinquième et en sixième, doit assurer une meilleure connaissance et compréhension du milieu local, du milieu local restreint et du milieu immédiat¹⁸. Et l'étude de ces milieux au premier cycle ouvre à celle des milieux régional, québécois et canadien au deuxième cycle.

Quant à l'ouverture sur le monde, elle devrait avoir cours tout au long des six années du primaire, au lieu d'être réservée à la sixième. La représentation

spatiale de l'enfant n'est plus celle que nous avons esquissée plus haut. Elle ne correspond certes pas à celle que les adultes se sont progressivement forgée, quelle que soit cette représentation. Intuitive, partielle et partielle, tout comme celle des adultes il est vrai, elle s'en différencie cependant, si l'on veut bien suivre Piaget (1967), en ce qu'elle est d'abord fondée sur ses expériences empiriques limitées, centrée sur sa vision immédiate, subjective et largement influencée par des dimensions perceptuelles et affectives. Si elle se réfère encore à trois dimensions, l'enfant d'aujourd'hui ne l'appréhende plus de la même façon que nos aïeux, en cercles concentriques cloisonnés s'élargissant progressivement jusqu'à une certaine limite. Au-delà de celle-ci surgissait l'indifférencié, l'indistinct, l'inconnu qui se voyait taxé par l'imaginaire collectif et individuel de caractéristiques négatives, lesquelles se devaient en corollaire d'être exorcisées, de façon magique ou rationnelle, selon le mode d'expression et de régulation socioculturelles en vigueur. À l'âge d'être élève, l'enfant distingue plutôt entre: 1) le foyer, centre de son monde; 2) le familial, c'est-à-dire les lieux fréquemment visités, spatialement proches ou éloignés, résultats d'expériences empiriques, sensori-motrices, répétées et intégrées; 3) l'inconnu, spatialement proche ou lointain lui aussi, zone attractive et répulsive, objet de désir et de peur, de manipulations imaginaires. La représentation spatiale de l'enfant de cette fin de XX^e siècle s'est en quelque sorte désocialisée, dématérialisée géographiquement, par rapport à celle de nos ancêtres, et s'est davantage «psychologisée». Le danger, ce peut être la porte voisine; la menace, le trottoir d'en face; la peur, le viaduc au bout de la rue; le désir, le parc voisin. Le fait de déménager, de déplacer le «centre du monde», aura sans doute un impact sur l'espace familial, mais n'enlèvera rien à la capacité de l'enfant de se situer harmonieusement dans son milieu le plus immédiat, son foyer, dans la mesure bien entendu où il y trouve des relations parentales stables, riches et sécurisantes. Quant à ce qui est géographiquement éloigné, le chalet ou la maison des grands-parents, par exemple, peut très bien appartenir à son milieu familial. Et que dire de l'influence de la télévision sur l'enfant! Elle est considérable sur ses représentations d'autres milieux, ailleurs dans le monde. Il faudrait ajouter l'impact de l'immigration et celui des voyages réalisés par les enfants avec leurs parents. Bref, les élèves sont continuellement confrontés à des «ailleurs». Faudrait-il le nier jusqu'en sixième année?

La progression dans l'exploration spatiale au primaire et, par là en quatrième année, ne peut donc être soumise à une structuration rigide qui procéderait par de petits éloignements progressifs et systématiques à partir d'un point focal, ou qui disséquait chacune des composantes de la réalité régionale, de la façon analytique que privilégie normalement l'adulte. Le lointain de l'enfant, spatialement, peut lui apparaître proche et, réciproquement, des lieux voisins peuvent appartenir à l'inconnu. Et sa perception est globalisante: elle résulte d'un ensemble de facteurs de différents ordres en étroite interaction. Il importe d'en tenir compte.

Ce qui vient d'être dit au niveau spatial s'applique également au point de vue temporel. Ce dernier ne peut être à notre avis, rappelons-le, dissocié au pri-

maire des points de vue spatial et sociétal. C'est pourquoi il est question, tant au premier qu'au deuxième cycle (à ce niveau de façon explicite), non d'initiation à l'histoire, mais bien d'exploration de la «vie» à différentes époques. Sur ce point, le programme d'études est tout à fait explicite. En effet, l'initiation dont il parle (Gouvernement du Québec, 1981, p. 9) renvoie à l'utilisation de points de repère historiques, non à une introduction à l'histoire ou au développement d'une compétence disciplinaire. Il faudrait le lire ou le relire... L'exploration de la vie d'autrefois doit partir de questions présentes et doit s'appuyer sur les réalités du présent de l'enfant. Dans ce sens, sa vie, puis la vie au temps de ses parents et de ses grands-parents, vont lui servir à tout moment de points de référence temporels sûrs. Bloch (1974) n'a-t-il pas écrit: «L'incompréhension du présent naît fatalement de l'ignorance du passé. Mais il n'est peut-être pas moins vain de s'épuiser à comprendre le passé, si l'on ne sait rien du présent» (p. 47). En quatrième année, fort de ces acquis, l'enfant pourra alors reculer d'une centaine d'années et s'éveiller ainsi au concept de siècle en explorant la vie d'alors et en la confrontant à celle de son époque et à celles de ses parents et de ses grands-parents. Il réutilisera ce concept par la suite, en cinquième et en sixième, pour l'appliquer à la vie au cours des cinq derniers siècles. Que ce recul d'environ 100 ans s'effectue dans un cadre régional en quatrième année, cela va de soi, puisqu'il s'agit de l'exploration de milieux de vie, selon le sens précédemment donné au terme milieu.

La région, objet d'étude de l'élève de quatrième année, a, on le voit bien maintenant, de moins en moins quelque chose à voir avec un donné, que celui-ci soit transmis et imposé par l'enseignant ou qu'il soit confondu avec la région administrative et avec la M.R.C. Tout autant qu'un quartier municipal ne constitue pas, au départ ni même en fin d'année (à Montréal, en tout cas), le milieu local des élèves d'une classe de troisième année, la région administrative n'est pas la région de l'enfant. L'adulte lui-même ne la reconnaît pas nécessairement comme telle. La région administrative ne peut être d'aucune façon un point de départ; ce ne peut être, à la limite, qu'un point d'arrivée¹⁹. En quatrième, l'élève ébauchera le concept; il le pauffera en cinquième et en sixième²⁰.

Le développement du concept de région en quatrième année

Il m'apparaît indispensable de rappeler, avant toute esquisse d'une proposition de planification relative au développement du concept de région, qu'il n'appartient pas à l'enseignant de se substituer d'une quelconque façon à l'élève. Celui-ci est le sujet qui apprend et il doit être placé, comme l'indique le programme au niveau de ses fondements (Gouvernement du Québec, 1981, p. 7), en situation d'observer, d'interroger, de rechercher, de juger et de critiquer. C'est lui qui explore et qui construit progressivement (dans le sens d'une première compréhension, d'une première structuration conceptuelle) la réalité humaine dans laquelle il vit. Il revient à l'enseignant d'être un intervenant qui planifie, qui oriente, qui supporte et qui évalue les apprentissages que poursuivent ses élèves. C'est à lui de susciter le questionnement chez ceux-ci, de les guider et de les soutenir dans leur démarche d'apprentissage²¹, cette dernière constituant le chemi-

nement nécessaire pour parvenir à cette première représentation d'une réalité humaine, la région dans laquelle ils vivent et, plus largement, à une première appréhension du concept lui-même de région. Maréchal (1973) avait redit dès le début des années 70, parmi tant d'autres, que «pour éviter les erreurs passées, il est opportun de rappeler que les concepts ne s'enseignent pas, qu'ils se construisent, s'élaborent à partir de l'observation, de la comparaison, de la réflexion sur des réalités typiques» (p. 101).

Si nous acceptons ce qui précède, notre façon d'intervenir en quatrième année conduira à la mise en place d'activités d'apprentissage qui favorisent une construction progressive du concept de région par les élèves, en prenant comme point de départ leur milieu local. La région n'étant pas un donné, il ne peut être question alors d'en imposer une représentation dès le début de l'année scolaire. Et le résultat auquel les élèves parviendront en juin pourrait varier quelque peu d'une année à l'autre, en fonction de la combinatoire de milieux locaux qu'ils établiront et des différents facteurs qu'ils sélectionneront, qu'ils analyseront, qu'ils relieront et qu'ils synthétiseront, avec l'aide et l'éclairage de leur enseignant et des ressources didactiques, incluant le réel lui-même, qui seront mises à leur disposition.

La région n'étant au mieux qu'un mot pour l'élève de quatrième année, il est maintenant devenu évident que le processus d'apprentissage ne peut s'appuyer sur la conception économique et administrative de la région, ni partir d'elle, telle qu'elle a été explicitée plus haut. Il n'existe, de plus, aucune intention d'intervention au niveau régional, de la part d'un élève du primaire, qui puisse justifier une telle orientation! Soyons sérieux... Pourtant, à l'analyse, cette option se retrouve dans la production pédagogique émanant du ministère des Affaires municipales²², de même que dans plusieurs des guides pédagogiques régionaux. La région y est directement, ou presque immédiatement (après un très bref détour par l'appel aux perceptions enfantines), assimilée à la région administrative. Elle est d'abord circonscrite, délimitée, avant d'être explorée...²³

À ce processus d'imposition et de transmission d'une «réalité-vérité», doit se substituer une approche didactique, constructiviste et développementale, qui respecte davantage le processus d'apprentissage d'un élève du primaire et qui tient compte des traits caractéristiques du concept de région lui-même et les modalités de son développement dans le cadre des sciences humaines au primaire²⁴.

Il m'apparaît alors indispensable de recourir à la deuxième conception de la région, celle qui l'appréhende en tant qu'une production humaine, produite de l'intérieur, par les gens qui la reconnaissent comme telle, et non à la première, pour assurer ce processus de construction de la part de l'élève. À l'inverse d'une révélation d'une réalité objective déjà toute élaborée de l'extérieur, par des adultes, le cheminement procédera à partir du point de vue des sujets qui apprennent, s'appuiera sur le sens du vécu et conduira progressivement vers une perspective plus objective, intégrant toujours, toutefois, la dimension subjecti-

ve, mais qui demeurera cependant du niveau objectif d'un enfant de neuf à dix ans²⁵.

Une esquisse de planification annuelle

Concrètement, la planification intermédiaire pour la quatrième année, telle qu'elle a été élaborée en collaboration avec Laforest et Lenoir (1988, p. 15-42)²⁶, prévoit deux activités en début d'année, au cours du mois de septembre, qui vont permettre aux élèves de se rappeler les caractéristiques de leur milieu local qu'ils ont dégagées au cours de la troisième année, en se demandant par exemple «J'habite où?» et «Où allons-nous dans notre milieu local pour...?»; ils pourront ainsi refaire une synthèse des éléments physiques et humains qui se retrouvent dans le milieu local. Ce travail sera d'autant plus aisé que les élèves pourront recourir aux productions qu'ils ont conservées dans leur cahier fourre-tout et aux plans du milieu local qu'ils ont habillés l'année précédente. Il ne s'agit pas, en effet, de reprendre l'exploration poursuivie en troisième, mais bien de se remémorer et de réorganiser les éléments qui serviront de cadre de référence pour l'exploration d'autres milieux constitutifs de la région.

En se demandant ensuite, par exemple, «Où sommes-nous déjà allés en une journée autour de chez nous, à pied, en bicyclette, en autobus, en auto, etc.?» et «Où pouvons-nous aller pour...?»²⁷, il sera permis à chaque enfant d'identifier dans un premier temps son espace de vie, et ensuite, celui du groupe classe. Par «espace de vie», il faut entendre, à la suite de Best, Cullier et Leroux (1983), «l'ensemble des lieux fréquentés par une personne ou par un groupe social» (p. 50). Ainsi, les enfants des quartiers Ahuntsic, Nouveau-Bordeaux et Cartierville à Montréal vont, avec leurs parents, faire une bonne partie de leurs achats à Laval. Ceux de Verdun se rendent dans le quartier Ville-Émard de Montréal, mais aussi à Brossard sur la Rive-Sud. À Saint-Hyacinthe, on va aux Galeries Saint-Bruno à Beloeil et aux Galeries d'Anjou sur l'île de Montréal, tandis que les habitants de Saint-Jude, au nord de Saint-Hyacinthe, se déplacent aussi à Sorel. Les gens de Repentigny fréquentent également les Galeries d'Anjou. On me signalait dernièrement que, dans la région de Hungtingdon, nombre de personnes se rendent couramment aux États-Unis pour faire leurs emplettes. L'espace de vie sera de la sorte progressivement balisé par un ensemble de jalons, de points de repère spatiaux, relevant d'aspects géographiques, historiques, sociaux, culturels, économiques ou politiques, et rapportés sur des cartes progressivement «habillées». Il sera alors possible de dégager un espace de vie collectif, celui qui concerne l'ensemble des élèves d'une même classe.

Cet espace de vie ainsi établi, et enrichi par de nouvelles explorations, deviendra un «espace social» dans la mesure où, au fur et à mesure de ces premières explorations, les élèves seront amenés à répondre aux questions suivantes «Pourquoi y allons-nous?», «Comment s'y rendre?» «Par quel(s) chemin(s) peut-on s'y rendre?» etc. À l'identification, à la localisation et à la caractérisation des lieux fréquentés, s'ajoutera «l'ensemble des interrelations sociales qui sous-tendent ce réseau» (Best *et al.*, 1983, p. 50), formé à la fois de lieux fonctionnels

et de destinations plus personnelles, reliés entre autres aux relations de parenté, d'amitié ou d'intérêt. C'est à l'établissement de relations entre les divers éléments identifiés, progressivement regroupés selon différents critères (par exemple, les éléments physiques, les services, les paysages ruraux, ...), que seront conviés les élèves. En cours de route, les élèves poursuivront le développement de différents concepts (par exemple, ceux d'élément humain, d'élément physique, de relief, de cours d'eau, d'urbain, de rural, de ressource), tout en recourant à un vocabulaire approprié, de même que des habiletés techniques requises (par exemple, la lecture et l'interprétation de cartes, l'estimation et la mesure de distances sur des cartes à travers l'établissement d'itinéraires rendus nécessaires, ou l'orientation à partir des points cardinaux).

Et l'espace social ainsi identifié évoluera progressivement vers un «espace vécu», c'est-à-dire en quatrième année, vers la «région vécue». Ce passage se réalisera dans la mesure où, peu à peu, à travers l'identification de caractéristiques de divers ordres qui marquent les différents milieux explorés et comparés avec celui des élèves, et à partir de regroupements d'éléments et d'identification de liens plus ou moins étroits entre ces éléments qui composent cet espace, se superposera la dimension affective, c'est-à-dire «les valeurs psychologiques qui s'attachent aux lieux et qui unissent les hommes à ceux-ci par des liens immatériels» (Best *et al.*, p. 50).

La région vécue, ainsi définie, pourra différer spatialement quelque peu de l'espace de vie, surtout lorsqu'elle tend à devenir, pour les élèves, la région d'appartenance, c'est-à-dire ce milieu ou ces milieux que les élèves commencent à considérer comme une entité de plus en plus cohérente, à laquelle ils commencent à attribuer certains traits caractéristiques, grâce à un réseau de relations qu'ils tissent entre ses composantes, grâce aux données qu'ils ont recueillies, entre autres grâce à celles fournies par les gens du milieu, qui apportent la vision d'une communauté et le poids du passé, et auxquelles ils adhèrent peu à peu.

Une telle progression, évidemment, se déroule dans le temps et prend du temps. Il n'est pas question d'une ou de deux activités, mais d'un ensemble d'activités d'apprentissage, issues plus particulièrement de celles suggérées ci-haut; ces différentes activités devraient se poursuivre de façon continue sur plusieurs mois, sinon tout au long de l'année scolaire. D'autres pistes d'activités, abordées en cours d'année, devraient permettre de traiter différents aspects relatifs aux paysages régionaux (Y a-t-il des coins de ma région qui ressemblent à mon milieu local? qui lui sont différents?), à la population et à ses activités (qui vit dans ma région? où vivent les gens dans ma région? que font les gens de ma région? comment gagnent-ils leur vie? où travaillent-ils? d'où viennent-ils?), aux services, y compris les services municipaux, au patrimoine régional, aux activités de production et de commerce, à la vie au cours des cent dernières années, etc.

Ce n'est que vers la fin de l'année, une fois que les multiples facettes de la région vécue auront été explorées, à travers la poursuite d'une douzaine de pistes d'activités, et toujours en se référant à celles de son milieu local, qu'il lui sera loisible de l'insérer dans un ensemble plus grand et, par là, de la délimiter. Som-

me toute, lorsque l'enfant aura associé l'idée de région à des réalités qu'il a déjà expérimentées, il pourra vérifier ensuite si ce concept peut être appliqué à d'autres réalités. Ainsi, ce n'est qu'après une première conceptualisation qu'il sera invité à généraliser ses acquis²⁸.

Une région étant un système des plus ouverts, comme le signale la définition retenue, il devient normal de se demander: «M'arrive-t-il de sortir de ma région? pour aller où? par quels moyens de transport? par quels chemins?» Cette piste d'activités nécessitera de répondre aux questions: «Où commence? où finit ma région?». L'élève pourra alors constater toute la relativité du concept et le confronter à la «région conçue», celle du monde des questionnaires gouvernementaux.

Cette piste conduira également l'élève à identifier un certain nombre d'interdépendances entre sa région et des régions avoisinantes. Par exemple, lorsque des frères et soeurs poursuivent des études collégiales et universitaires dans des villes qui ne se trouvent pas dans la même région. Quand quelqu'un est gravement malade, il est transporté dans un centre hospitalier d'une autre région. Le père de tel élève, qui assiste fréquemment aux matches du Canadien ou des Nordiques, se rend à Montréal ou à Québec, villes qui appartiennent à d'autres régions du Québec. Pour aller au jardin zoologique, pour passer un après-midi près de chutes d'eau, pour visiter le grand-père maternel, pour aller au chalet, pour..., pour..., nous quittons notre région d'appartenance, celle que le groupe classe a peu à peu élaborée de septembre à mai. Que l'on constate alors, en observant la carte des régions administratives, que le territoire québécois est découpé en plusieurs parties, que certaines d'entre elles jouxtent notre région, et qu'elles possèdent des ressemblances et des différences avec la nôtre, voilà qui se justifie. En se demandant: «Ma région est-elle urbaine ou rurale? y a-t-il d'autres régions au Québec qui sont différentes ou semblables à la mienne? ailleurs, vit-on comme chez nous?», les élèves seront introduits à un début d'identification des traits originaux, spécifiques ou non, et éventuellement exclusifs de la région dans laquelle ils vivent. Ce n'est, néanmoins, qu'en cinquième année, lorsqu'ils seront amenés à explorer le Québec, qu'ils seront vraiment à même de dresser un portrait global satisfaisant de leur région et de constater son originalité et ses particularités à travers les multiples confrontations établies entre les régions du Québec et les réalités de la leur, de leur région vécue s'entend.

À moins de croire en la capacité des élèves de procéder par eux-mêmes à l'élaboration de leurs propres synthèses, il ne faudrait pas négliger les indispensables activités de synthèse qui doivent clôturer toute année scolaire en sciences humaines. En conséquence, une ou deux pistes d'activités devraient être conçues de façon à aider les élèves à les mener à bien. Ainsi, ceux-ci pourraient se demander, par exemple: «Qu'est-ce qu'on peut-voir dans ma région? Je fais visiter ma région..., quel tour de la région faire?» L'idée de faire visiter la région, ou de la visiter réellement, ou de renseigner des personnes sur la région, conduit sans nul doute à de bonnes situations d'apprentissage, qui obligent les élèves à réaliser ces synthèses. Ces idées, et d'autres, peuvent même être introduites rela-

tivement tôt dans l'année: ce sont des déclencheurs puissants, qui motivent considérablement les participants. Je donnerai comme exemple des plus intéressants, parmi de nombreux qu'il m'a été donné de connaître, les enfants d'une école de la région Nord de la Commission des écoles catholiques de Montréal qui ont mis en place, en 1987-1988, une agence touristique en vue de fournir l'information demandée par des personnes qui leur exprimaient par écrit leur désir de visiter l'île de Montréal, qui leur faisaient part de leurs intérêts, de la durée de leur séjour et des autres renseignements nécessaires pour obtenir les données souhaitées. C'est entre autres autour de cette situation réelle et pertinente que l'exploration de la région a été entreprise. Le danger auquel une pédagogie du projet est confrontée, ainsi que le rappellent Bru et Not (1987, p. 23-24, 246-248), réside dans la tentation de se centrer sur les préparatifs matériels de la sortie, du fonctionnement de l'agence, de l'accueil d'une autre classe, etc., dans l'accaparement par les aspects techniques et opérationnels de réalisation. Ces dérives détournent alors l'attention de la véritable raison d'être de ces projets pédagogiques, une activité éducative, et font perdre de vue les objectifs d'apprentissage.

La représentation cartographique de la région: quelques remarques

Sur le plan de la représentation cartographique, un ensemble de cartes s'avère nécessaire. Les éléments retenus seront repérés et localisés sur une carte collective, grand format²⁹, et, au besoin, sur une carte touristique ou une carte routière publiées par un organisme régional ou provincial. Ils seront ensuite transférés sur des cartes semi-muettes collectives et, selon les activités de collecte, d'analyse et de synthèse menées en fonction du plan de recherche préalablement établi, sur des cartes semi-muettes individuelles. Insistons sur le fait qu'il ne s'agit pas, pour l'élève de «balbutier des résultats de descriptions faites par d'autres» mais bien d'«observer les milieux, analyser leurs composantes, décrypter les modes de vie humaine dans un espace, représenter les ensembles ainsi pensés et conçus par des cartes, des graphiques, par l'écrit...»(Best *et al.*, 1983, p. 51).

Le travail d'«habillage»de cartes est une nécessité. C'est grâce à lui que des activités de représentation, de localisation, d'estimation et de mesure de distances, de distribution, de mise en relation, d'association, etc., pourront être poursuivies, soutenant le développement du concept de région. Cela suppose que les données, une fois traitées, seront, entre autres, placées sur une carte semi-muette collective (qui pourrait être la soeur jumelle de la carte collective de base). Ainsi, tout au long de l'année scolaire, les élèves construiront leur région en inscrivant dans un espace, dont les limites ne seront déterminées qu'à la fin de l'année scolaire, différents aspects du réel (le relief, l'hydrographie, le patrimoine, les types d'occupation du sol, etc.) qu'ils explorent et dont ils élaborent peu à peu la représentation conceptuelle, de même qu'ils tissent des relations entre ces divers concepts. En ce qui concerne le premier travail d'«habillage» de la carte, au cours duquel les élèves cherchent à localiser de nouveaux éléments, la carte semi-muette tracée au crayon feutre sur un grand drap de lit blanc disposé

sur le sol³⁰, se révèle un excellent outil. De rangement aisé, simple à nettoyer, résistant à l'usage, souple d'utilisation, facile à réaliser (à partir de la projection d'un transparent sur le drap de lit fixé à un mur), le «drap de lit régional» peut recevoir toute information (contour de lacs, élévations significatives de terrain, forêts, parcs, zones urbanisées, ressources naturelles, toponymie, points cardinaux, etc.) présentée, par exemple, sur des morceaux de carton de différentes couleurs et par des symboles, en fonction de la légende qui doit toujours accompagner une carte.

Dans la perspective de développement du concept de région qui vient d'être présentée, la carte régionale ne devrait pas nécessairement couvrir la région administrative, ni, en d'autres endroits, lui être restreinte. L'espace représenté devrait, dans tous les cas, permettre aux élèves de délimiter leur espace de vie collectif, à partir duquel ils parviendront à circonscrire leur région vécue. Les cartes disponibles ne le permettent malheureusement pas toujours. Elles imposent généralement au départ une conception de la région. Ainsi, par exemple, les cartes de la Montérégie (Bureau, 1986) et celle, tout particulièrement de l'île Jésus et des Basses-terres au nord de l'archipel d'Hochelaga (Châtelain, 1988), laissent à toute fin pratique de côté l'île de Montréal, dont les contours seulement sont identifiés, comme si les habitants de ces régions ne s'y rendaient pas continuellement. Diverses raisons semblent empêcher une telle représentation: les exigences des commissions scolaires qui défraient les coûts de leur production, et qui entendent exclure de la représentation régionale le territoire de celles qui ne participent pas à ce financement; un éventuel esprit de clocher refusant d'admettre, peut-être par sentiment de survalorisation d'un milieu, la réalité d'une présence attractive considérable d'un autre milieu; parfois, une référence exclusive à la région administrative ou une vue régionaliste étroite; peut-être un oubli du processus d'apprentissage. Formulons l'espoir que les futures cartes «régionales» seront conçues dans un esprit plus ouvert, excluant les choix idéologiques et politiques, et plus soucieux du processus d'apprentissage et de l'intervention didactique! Ainsi, une carte régionale de Montréal, que les commissions scolaires concernées devraient se dépêcher de faire produire, devraient inclure, non seulement le territoire de la Communauté urbaine, mais aussi les zones limitrophes (les points de contact) de ce qu'il est convenu d'appeler la Rive-Nord et la Rive-Sud.

Dans tous les cas également, les limites de la région administrative ne devraient pas ressortir au premier coup d'oeil, mais être visibles seulement lorsque le regard est dirigé par la préoccupation d'en observer le tracé. Dans tous les cas, enfin, les cours d'eau, les lacs, le réseau routier et ferroviaire, ne s'arrêtent pas brusquement aux limites de la région administrative, comme on peut fréquemment le constater sur les productions cartographiques régionales, même lorsqu'on traverse les frontières des États-Unis, de l'Ontario ou du Nouveau-Brunswick. En plus de la reconnaissance d'une grande relativité éducative des limites administratives, l'existence des relations d'interdépendance et de complémentarité de la région avec d'autres ensembles régionaux, et la prise de conscience de cette ouverture de la part des élèves, réclament une continuation des éléments au-delà de ces délimitations.

Conclusion

L'apprentissage du concept de région s'inscrit en quatrième année dans une perspective de continuité et de progression, de la première à la sixième année. Il requiert la mise en place d'activités centrées sur le développement conceptuel, vécues par les élèves à travers des démarches exploratoires complètes et correctes, faisant appel aux habiletés techniques et intellectuelles requises, ainsi qu'aux attitudes sociales et intellectuelles appropriées. À cette intégration des savoir-faire et des savoir-être au savoir, entendu comme structuration de concepts permettant d'exprimer une réalité humaine, et non comme énumération et mémorisation de faits de connaissance, ou excercisation stérile, les activités doivent également garantir une approche tant globalisante, intégratrice (intradisciplinaire) que développementale du réel, qui recourt aux trois concepts intégrateurs et assure une interaction entre eux, selon une progression qui s'efforce de tenir compte des aspects didactiques et psychopédagogiques, reliés à l'intervention éducative, ainsi que scientifiques, reliés au concept de région, ce dernier étant appréhendé d'abord subjectivement en quatrième année, dans une optique anthropologique, par des sujets qui apprennent, et progressivement objectivé comme une interaction de milieux formant la région vécue, distincte par différents aspects de la région conçue.

Abstract — The author presents a discussion of the concept of region through a global, interdisciplinary, and development approach. This concept is part of the grade 4 Quebec program for the Social Sciences at the elementary level. This approach, in contrast to the traditional interpretation which is disciplinary and additive in nature, aims to promote the learner's construction of the concept of region. The author proposes a yearly plan which progressively leads the learner from the identification of the learner's own life space and social space, to that of the region in which he lives, and to the beginnings of the general concept of region.

Resumen — El autor propone un enfoque globalizante, intradisciplinario y evolutivo del concepto de región, seleccionado como objeto de estudio en el programa de ciencias humanas de cuarto año de la escuela primaria quebequense. Este enfoque tiende a asegurar la construcción del concepto de región por el niño, contrariamente a la interpretación tradicional, disciplinaria y aditiva. El autor propone una planificación anual que conduce progresivamente al escolar a la identificación de su espacio de vida y de su espacio social en la región en que vive, logrando así un esbozo de la región concebida.

Zusammenfassung — Der Verfasser legt eine globalisierende, interdisziplinäre und auf die psychologische Entwicklung bezogene Betrachtungsweise des Begriffes der «Region» vor, der im 4. Schuljahr als Gegenstand des Québecker Unterrichtsplans der Geographie behandelt wird. Im Gegensatz zur traditionellen Erklärung - getrennt nach Fächern und in einer addierenden Art - will diese Methode dem Kind helfen, den Begriff der Region selbst aufzubauen. Der Verfasser schlägt eine Jahresplanung vor, die den Schüler stufenweise von seinem eigenen Lebensraum und seinem Sozialraum zur erlebten «Region» und von da aus zur Region als Begriff führt.

NOTES

1. Bernard Kayser, entre autres, que citent Lajugie, Delfaud et Lacour (1985), insiste, en définissant la région, pour dire qu'elle «est un espace précis mais non immuable» (p. 121).
2. C'est ainsi que la «payse», c'est la femme du «pays» à laquelle un homme, un «paysan», se fiance et qu'il épouse.
3. Voir également Goubert, P. (1960) *Beauvais et le Beauvaisis de 1600 à 1730. Contribution à l'histoire sociale de la France au XVII^e siècle* (2 vol.). Paris: SEVPEN.
4. Gallais, cité par Best, Cullier et Leroux (1983, p. 62-63), évoque ce qu'est l'espace vécu pour des civilisations traditionnelles du monde tropical. La représentation de l'espace, et de la région, y apparaît bien différente de celle en vigueur dans le monde occidental postindustrialisé. Il n'est pas question de distance réelle, objective, mesurée en kilomètres, mais de distance structurale (fondée, par exemple, sur la relation d'une ethnie à des éléments physiques du milieu en fonction de l'agriculture, de la pêche, de l'élevage, de relations inter-ethniques); de distance affective (l'espace est chargé d'affectivité et devient un interlocuteur), de distance écologique (l'espace est finement différencié par rapport aux éléments naturels). De même, l'espace vécu perçu par l'élève du primaire repose, comme nous le verrons plus loin, sur une vision qui n'est pas celle de l'adulte.
5. Ce type de découpage n'avait pas plus de sens auparavant, si l'on en croit Chabot, cité par Dauphiné (1979): «Les régions naturelles, chères aux géographes du début de ce siècle, sont une illusion; on peut seulement parler de régions structurales, morphologiques, climatiques, botaniques qui sont loin toujours de se superposer» (p. 14).
6. Sur les modèles de planification régionale, voir par exemple Bailly *et al.* (1988, p. 125-126). *Grosso modo*, une planification est constituée d'un dosage de nombreuses variables (projet sectoriel ou global; responsabilité exogène ou endogène; concentration ou non; intégration ou non à d'autres plans; etc.).
7. Pour sa part, Beaujeu-Garnier (1971) parle de «la région moyen d'action, c'est-à-dire un espace soumis à des décisions de planification» (p. 126).
8. Voir, sur le sujet, et sur les conceptions qui sous-tendaient ce modèle interventionniste d'aménagement régional au Québec, également appliqué avec des modifications majeures au Saguenay-Lac St-Jean et dans le Nord-Ouest du Québec, Gagnon et Martin (Textes choisis et présentés par). (1973). *Québec, 1960-1980. La crise du développement. Matériaux pour une sociologie de la planification et de la participation*. Montréal: Hurtubise.
9. Voir également Dauphiné (1979, p. 16-17), de même que Beaujeu-Garnier (1971), qui va même jusqu'à parler du «mythe de région» (p. 73).
10. Harvey (1969), selon Picard (1979 et 1981, p. 13 et ss).
11. Pour une illustration de ces attributs de l'espace géographique, appliquée à une région, l'île de Montréal, voir Laforest (1987, p. 9-24).
12. Il n'est pas possible, ici, de signaler les sources psychologiques et scientifiques à la base de l'articulation des contenus d'apprentissage en sciences humaines. Mentionnons seulement, sur le plan épistémologique, Goldmann (1966) et Piaget (1970).
13. «Le milieu n'est ni une entité à structure stable ni une matière toute constituée de l'extérieur», rappelle Dre-villon (1980) en citant Oleron et Braun. Et cet auteur insiste en soulignant que «le milieu non seulement se transforme sans cesse mais de plus se diversifie. Au point que la formule 'le milieu de l'enfant' nous apparaît dépourvue de sens précis. En fait, l'enfant vit dans des milieux fort différents les uns des autres» (p. 8-9).
14. La nécessité d'une extension typologique, c'est-à-dire de la comparaison d'autres milieux de même nature, mais présentant des aspects distincts (par exemple, la comparaison d'un quartier de ma ville avec celui d'une autre ville), en vue de dégager, au-delà des ressemblances et des différences ponctuelles, des caractéristiques structurelles, conduit à l'étude, non du milieu, mais bien de milieux. Voir I.N.R.P. (1978, p. 97-106).
15. Laforest (1989) relève que, «dans la plupart des classes du deuxième cycle, on a redivisé le programme de sciences humaines en volets fermés: on fait un peu de géographie pendant un certain temps, un peu d'histoire à un autre moment, et on traite, à l'occasion, de manière très isolée, d'éléments économiques, politiques ou culturels de la société dans laquelle nous vivons. À la limite, le traitement pédagogique fait au programme de 1981 nous ramène aux programmes de 1959» (p. 5).
16. Les réalités relatives au concept de société n'apparaissent pas nommément dans cette figure. En fait, elles y sont totalement présentes; elles y occupent toute la place, mais dans leurs déterminations spatiotemporelles, ainsi que nous l'avons défini précédemment (voir la figure 1).
17. Ce n'est pas l'objet de remettre en question ici l'option d'élargissement concentrique que retient le programme au regard du développement du concept d'espace. D'autres choix pourraient être réalisés. Ainsi, le concept d'espace géographique pourrait être traité à partir d'une perspective «d'extension typologique»,

peut-être plus proche de la vision spatiale d'un enfant d'aujourd'hui. Celle-ci implique la comparaison systématique entre une réalité du milieu de vie immédiat et d'autres réalités qui lui sont extérieures, choisies en fonction de critères spécifiques, conduisant à l'identification de ressemblances et de différences, par là à des regroupements et, progressivement, à des classifications typologiques. Le choix des milieux que l'on compare au sien n'est donc pas fonction de leur localisation, à moins que celle-ci ne soit précisément l'un des critères retenus.

18. Soulignons à nouveau que le concept de milieu, en tant que combinaison du temporel, du spatial et des rapports sociaux, requiert une détermination des champs d'exploration pour chaque année qui tient compte de la dynamique propre à ces trois concepts intégrateurs. Un champ d'exploration ne peut donc être défini selon une seule perspective, par exemple spatiale, sur laquelle on plaquerait des réalités historiques et sociales. Ceci est encore plus vrai pour la planification d'activités d'apprentissage.
19. Quant à la M.R.C., si le mot peut certes être utilisé, ce ne peut devenir un objet d'apprentissage à proprement parler. En effet, ce nouveau concept est produit à partir de trois concepts distincts, ceux de municipalité, de région et de comté, aucun d'entre eux n'étant le moins compris par un enfant, et l'un d'eux constituant l'objet même de l'apprentissage de toute une année scolaire!
20. En ce sens, le manuel et le guide de l'enseignant de Picard (1984a, 1984b) apparaissent davantage appropriés pour les cinquième et sixième années. Les élèves et les enseignants de ces classes y trouveront matière à une approche comparative interrégionale qui assurera la poursuite du développement du concept de région. En quatrième année, la production de documents régionaux de consultation et de recherche pour les élèves s'avère une reponsabilité qui relève des commissions scolaires et qui devrait se concrétiser à travers des collaborations interinstitutionnelles. À titre référentiel, nous signalons l'ensemble remarquable d'outils régionaux produits par six commissions scolaires de la Montérégie (Beauregard-Roy, La Terreux et Paré, 1989a et 1989b). Il en est beaucoup d'autres qu'il n'est pas de notre propos d'analyser ici. Notons seulement, à titre d'illustration, que les commissions scolaires de l'Estrie ont publié un document pédagogique (Gingras, 1988), lequel est accompagné de fascicules locaux.
21. Planifier, orienter, supporter ne signifient pas dicter, imposer, régir! Ainsi, si la démarche est exclusivement prise en charge (ou presque...) par l'enseignant, il faut s'interroger sur les possibilités qui sont laissées à un enfant de développer les habiletés reliées à son application. D'un autre côté, le seul tâtonnement empirique ne vaut pas mieux. L'une et l'autre façon de faire ne soutiennent pas le développement métacognitif.
22. En fait, il ressort de cet outil une nette perception d'un tiraillement entre des exigences pédagogiques et la nécessité politique de valoriser la M.R.C. et la région administrative.
23. Une étudiante en maîtrise en enseignement à l'Université de Sherbrooke, Lyne Fafard, mène actuellement, pour les besoins de son essai qui porte sur l'apprentissage du concept de région en quatrième année, une recherche exploratoire sur les différentes productions pédagogiques régionales. Je lui suis redevable de certains éclaircissements relatifs à la définition du concept.
24. Le Gouvernement du Québec (1982) insiste sur le fait que les autorités scolaires locales, responsables de la production des outils pédagogiques régionaux, devront «tenir compte du «vécu régional» des enfants» et «accepter une part importante d'ajustement et de pondération» dans la détermination de l'espace régional: «dans certains cas, les limites géographiques naturelles apparaîtront évidentes; dans d'autres cas, ce sera le champ d'attraction de la métropole régionale qui sera déterminant; dans d'autres cas, enfin, il faudra composer avec plusieurs facteurs à la fois pour déterminer un espace régional favorisant la compréhension recherchée auprès des enfants» (p. 4). Attention! Il s'agit d'évidences et de facteurs déterminants pour des adultes, non pour des enfants. Elles n'ont pas à être révélées, mais recherchées par les élèves... Aux critères géographiques, socio-économiques et culturels mentionnés par ce guide pour délimiter une région, il faudrait en ajouter d'autres, démographiques, historiques, mais aussi affectifs et strictement perceptuels.
25. Rappelons que la région est un concept qui se nourrit des deux perspectives complémentaires, objective et subjective, ainsi que cela a été relevé plus haut.
26. Tous les exemples de pistes d'activités mentionnées à titre d'illustrations proviennent de ce document de planification. Sur la planification intermédiaire et, plus largement, sur la planification de l'enseignement, voir les trois articles de Laforest et Lenoir (1988 et 1987) et de Lenoir et Laforest (1989a).
27. Selon les milieux, les élèves pourraient se demander où aller pour jouer au hockey, se faire soigner, faire du ski, nager dans un lac, dans une rivière, dans une piscine municipale, faire des achats dans un centre commercial, à l'abri, dans un marché public, acheter des jouets, voir un paysage d'un promontoir, faire de la bicyclette, se promener dans un parc, voir des animaux d'ici ou d'ailleurs, voir des avions, voir comment on vivait il y a cent ans, visiter la parenté et des amis, manger au restaurant, visiter un musée, voir des industries minières ou de transformation, obtenir un passeport, etc.
28. Sur le développement de la conceptualisation, voir entre autres Mari-Barth (1987).
29. Sur ce point, nous croyons que les cartes géographiques de la série Amérix, produites par les éditions Jules Châtelain (1988), traduisent un souci d'adaptation pédagogique constant aux exigences de l'intervention éducative et du processus d'apprentissage.

30. Il est toujours préférable de placer les plans et les cartes sur le sol plutôt qu'au mur, quand on travaille avec eux. Cette disposition élimine un obstacle: l'enfant voit verticalement une représentation de l'espace prise à la verticale, au lieu de voir horizontalement cette vision verticale de l'espace géographique.

RÉFÉRENCES

- Bailly, A. S., Guesnier, B., Paelinck J. H. P. et Sallez, A. (1988). *Comprendre et maîtriser l'espace ou la science régionale et l'aménagement du territoire (2^e éd.)*. Montpellier: G.I.P. Reclus.
- Beaujeu-Garnier, J. (1971). *La géographie, méthodes et perspectives*. Paris: Masson.
- Beauregard-Roy, D., La Terreux, A. et Paré, R. (1989a). *La Montérégie Atlas régional*. Montréal: Commissions scolaires de Brossard, de Greenfield Park, de Jacques-Cartier, Mont-Fort, Saint-Exupéry et Taillon.
- Beauregard-Roy, D., La Terreux, A. et Paré, R. (1989b). *La Montérégie Atlas régional [Guide du maître]*. Montréal: Commissions scolaires de Brossard, de Greenfield Park, de Jacques-Cartier, Mont-Fort, Saint-Exupéry et Taillon.
- Best, F. (1979). L'espace, objet d'éducation. *Éducation nouvelle*, 333, 5-13.
- Best, F., Cullier, F. et Leroux, A. (1983). *Pratique d'éveil en histoire et géographie à l'école élémentaire*. Paris: Colin/ Bourrelrier.
- Bloch, M. (1974). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien (7e éd.)*. Paris: Colin.
- Bru, M. et Not, L. (1987). *Où va la pédagogie du projet?* Toulouse: Éditions universitaires du Sud.
- Bureau, G. (réalis.). (1986). *La Montérégie (représentation partielle). 1. L'utilisation du sol. 2. Les voies de communication, 2 cartes murales faisant partie de l'ensemble «Chez nous en Montérégie»*. Montréal: Librairie pédagogique.
- Caron, A. (Coord.). (1985). *L'aménagement et l'urbanisme, plus qu'un jeu. 2. Document d'information*. Québec: Ministère des Affaires culturelles.
- Caron, A. (Coord.). (1987) *À la découverte de ma municipalité et de ma région. 2. Document d'information*. Québec: Ministère des Affaires culturelles.
- Chatelain, J. (éd.). (1988). *L'île Jésus et les Basses-terres au nord de l'archipel d'Hochelaga, éléments de géographie physique et humaine, carte murale de la série Amérix*. Montréal: Brault et Bouthillier.
- Chaunu, P. (1974). *Histoire, science sociale, la durée, l'espace et l'homme à l'époque moderne*. Paris: SEDES.
- Dauphiné, A. (1979). *Espace, région et système*. Paris: Économica.
- Delumeau, J. (1978). *La peur en Occident (XIV^e - XVIII^e siècles). Une cité assiégée*. Paris: Fayard.
- Drevillon, J. (1980). *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dupuis, J.-C. et Laforest, M. (1983). *Les sciences humaines au primaire. Document de présentation*. Montréal: Lidec.
- Freitag, M. (1986). *Dialectique et société. 1. Introduction à une théorie générale du symbolique*. Montréal: Éditions A. Saint-Martin.
- Fremont, A. (1976). *La région, espace vécu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- George, P., Guglielmo, R., Kayser, B. et Lacoste, Y. (1964). *La géographie active*: Paris, Presses Universitaires de France.
- Gingras, A. (1988). *L'estrie. Ma région*. S.l.
- Goldmann, L. (1966). *Sciences humaines et philosophie, Pour un structuralisme génétique*. Paris: Gonthier.
- Gouvernement du Québec. (1981). *Programme d'études, primaire, Sciences humaines (histoire, géographie, vie économique et culturelle)*. Québec: D.G.D.P./M.E.Q.
- Gouvernement du Québec. (1982). *Cadre d'élaboration du guide pédagogique régional*, Québec: D.G.D.P./M.E.Q.
- Gouvernement du Québec. (1988). *Les régions administratives, Carte murale*. Québec: ministère de l'Énergie et des Ressources (Terres), Centre d'information géographique et foncière.
- Harvey, D. (1969). *Exploration in Geography*. Londres: Edward Arnold.
- Institut national de recherches pédagogiques. (1978). *Activités d'éveil, Sciences sociales à l'école élémentaire, Recherche et exemples d'activités au cours élémentaire*. Paris: I.N.R.P.
- Jobin, J.-P. (1983). *Estrie ou Cantons de l'Est? Sherbrooke*: Département de géographie, Faculté des arts, Université de Sherbrooke, Rapport de baccalauréat présenté à Denis Morin.

- Laforest, M. (1987). *Guide régional (06 Centre), Document de soutien à l'implantation du programme de sciences humaines en 4e année. 1. L'espace géographique régional*. [Document de travail]. Montréal: Bureau régional du M.E.Q.
- Laforest, M. (1989). La place de l'initiation à l'histoire. *Place publique*, 2, 5-7.
- Laforest, M. et Lenoir, Y. (1987). *Modèle d'opérationnalisation du programme de sciences humaines: organisation et structuration des savoirs*. Laval: Groupe d'action et de recherche en pédagogie.
- Laforest, M. et Lenoir, Y. (1988). *Planification intermédiaire en sciences humaines au primaire (deuxième cycle)*. Laval: Groupe d'action et de recherche en pédagogie.
- Lajugie, J., Delfaud, P. et Lacour, C. (1985). *Espace régional et aménagement du territoire*. (2^e éd.). Paris: Dalloz.
- Lenoir, Y. et Laforest, M. (1989a). Du programme d'études à l'intervention éducative. 2. Quelques remarques sur l'élaboration du plan de cours en sciences humaines. *Vie pédagogique*, 58, 16-21.
- Lenoir, Y. et Laforest, M. (1989b). Du programme d'études à l'intervention éducative. 3. Quelques remarques sur l'évaluation des interventions éducatives en sciences humaines. *Vie pédagogique*, 59, 13-16.
- Maddock, B. (éd.). (1984). *Discovering our land and its people, Our Region* [Guide du maître, cahier de l'élève et 2 cartes géographiques]. Beaconsfield: Cooperative for the Development of Instructional Materials.
- Marechal, J. (1973). Étude de milieux. In L. Legrand (éd.) *Pédagogie fonctionnelle pour l'école élémentaire nouvelle. Tome 2. L'enseignement des mathématiques, Les activités d'éveil. L'éducation physique* (p. 97-117). Paris: Nathan.
- Mari-Barth, B. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction, méthodes pour une meilleure réussite de l'école*. Paris: Retz.
- Muchembled, R. (1978). *Culture populaire et culture des élites dans la France moderne (XV^e - XVIII^e siècles)*. Paris: Flammarion.
- Not, L. (1973). *Qu'est-ce que l'étude du milieu?* Paris: Le Centurion.
- Piaget, J. (1967). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1970). *Épistémologie des sciences de l'homme*. Paris: Gallimard.
- Picard, J.-L. (1979). *Sciences humaines au primaire (2^e cycle)*. Sherbrooke: Commission scolaire de Sherbrooke.
- Picard, J.-L. (1981). *C'est quoi l'espace géographique?* [Atelier d'implantation du programme de sciences humaines]. Québec: D.G.D.P./M.E.Q.
- Picard, J.-L. (1984a). *Ma région, guide de l'enseignant* (2^e éd.). Montréal: C.E.C.
- Picard, J.-L. (1984b). *Ma région, manuel de l'élève* (2^e éd.). Montréal: C.E.C.
- Robert, P. (1988). *Le Petit Robert 1*. Paris: Dictionnaires Le Robert.