



HAL
open science

Une discipline fantôme : les professeures des écoles et la géographie.

Benoît Bunnik

► To cite this version:

Benoît Bunnik. Une discipline fantôme : les professeures des écoles et la géographie.. Géographie. Laboratoire EMA (École, Mutations, Apprentissages, EA 4507), Cergy Paris Université, 2023. Français. NNT: . tel-04443132

HAL Id: tel-04443132

<https://theses.hal.science/tel-04443132v1>

Submitted on 7 Feb 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Public Domain



Cergy Paris Université
Ecole doctorale
Education-Didactiques-Cognition n° 627

Laboratoire EMA (École, Mutations, Apprentissages, EA 4507)

**Une discipline fantôme.
Les professeures des écoles et la géographie.**

Thèse en vue l'obtention du grade de docteur en géographie soutenue publiquement par Benoît BUNNIK le 21 novembre 2023 à Paris Cergy Université

Devant un jury composé de :

Jean-Pierre **Chevalier**. Professeur des universités émérite, Cergy Paris Université.

Pascal **Clerc**. Professeur des universités, Cergy Paris Université. Directeur

Elsa **Filâtre**. Maîtresse de conférences, Université Toulouse Jean Jaurès.

Bernard **Garnier**. Professeur des universités, Université Pascal Paoli, Corte.

Magali **Hardouin**. Maîtresse de conférences HDR, Université Rennes 2. Rapporteuse.

Caroline **Leininger-Frézal**. Professeure des universités, Université Paris-Cité. Rapporteuse.

Titre : Une discipline fantôme. Les professeures des écoles et la géographie.

Résumé :

Cette thèse en didactique de la géographie porte sur la relation des enseignantes de l'école primaire du cycle 3 à la géographie. Elle se place dans la logique d'une géographie critique autour de la question de la possibilité d'enseigner une discipline que l'on peut méconnaître. Plus que sur les pratiques, ce travail est axé sur les représentations et les conceptions que peuvent porter un groupe d'individus sur une discipline scolaire. Dans ce travail, le choix de nommer l'ensemble des enseignants et enseignantes de l'école primaire au féminin permet de rappeler que plus de 85 % des professeures des écoles sont des femmes en situation de dominées dans la société.

La première partie (chapitres un et deux) vise à réfléchir, à partir de la notion de crise, à la place de la géographie scolaire dans le système éducatif du premier degré français, spécifiquement au cycle 3, pour les classes de CM1 et CM2. Un premier constat de crise est fait, à partir de deux sources : d'une part deux rapports de l'inspection générale de l'éducation nationale de 2013 et 2022 décrivant la situation de l'enseignement de la géographie au cycle 3 comme préoccupante et d'autre part l'analyse de quatorze cahiers d'élèves de CM1 ou de CM2 collectés ces dernières années. Un constat mis en perspective à deux échelles : celle de la géographie et celle de la géographe scolaire, en s'appuyant sur des travaux d'histoire de la discipline et de didactique. Elle permet de montrer que la géographie scolaire, vue comme un des cinq pôles de la géographie, peut être pensée comme un système en grande partie auto-référencé mais aussi hybridé par d'autres apports.

La deuxième partie (chapitre 3) expose la méthodologie de recherche ainsi que les sources sur lesquelles sont basées les conclusions de ce travail. Elle permet de porter un regard sur les enseignantes du primaire à la fois comme un groupe social spécifique et comme un ensemble complexe d'individus aux parcours, aux carrières et aux cultures variés, expliquant ainsi en partie leur relation à la discipline géographie.

La troisième partie (chapitres quatre à huit) cherche à montrer les résultats de la recherche. Cette relation à une discipline est issue, tout en la construisant en retour, d'une culture en géographie scolaire qu'il s'agit d'explicitier. C'est un ordinaire des vies quotidiennes dans lequel l'expérience joue un rôle majeur, plus que la formation initiale ou continue. Le chapitre cinq permet de repérer des héritages de formes scolaires passées, ce qui pousse à réfléchir à la latence qui peut exister entre la création d'un programme et sa mise en place effective en classe. Ce temps de latence et ces héritages poussent les enseignantes à bricoler leurs cours de géographie (chapitre six), à partir de ressources parfois éloignées de la demande institutionnelle. Cela aboutit à concevoir la géographie scolaire de l'école primaire comme une discipline de basse intensité intellectuelle mais aussi comme un spectacle du monde. Cette situation s'explique en grande partie (chapitre sept) par des lacunes dans la formation initiale et continue poussant les professeures des écoles à s'autoformer. Le chapitre huit montre que ce manque de formation offerte par l'institution conduit ces enseignantes à être en tension entre plusieurs postures. Celle qui se joue entre des individus et un collectif, celle qui a lieu entre une recherche d'efficacité et un besoin pragmatique d'adaptation et celle entre l'envie d'être les créatrices de leurs enseignements et la nécessité de suivre des prescriptions et des normes. Il en ressort l'idée que la géographie enseignée aujourd'hui en primaire serait une « discipline fantôme. »

Au cours de cet écrit, cinq temps de pause sont présents afin de prendre du recul sur le travail de recherche en s'appuyant sur des analyses d'œuvres artistiques.

Mots-clés : Didactique, géographie, transposition didactique, discipline scolaire, culture en géographie scolaire des enseignantes

Title: A ghost school discipline. Primary school teachers and geography.

Abstract:

This thesis in geography didactics focuses on the relationship of cycle 3 primary school teachers to geography. It is placed in the logic of a critical geography around the question of the possibility of teaching a discipline that one can disregard. More than on practices, this work focuses on the representations and conceptions that a group of individuals can have on a school discipline. In this work, the choice to refer to all primary school teachers as "female" is a reminder that more than reminds us that over 85% of female school teachers are women who are in a position of power in society.

The first part (chapters one and two) aims to reflect, from the notion of crisis, on the place of school geography in the French primary education system, specifically in cycle 3, for CM1 and CM2 classes (9-11 years old). A first report of crisis is made, from two sources: on the one hand two reports of the inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) of 2013 and 2022 describing the situation of the teaching of geography in cycle 3 as worrying and on the other hand, the analysis of fourteen CM1 or CM2 student notebooks collected in recent years. An observation put into perspective on two scales: that of geography and that of the school geographer, based on works of history of the discipline and didactics. It shows that school geography, seen as one of the five poles of geography, can be thought of as a largely self-referenced system but also hybridized by other contributions.

The second part (chapter 3) presents the research methodology as well as the sources on which the conclusions of this work are based. It allows us to look at primary school teachers both as a specific social group and as a complex set of individuals with varied backgrounds, careers and cultures, thus partly explaining their relationship to the discipline of geography.

The third part, (chapters four to eight) seeks to show the results of the research. This relationship to a discipline comes from, while constructing it in return, a culture in school geography that needs to be explained. It is an ordinary part of daily life in which experience plays a major role, more than initial or continuous training. Chapter five identifies the legacies of past school forms, which prompts us to reflect on the latency that may exist between the creation of a program and its actual implementation in the classroom. This latency and these legacies push teachers to tinker with their geography lessons (chapter six), using resources that are sometimes far removed from institutional demand. This results in conceiving the school geography of primary school as a discipline of low intellectual intensity but also as a spectacle of the world. This situation is largely explained (Chapter Seven) by shortcomings in initial and continuous training, pushing female teachers to train themselves. Chapter eight shows that this lack of training offered by the institution leads these teachers to be in tension between several postures. The one that takes place between individuals and a collective, the one that takes place between a search for efficiency and a pragmatic need for adaptation and that between the desire to be creators of their teachings and the need to follow prescriptions and Standards. This leads to the idea that the geography taught today in primary school would be a "phantom discipline."

During this writing, five breaks are present to take a step back from the research work based on analyzes of artistic works.

Key words: didactics, geography, didactic transposition, school discipline, culture in school geography for teachers.

Remerciements

Avant tout, j'aimerais remercier toutes celles et ceux qui ont pu m'accompagner et m'aider dans ces années de travail.

En tout premier lieu mes proches, celles que j'aime et qui m'ont vu disparaître des heures pour échanger avec des inconnues et des inconnus avant de passer des heures devant un écran blanc.

Merci à Hélène, Selma et Sanae.

Merci également à toutes celles et ceux qui ont donné de leur temps pour cette recherche, en m'expliquant leur métier, me le faisant connaître un peu mieux, qu'elles ou ils soient enseignantes ou enseignants, formatrices ou formateurs, inspectrices ou inspecteurs. Dans le désordre, merci à Henri, Frédérique, Karen, Irène, Didier, Ophélie, Pascale, Aline, Noël, Mireille, Danièle, Henri, Zoé, Léonie, Jeanne, Bernard, Yann, Lola, Denis, Régis, Blanche, Gaille, Manon, Alain, Pierre, Jean-Yves, Claudia et Éric¹. Je remercie les enfants qui ont prêté leur cahier et à leurs parents qui me les ont confiés.

Merci aussi à celles et ceux qui m'ont accompagné durant ces années de recherche, m'enrichissant par leurs propres expériences et doutes. Merci à Cédric, Éliane, Aurore, Corentin et Julie. Merci spécifiquement à Caroline et à Claire, qui par leurs conseils et encouragements ont facilité ce travail. Je remercie aussi mes collègues de l'INSPE qui, de près ou de loin ont pu m'accompagner, directement ou indirectement, matériellement ou intellectuellement, par leurs échanges ou leur présence, Thierry, Gilles, Paul, Michel, Fabienne, JB, Yann, Vannina, et les autres.

Merci aussi à ceux qui ont porté un regard critique et bienveillant sur ce travail en cours d'élaboration.

Merci Pierre-Antoine, Benoît et Régis.

Merci bien évidemment à celui qui a su me guider sans rien imposer, qui m'a écouté sans juger, qui a su m'encourager par sa force tranquille. Merci Pascal.

¹ Pour garder l'anonymat des personnes ayant répondu, les noms ont été pseudonymisés.

Sommaire

Remerciements

Sommaire

Liste des sigles et abréviations

Avant-propos

Introduction.

Chapitre 1. Une discipline scolaire en crise : enseigne-t-on encore la géographie à l'école primaire ?

1.1. Une situation qualifiée de « préoccupante » par l'institution scolaire.

- a. Le rapport Claus de 2013.
- b. Le rapport Hunault et Poncelet de 2022.

1.2. Un curriculum réel qui confirme cette crise : l'analyse de cahiers d'élèves.

- a. Analyser des cahiers d'élèves.
- b. Une relation difficile, distante au programme scolaire en vigueur.
- c. Une vulgate marquée par un conservatisme fort.

1.3. Des productions d'enseignantes proches de ce qui ressort des cahiers d'élèves : une analyse des sites internet élaborés par les enseignantes pour leurs collègues.

- a. Analyser des sites internet d'enseignantes.
- b. La place de la géographie dans les sites internet d'enseignantes du primaire.
- c. Une discipline secondaire : le poids de la géographie dans les sites internet de professeures des écoles.
- d. Une très faible relation au programme scolaire.
- e. Une proximité recherchée entre les auteures des sites et leur public.
- f. Des commentaires qui renseignent tout autant que les propositions de cours.

1.4. Une vulgate à travers des sites internet d'enseignantes : la recherche d'une « possibilité du réel ».

- a. Des sites qui proposent de nombreux documents.
- b. la géographie : une discipline de basse intensité intellectuelle ?
- c. Une discipline de la mémorisation ?
- d. Des sites internet qui proposent une géographie grand public plus qu'une géographie scolaire.

Conclusion : Quelle géographie est enseignée aujourd'hui au CM1 et au CM2 ?

Chapitre 2. La géographie scolaire : une place et un rôle mal définis au sein de la géographie et de l'école primaire.

2.1. La place et le rôle de la géographie scolaire dans les géographies françaises.

- a. Le monde de la géographie : combien de pôles ?
- b. Le pôle de la géographie spontanée : un impensé de la géographie.
- c. L'importance de la géographie spontanée dans la construction des savoirs géographiques.
- d. Une mise à distance de l'expérience spatiale par la disciplinarisation.

2.2. La géographie scolaire : une discipline qui passe de crise en crise ?

- a. Une discipline scolaire : un faisceau d'influences pour produire un objet hybride.
- b. Mesurer l'écart entre les géographies scientifique, grand public et scolaire entre 1850 et aujourd'hui.

2.3. La place et le rôle de la géographie à l'école primaire : un pôle de savoirs autonomes

- a. Penser le monde, quelle distance entre celui-ci et les enseignantes ?
- b. Quelles hybridations de la géographie scolaire aujourd'hui ?

Conclusion : La géographie scolaire de l'école primaire entre autonomie et hybridation.

Pause n°1 : Et si on arrêta de tourner en rond ?

Chapitre 3. Des individus au sein de collectifs nombreux

3.1. Une aire de recherche.

- a. Une maturation de la démarche
- b. Analyser une culture en géographie scolaire, par où commencer ?
- c. Quelques pistes de recherche.

3.2. Des choix d'individus au cœur d'un collectif.

- a. La question de l'accès aux enseignantes pour parler de géographie.
- b. Collecter des informations sur et auprès de PE pour connaître leur culture en géographie scolaire : un long cheminement.
- c. Un corpus qui place les enseignantes au cœur de la recherche.
- c. Le discours de neuf encadrants : des inspecteurs de l'éducation nationale désemparés.
- d. Aller en amont : ce que neuf formateurs perçoivent de la relation des PE à la géographie.
- e. Les programmes officiels de 1980, 1985, 1995, 2002, 2008 et 2015
- f. Retour au réel avec une analyse de cahiers d'élèves

Conclusion : La relation d'un individu à un ou à des groupes.

Pause n°2: Quel est le bon point de vue ? Comment organiser mon travail.

Chapitre 4. Une culture en géographie scolaire des enseignantes de l'école primaire.

4.1. Définir une culture

- a. La culture : du matériel et de l'idéal qui caractérise un groupe social.
- b. « Culture géographique », « culture en géographie », « culture scolaire en géographie » ou « culture en géographie scolaire » ?
- c. La culture des enseignantes : un « dedans-dehors » qui relie l'individu à la société.

4.2. Un ordinaire des vies quotidiennes, une construction symbolique implicite.

- a. Un ordinaire des vies quotidiennes.
- b. Une construction symbolique implicite.

4.3. Le rôle central de l'expérience dans la culture en géographie scolaire des enseignantes.

- a. Le rôle de l'expérience chez les professeures des écoles à travers le sondage réalisé.
- b. Le rôle de l'expérience chez chaque personne rencontrée lors d'entretiens.
- c. Le rôle de l'expérience chez les enseignantes et enseignants rencontrés lors d'entretiens.

4.4. Les enseignantes de l'école primaire en tension entre être soi-même et appartenir à un collectif.

- a. Les professeures des écoles au cœur de la société.
- b. Être professeure des écoles nécessite de se positionner à plusieurs échelles.
- c. Un groupe diversifié.
- d. Les professeures des écoles : des représentantes des classes moyennes.

Conclusion du chapitre 4 : La culture en géographie scolaire entre les pôles de la géographie scolaire et de la géographie grand public.

Chapitre 5. Le rôle de la géographie scolaire au cours moyen selon les professeures des écoles.

5.1. Latence et héritages dans l'enseignement

5.2. Une discipline jugée importante et nécessaire pour une majorité de professeures des écoles.

- a. Un temps d'enseignement de la géographie mal évalué par une majorité d'enseignantes.
- b. Une discipline clairement identifiée dans l'emploi du temps ... ou pas.
- c. Une discipline de l'après-midi.
- d. Une discipline que l'on délègue volontiers.

5.3. Des valeurs portées sur la géographie : une discipline associée à la citoyenneté, à l'humanisme, au développement durable et à l'ouverture d'esprit.

- a. Quelles valeurs sont portées sur la géographie scolaire par les enseignantes ?
- b. Comprendre la valuation de la discipline géographie par les enseignantes du primaire.
- c. Une discipline propice à s'ouvrir sur le monde et à ouvrir son esprit : des valeurs intellectuelles mises en avant.
- d. Une discipline porteuse de valeurs républicaines.
- e. Des valeurs humanistes et universalistes très présentes.
- f. Des valeurs liées au développement durable

5.4. La géographie vue comme un élément du capital culturel, d'une culture légitime de l'honnête citoyen.

- a. La géographie scolaire participe-t-elle de la culture légitime ?
- b. La géographie vue par les enseignantes : un élément de la culture générale légitime
- c. La géographie vue par les enseignantes : une culture à partager.

Conclusion : Trois paradoxes à surmonter pour expliquer la place de la géographie à l'école primaire.

Chapitre 6. Enseigner de la géographie à l'école primaire : un bricolage quotidien qui pousse à enseigner la géographie comme un spectacle du monde.

6.1. La difficile prise en compte de l'expérience spatiale des élèves dans le cours de géographie.

- a. L'expérience spatiale en géographie et dans la géographie scolaire.
- b. Appréhender l'expérience des élèves pour faire un cours de géographie en prenant en compte le discours des enseignantes : les élèves sont-ils dépourvus d'expérience spatiale ?
- c. Où placer l'expérience dans les savoirs scolaires ?
- d. Faire entrer le réel dans la classe : une prise de risque plus ou moins assumée.
- e. Expliquer la difficulté à prendre en compte l'expérience des élèves dans une discipline scolaire.

6.2. Des ressources pour enseigner

- a. L'importance des ressources pour enseigner la géographie au cycle 3 de l'école primaire.
- b. Le choix de ressources pour enseigner : une hybridation faite en amont de la classe.
- c. Le statut du document en géographie scolaire.
- d. Choisir les ressources les plus efficaces, un bricolage complexe.
- e. Une volonté de construire soi-même ses séances qui reproduit une forme scolaire spécifique.
- f. Des ressources nombreuses, variées et plutôt visuelles pour faciliter l'accès et les échanges oraux.

6.3. Une discipline de basse tension intellectuelle ... mais exigeante.

- a. Des activités de faible intensité nécessaires en géographie.
- b. Une discipline basée surtout sur des exercices de basse tension intellectuelle.
- c. Des attentes plus ou moins fortes dans le discours des enseignantes.

6.4. Une vulgate liée à de nombreux héritages liés à la disciplinarisation de la géographie scolaire de l'école primaire.

- a. Une vulgate de la géographie scolaire de l'école primaire actuelle qui porte en elle des héritages plus ou moins assumés.
- b. Une relation au programme scolaire qui inclut un temps de latence.
- c. Les héritages des vulgates dans la géographie scolaire de l'école primaire aujourd'hui.

Conclusion : Entre objectifs et pratiques de classe : des filtres implicites

Pause n°3. La géographie scolaire de l'école primaire, une construction bancale ?

Chapitre 7. Un isolement croissant des enseignantes

7.1. Une formation initiale insuffisante (et décalée ?)

- a. Une formation professionnalisante mise en place au début du XX^e siècle.
- b. Des INSPE qui font des choix contraints.
- c. Un ressenti unanime d'une formation insuffisante en géographie.
- d. Une réalité confirmée par des formateurs pris entre plusieurs objectifs

7.2. Une formation continue en géographie déficiente.

- a. Une formation qui repose de plus en plus sur les épaules des individus.
- b. Une formation continue rare en géographie.
- c. Une absence de formation selon les professeures des écoles : une « non-priorité » (Danièle).
- d. Un constat amer par des inspecteurs désabusés.

7.3. Un manque de formation aboutissant à un conformisme

- a. L'autoformation : un processus d'autonomisation et de subjectivation.
- b. Une autoformation qui pousse à se tourner vers des sources peu scientifiques
- c. Des inspecteurs eux-mêmes peu formés, voire pas formés du tout en géographie scolaire.
- d. Faute de formation, des normes collectives délaissées au profit de valeurs individuelles.

Conclusion : Un isolement croissant des enseignantes du primaire face à l'enseignement de la géographie.

Pause n°4 : Une situation figée ?

Chapitre 8. Des PE sous tension : quelle géographie enseigner ?

8.1. Une autoformation qui pousse à se tourner vers ses pairs et au conformisme.

- a. De l'information à la formation non formelle et l'autoformation : vers qui se tourner quand on est en difficulté ?
- b. Le collectif au service de l'individu : le déterminisme réciproque, ou une mise en réseau informelle à plusieurs échelles.
- c. Un isolement qui mène à un certain conformisme ?

8.2. L'efficacité, justification de choix d'adaptation ou de torsion des programmes.

- a. L'efficacité et l'adaptation dans l'enseignement, une croyance au service d'utopies ?
- b. Concilier réalité et idéaux : une adaptation constante au service d'une recherche de l'efficacité.
- c. S'adapter, adapter ... quelle transposition didactique pour concilier idéaux et réalité ?

8.3. Des conflits de normes et de prescription : à quelle demande répondre ?

- a. Les professeures des écoles peuvent-elles être créatrices de leurs cours ou sont-elles de simples exécutantes ?

- b. Une relation au curriculum prescrit plus ou moins distante.
- c. Le rapport aux programmes vu par les inspecteurs.
- c. Les PE entre exécutantes et créatrices, le point de vue des formateurs.
- d. Faute d'accompagnement, des enseignantes dépossédées de leur fonction créatrice ?

Conclusion : Vers un burn-out global ?

Pause n°5 : Veut-on toujours faire de la géographie scolaire à l'école primaire ?

Conclusion. Une discipline fantôme, un vélo et un bonsaï fleuri

Après-propos

Bibliographie

Index des figures

Annexes

Partie 1 : Questionnaires des entretiens avec des professeures des écoles, avec des formateurs et des formatrices et avec des inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale.

Annexe 1 : Questionnaire utilisé lors des entretiens avec des professeures des écoles.

Annexe 2 : Questionnaire utilisé lors des entretiens avec des formateurs en INSPE.

Annexe 3 : Questionnaire utilisé lors des entretiens auprès des Ien.

Partie 2 : Enquête en ligne

Annexe 4 : Questionnaire à l'attention des professeur.e.s des écoles de cycle 3 (CM1 et CM2).

Annexe 5 : Réponses au questionnaire en ligne.

Liste des sigles et abréviations

- AEFE : Association des écoles françaises à l'étranger
- A-GRAF : Association du groupe de recherche sur l'autoformation en France
- AVS : Auxiliaire de vie scolaire
- BAFA : Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur
- BOEN : Bulletin officiel de l'éducation nationale
- CACES : Certificat d'aptitude à la conduite en sécurité
- CAFIPEMF : Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur
- CAPES : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
- CSP : Conseil supérieur des programmes
- CE1 : Cours élémentaire première année
- CE2 : Cours élémentaire deuxième année
- CFP : Congé de formation professionnelle
- CM1 : Cours moyen première année
- CM2 : Cours moyen deuxième année
- CNESCO : Centre national d'étude des systèmes scolaires
- CP : Cours préparatoire
- CPC : Conseiller pédagogique de circonscription
- CPD : Conseiller pédagogique départemental
- CPE : Conseiller principal d'éducation
- CPR : Centre pédagogique régional
- CQP : Certificat de qualification professionnelle
- CRDP : Centre régional de documentation pédagogique
- CRPE : concours de recrutement de professeurs des écoles
- DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
- DGEN : Direction générale de l'éducation nationale
- DGRH : Direction générale des ressources humaines
- EAFC : École académique de la formation continue
- EDD : Éducation au développement durable
- EDUSCOL : Portail national d'information et d'accompagnement pour les professionnels de l'éducation
- EEMPC2 : Enseignants expatriés à mission de conseil pédagogique dans le second degré
- EMC : Enseignement moral et civique
- ENS : École normale supérieure
- EPS : Education physique et sportive
- ESPE : École supérieure du professorat et de l'éducation

- ICFP : Institut catholique de formation pédagogique
- IEF : Instruction en famille
- IEN : Inspecteur de l'éducation nationale
- IGEN : Inspecteur général de l'éducation nationale
- IGEN-EP : Inspecteur général de l'éducation nationale pour l'enseignement primaire
- IGESR : inspecteur général de l'éducation nationale, du sport et de la recherche
- INA : Institut national de l'audiovisuel
- INSPE : Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
- ISFEC : Institut supérieur de formation de l'enseignement catholique
- IUFM : institut universitaire de formation des maîtres
- JO : Journal officiel
- LOLF : Loi organique relative aux lois de finance
- MEEF (master) : Master de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
- MEN : Ministère de l'Éducation nationale
- MENJS : Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports
- MESRI : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation
- PAI : Projet d'accueil individualisé
- PAP : Plan d'accompagnement personnalisé
- PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves
- PDU : Plan de déplacement urbain
- PE : Professeure des écoles
- PEMF : Professeure des écoles – maître formatrice
- PLU : Plan local d'urbanisme
- PPRE : Programme personnalisé de réussite éducative
- PPS : Projet personnalisé de scolarisation
- REP : Réseau d'éducation prioritaire
- SCOT : Schéma de cohérence territoriale
- SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté
- SIG : Système d'information géographique
- SNE : Syndicat national des écoles
- TBI : Tableau blanc interactif
- TNI : Tableau numérique interactif
- TOEIC : Test of english for international communication
- ULIS : Unité localisée pour l'inclusion scolaire
- VAE : Validation d'acquis et d'expérience
- ZEP : Zone d'éducation prioritaire
- ZIL : Zone d'intervention spécialisée

Avant-propos

Pause sur image numéro 1 :

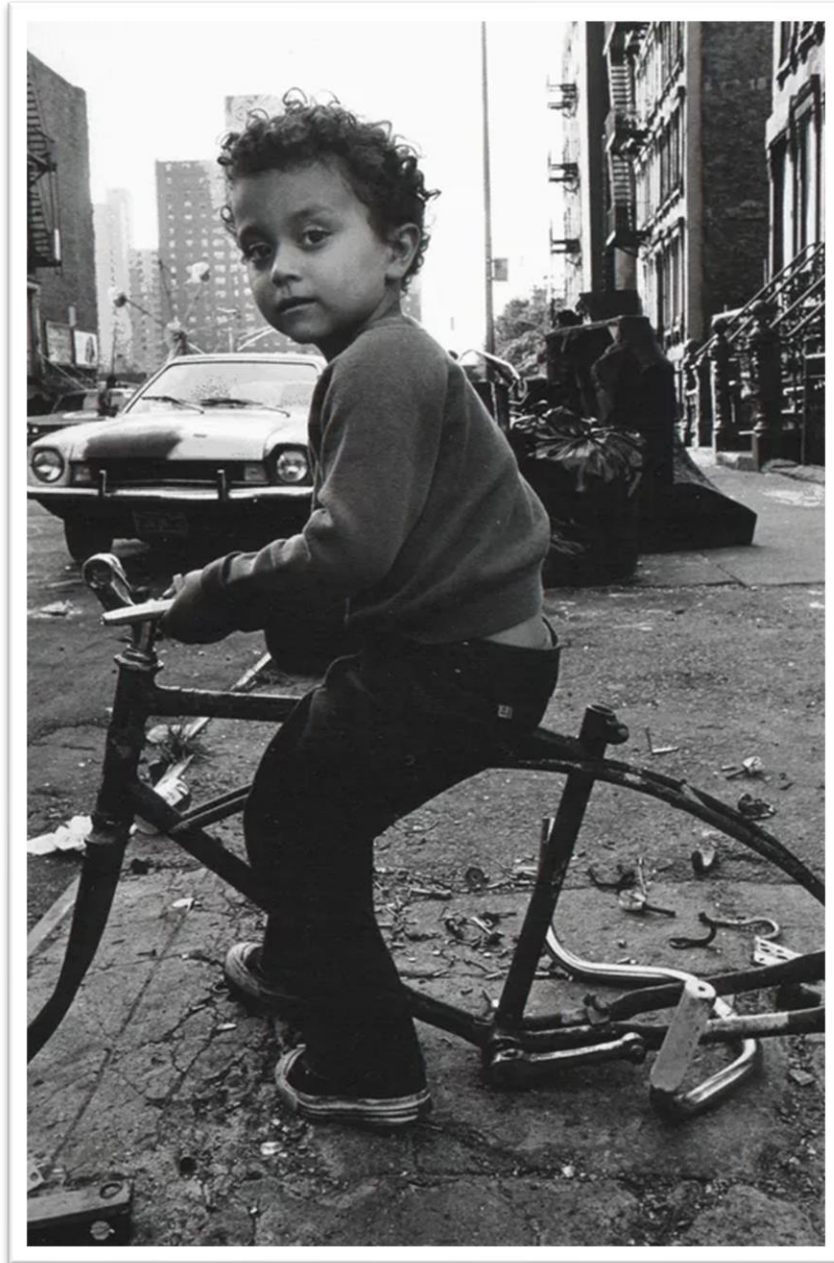


Illustration 1 : Arlène Gottfried, No Wheels, 1978

Arlène Gottfried était une photographe (et chanteuse précise son site internet) états-unienne qui s'est spécialisée dans les années 1970-1980 dans les photographies de rue, y montrant une vérité crue, notamment dans le quartier de Brooklyn où elle habite alors. Sur cette photographie, elle montre un enfant qui joue à faire du vélo dans une rue d'un quartier pauvre de New York en 1978. Le vélo n'a pas de roue, le guidon semble incomplet, ou même réinventé à partir d'un bout de métal trouvé non loin (le guidon d'origine est-il par terre, à la place de la roue arrière ?), les pédales comme le pédalier manquent également. On y cherche une chaîne ou un dérailleur, des freins et des garde-boues. Inutile de le faire, il ne reste qu'un cadre. Autour, quelques pièces métalliques traînent par terre. L'enfant qui joue sur ce qui reste d'un vélo a un regard mutin, un peu triste ou perdu peut-être. On ne sait pas s'il est fier de son destrier ou si le fait d'être photographié le conduit à cette pose. Cet enfant sait pertinemment que le vélo n'avancera pas, pourtant il le chevauche et part certainement à l'aventure, guidé par son imagination, vers des contrées proches ou différentes de son quotidien, porté par sa culture propre, une culture qui s'inscrit dans des ensembles plus vastes : son quartier de Brooklyn, New York, le New Jersey, la Mégapolis, les États-Unis, l'Amérique du Nord, le monde occidental, mais aussi un enfant d'une famille vivant dans un quartier pauvre, peut-être violent, avec une histoire personnelle, familiale, amicale spécifique, etc.

J'y vois ce que peut être une enseignante du primaire quand elle fait de la géographie aujourd'hui en France. Il lui est difficile d'avancer, comme cet enfant sur ce vélo, mais elle a quand même l'illusion de « faire de la géo », comme cet enfant a certainement l'illusion de faire du vélo. Il y a bien un cadre, que l'on appellera géographie, mais ce cadre semble bien désossé, vidé de ce qui fait son utilité : un système de propulsion, des roues, un système de freinage. Certes le mot « géographie » est bien inscrit sur un cahier ou un classeur, il figure dans l'emploi du temps de la classe, très souvent affiché au-dessus du bureau de la maîtresse, c'est un mot que l'on entend parfois, mais qu'est-ce donc que cette discipline qui semble vidée de son essence ?

A ce stade, il est nécessaire de préciser un élément d'écriture qui peut surprendre. En effet, j'ai fait le choix de nommer l'ensemble des enseignants et enseignantes de l'école primaire au féminin. J'ai donc volontairement tordu la langue française et sa grammaire afin de rappeler que si 83,7 % des professeures des écoles dans le service public et 91,5 % dans les écoles privées sous contrat sont des femmes, elles sont également en situation de dominées dans la société. Recrutées au même niveau que les enseignants du secondaire, leur rémunération est moindre : 2 271 € pour les PE femmes,

contre 2 600 (femmes) et 2 800 € (hommes) pour les enseignants du secondaire. De plus, leurs encadrants sont plus masculins (54,7 % de femmes). C'est pour souligner cette situation de dominées que ce choix a été fait. (Chiffres issus du rapport de situation comparée relatif à l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes du ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sport, 2019-2020).

De même, la structure de cet écrit peut elle aussi désarçonner. Si ce travail se place bien dans une logique académique, une production scientifique doctorale, il m'a semblé intéressant d'insérer au cours du texte des pauses mettant en scène ma subjectivité, mes doutes, mes réflexions. En effet, malgré une recherche d'objectivité, j'ai bien conscience que des biais s'insinuent dans cet écrit et que la lectrice ou le lecteur ne sont pas dupes de ceux-ci. Me placer dans la recherche permet de mettre cette lectrice ou ce lecteur en position d'attention mais cela me permet également de ne pas avoir de position surplombante afin que chacune et chacun puisse se faire une opinion sur le sujet traité, un avis qui peut rejoindre le mien mais qui peut aussi s'en éloigner.

Introduction.

À la découverte d'une *geographica scolaria minor francisensis* et de ses jardinières

Une geographica scolaria minor francisensis.

Jusqu'à l'an passé, je n'y avais jamais vu de séance de géographie lors de visite de stagiaires professeures des écoles². Pourtant, mon regard est parfois tombé dans la salle de classe sur une plante particulière, une *geographica scolaria minor francisensis*. C'est un végétal assez rare que l'on trouve exclusivement dans les écoles primaires, parfois sous quelques millimètres de poussière, parfois au soleil, parfois dans un placard. Elle supporte aussi bien la chaleur que le froid, la sécheresse que les fortes précipitations, un arrosage régulier ou non, les sols riches comme les plus pauvres. Les enfants jouent parfois avec elle, ses fruits et ses feuilles n'étant pas toxiques (un peu astringents peut-être ?). On n'en trouve presque jamais dans les cours de récréation, même si cette plante apprécie le grand air. Je l'ai toujours vue en pot. De loin, elle ressemble à un bonsaï, un petit arbre chétif, souvent tordu. Ses feuilles sont plus ou moins nombreuses, ses branches plus ou moins épaisses. En effet, elle a aussi la particularité d'être un arbre nain qui nécessite une attention particulière.

Plus connue sous plusieurs noms communs, « géo », « géographie », elle est souvent remisee, voire hybridée avec une autre plante, dans un bac nommé « histégé » ou « histoire-géographie ». Pourtant, son nom latin, qui suit le Guide de nomenclature des noms normalisés en français pour les plantes Trachéophytes de France métropolitaine (Mathieu et al., 2015) révèle bien les spécificités de ce végétal. Son nom de genre, *geographica*, la classe dans le grand ensemble des géographies, même si

² A propos de l'usage systématique du féminin pour désigner les enseignantes et enseignants de l'école primaire dans ce travail, se référer à l'avant-propos.

l'arbre de la géographie (geothèque.org, 2013) n'y fait étrangement pas référence. L'épithète spécifique *scolaria* montre bien la spécificité de cette plante, incluse dans le grand ensemble des géographies mais bien distincte des autres : elle n'est ni scientifique (*physicus*), ni appliquée (*applicatas*), ni grand public (*plebeian*) (Chevalier, 2003), même si pour le grand public ces différentes plantes se ressemblent beaucoup. Pourtant, ce bonsaï n'est pas le seul de son genre ni de son espèce, il est même une sous-espèce des *geographica scolaria* qui existent dans le monde. Deux spécificités le marquent. C'est d'abord une plante de l'école primaire, d'où le nom de sous-espèce *minor* qui la différencie de la géographie secondaire. Enfin, elle est fortement marquée par un milieu naturel et humain spécifique, d'où l'importance du dernier terme, celui de la variété, *francisensis*, et non pas *gallica* qui l'inclurait dans un territoire particulier, différent de ses « cousines » francophones ou non qui poussent sur d'autres humus, dans d'autres pots et sous d'autres climats. Il est enfin intéressant de noter que ce végétal est marqué par de nombreuses hybridations (Bédouret, 2018) ayant marqué sa forme mais aussi sa localisation dans un espace donné, la classe de CM1 ou de CM2.

La découverte de cette *geographica scolaria minor francisensis* m'a beaucoup interloqué et plutôt que de rédiger une liste de questions et un long paragraphe sur cette démarche, j'ai préféré en faire un schéma, le premier de ce travail. On y voit non seulement cette étrange plante, mais aussi une série de questionnements qui m'ont traversé l'esprit en la découvrant. (Illustration 2).

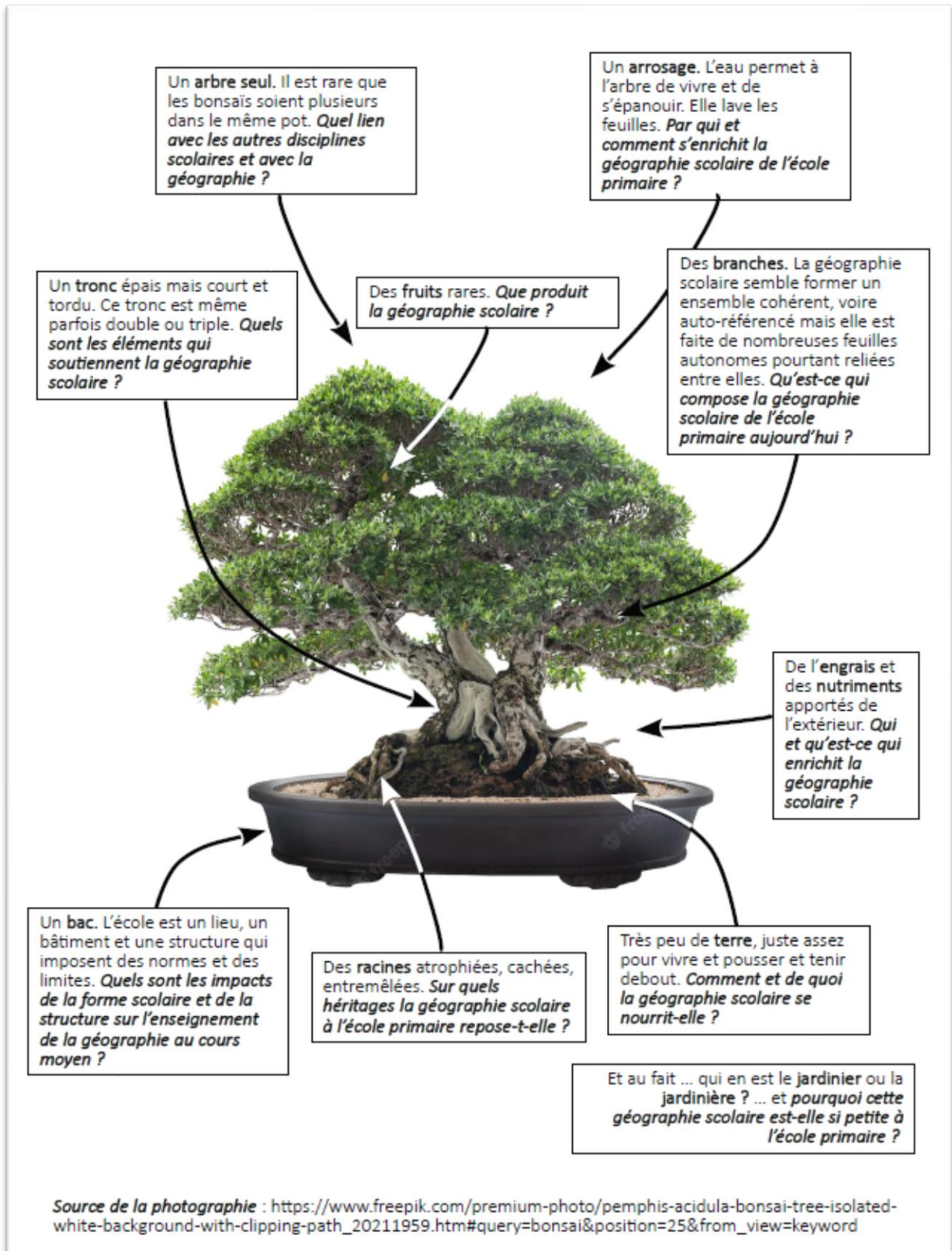


Illustration 2 : Questions autour d'une *geographica scolaria minor francisensis*

Si la découverte de cette plante m'a bousculé, elle m'a aussi poussé à m'intéresser à celles qui cultivent ce bonsaï. En effet, trouver cette plante n'a pas suffi à étancher ma soif de curiosité. Il m'a fallu trouver ses jardinières. Si ce végétal se trouve dans une classe fermée, à l'abri du vent, des nuages et du soleil, on peut essayer de comprendre pourquoi.

Temps, espace et lutte des places.

La relation des enseignantes-cultivatrices à une discipline comme la géographie est une construction qui peut être lue à travers trois concepts qui vont guider ce travail de recherche. Le premier est le temps. Celui-ci est nécessaire à l'élaboration de tout apprentissage, que ce soit pour des enfants ou pour des adultes. Un temps complexe marqué par l'irrégularité. Il comprend des pauses, des accélérations, des ralentissements. Un temps didactique (Mercier, 1985, Chevalard et Mercier, 1988) qui échappe aux enseignantes ou à leurs formateurs pour appréhender les attentes d'un programme scolaire de géographie au cycle 3 qui a été bouleversé en 2015, organisé autour d'un concept central, celui d'habiter. Ainsi, un temps de latence peut exister entre l'édition d'un programme officiel, sa diffusion et sa réalisation en classe. Malgré le changement de programme, des héritages peuvent persister, issus d'anciens programmes, d'anciennes pédagogies, d'anciennes pratiques. Le deuxième concept qui a guidé cette recherche est celui d'espace (Lévy et Lussault, 2013, p. 353-360) en cherchant dans quel(s) espace(s) évoluent les enseignantes lorsqu'elles pensent à la géographie. Est-ce un espace clos, circonscrit à la classe et aux élèves ou est-ce un espace plus large, aux frontières plus floues ? Il s'agit plus d'une collision entre plusieurs espaces, et s'il y a bien celui des enseignantes et celui des élèves, ces deux espaces se heurtent, se frictionnent, cohabitent ou interfèrent avec celui des parents et de leur culture, celui de l'institution et de ses normes, de sa culture, celui de la société et de sa complexité, celui des formateurs et de leurs attentes, etc. Plus qu'un espace, ce sont des espaces que l'on peut appréhender, ainsi que les relations, les interactions qui peuvent exister entre eux. Un troisième concept a été mobilisé pour élaborer cette recherche, celui de place ou plus spécifiquement de lutte des places (Lussault, 2009). Si la géographie est un bonsaï si peu entretenu, est-ce lié à une mise en concurrence entre les disciplines scolaires, notamment entre des disciplines dites fondamentales, le français et les mathématiques, et d'autres pensées comme secondaires. Parmi ces autres disciplines, quelle serait la place de la géographie ? Cette place serait-elle stable ou au cœur d'enjeux, de tensions, de luttes (Bourdieu, 1971) ? Un questionnement complexe qui a guidé cette recherche durant la phase de collecte et d'organisation des éléments utiles à ce travail.

Un objet de recherche très proche.

Je forme des professeures des écoles depuis une quinzaine d'années. Après des études universitaires d'histoire et de géographie, je suis devenu enseignant dans un collège puis dans un lycée d'Ajaccio. Le hasard m'a conduit à donner des cours à l'IUFM de Corse, puis à intégrer cet institut de formation d'enseignants. Comme de nombreux formateurs en INSPE (ou en ESPE et en IUFM auparavant), s'occuper des cours pour les PE est une occupation secondaire, un élément imposé par des contraintes d'emploi du temps qui occupe un dixième de mon service d'enseignement. Pourtant, travailler sur le rapport des professeures des écoles à une discipline est, me semble-t-il essentiel pour comprendre comment se construit une relation avec des élèves et avec le savoir. Au fond, plus qu'une recherche sur l'école primaire, c'est cet aspect que j'ai voulu creuser.

De fait, parce que je devais l'enseigner, je me suis intéressé à la géographie scolaire de l'école primaire. J'ai appris en préparant mes cours, en échangeant avec les étudiantes et leurs directrices de stage. J'ai vu que la géographie y était peut-être en situation de crise (Morin, 1976 ; Halté, 1992 ; Dubet, 2002 ; Illich, 2003). Loin de jeter la faute sur les enseignantes qui souvent en sont réduites à faire du bricolage en classe, j'ai cherché à m'intéresser aux diverses raisons qui pourraient expliquer cette situation, me ramenant à ce bonsaï, moi qui, naïvement, espérait trouver un fier chêne ou un arbre fruitier dans chaque classe !

Très vite, il m'est apparu que les professeures des écoles m'étaient en grande partie inconnues. Certes, je partage ma vie avec l'une d'entre elles qui est devenue, tardivement à plus de quarante ans, enseignante après une première vie professionnelle. D'accord, nos deux filles ont traversé l'école primaire avec ses joies et ses peines, des « bonnes » et ses « mauvaises » profs. J'ai pratiqué du sport avec un groupe d'instit les mardi soir dans un petit gymnase d'Ajaccio durant des années. Il m'arrive d'en côtoyer dans le cadre professionnel. Pourtant, bien qu'enseignant de géographie depuis treize ans et d'histoire-géographie durant les quinze années précédentes, le monde des professeures des écoles n'est pas le mien. Au contraire, je l'ai toujours regardé avec distance, comme si cet ensemble de personnes ne faisaient pas le même métier, parce que généralistes, pédagogues avant tout, s'occupant d'enfants jeunes, voire très jeunes, et non d'adolescents puis de jeunes adultes comme moi.

Ainsi, ce monde des professeures des écoles m'était inconnu, ou plutôt méconnu (Jankélévitch, 1980). Il nous semble le connaître, il est proche de nous, nous le fréquentons, mais sans réellement savoir ce qu'y font les élèves, les enseignantes, les directrices. Dans ce cadre, la place de la géographie, si j'ai vite compris qu'elle était réduite, m'a aussi interpellé. Pour moi, il semblait évident que le programme scolaire et sa répartition horaire était une obligation que tout fonctionnaire du ministère de l'éducation nationale devait essayer de suivre au mieux (BOEN, 2015). Il me paraissait logique que ces personnes soient formées de manière adéquate avant d'enseigner et pendant leur carrière. C'est en allant visiter des étudiantes stagiaires et en regardant les cahiers de géographie de mes filles que je me suis rendu compte de la difficulté des enseignantes à enseigner la géographie. Une sensation confirmée par des discussions avec Hélène, ma femme, lorsqu'elle est devenue professeure des écoles et qu'elle a dû, contre son gré au départ, enseigner cette discipline si étrange ou étrangère à ses yeux.

Quel poids et quelle valeur pour la géographie pour les enseignantes du primaire en France ? L'importance de la culture en géographie scolaire des enseignantes.

L'article « professeur³ » du dictionnaire de l'Académie française définit ainsi ce mot :

« Celui, celle qui transmet un savoir, qui dispense la connaissance d'une discipline, d'une science, d'un art. *Un professeur et ses élèves. Professeur de grec, de mathématiques, de danse, d'art dramatique. Elle est professeur de piano.* Spécialement : Professeur des écoles, qui a été reçu à un concours lui donnant le droit d'enseigner dans les écoles maternelles et primaires » (Dictionnaire de l'Académie française, en ligne).

Une définition qui place les enseignantes du primaire dans une tension particulière : si elles dispensent bien la connaissance, ce n'est pas celle d'une seule mais d'une dizaine de disciplines. Une deuxième tension se glisse dans la définition, celle du rapport de chaque enseignante, de chaque individu à un collectif (Elias, 1987). Une tension d'autant plus sensible que les débats politiques et sociaux actuels placent souvent l'école, ses enseignements et ses enseignantes au cœur d'enjeux forts (citoyenneté, vivre ensemble, etc.).

³ Cette définition est présentée sous cette forme, les mots en italique ont été restitués à l'identique.

Dans cette logique, s'interroger sur le poids de la géographie, sur sa valeur et sur les valeurs (Blanquart, 1992 ; Chateau, 1985 ; Verhoeven, 2018) que les enseignantes de l'école primaire lui attribuent permet de mieux comprendre leur relation à une discipline. La lecture de Vladimir est utile dans la compréhension de ce rapport entre des enseignantes généralistes et une discipline, en apportant un concept-clé, celui de méconnaissance (Jankélévitch, 1982). Celui-ci désigne non pas une ignorance mais une science nesciente, c'est à dire ignorée bien que présente : on croit savoir alors qu'on ne sait pas, ou alors on sait de travers. Ainsi, nombre de professeures des écoles pourraient enseigner une discipline dont elles pensent connaître les tenants et les aboutissants, mais dont elles ignorent en grande partie les logiques ou les concepts, voire les attentes du programme officiel.

De même, se pencher sur un groupe d'enseignantes et sur leur rapport à une discipline, c'est travailler sur une culture spécifique, la culture en géographie scolaire des enseignantes. Une culture est à la fois un ordinaire des vies quotidiennes et une construction symbolique implicite, c'est aussi un système d'orientation en évolution constante constitué à partir de connaissances, de valeurs et de croyances transmis de manière systémique et influençant des pratiques, des représentations et la pensée d'acteurs individuels en interrelation avec ce groupe et des groupes ou éléments extérieurs à ce groupe. Une culture pensée comme un système complexe marqué par des interrelations nombreuses, inégales, variées. C'est un champ en tensions (Bourdieu, 1972) autour de six pôles : un pôle collectif (celui des enseignantes) et un autre individuel (celui de chaque enseignante), un pôle de la réalisation de soi (trouver sa place dans l'enseignement en particulier dans les apprentissages liés à la géographie) et celui des prescriptions (principalement le programme scolaire, mais aussi les injonctions sociétales, culturelles et politiques), un pôle des idéaux (propre à chacune mais aussi à une société, basé sur des valeurs et des normes) et un autre, pragmatique, de la réalité du terrain (donc liée à un contexte spatial, local, et temporel spécifique, particulier). Un système constamment en mouvement, à la fois du fait de l'évolution de chaque personne dans sa vie intime et dans sa carrière (son expérience personnelle) mais aussi en lien avec des changements constants dans les groupes dans lesquels cet individu agit (son expérience professionnelle et personnelle).

Puis, progressivement, une autre image apparaît. Le terme d'apparition n'est pas choisi au hasard. En avançant dans ces recherches, en écoutant ces enseignantes, leurs formateurs et leurs encadrants, en lisant ces cahiers, ces rapports et ces sites internet, il semble que la géographie peut être vue comme une entité vague, floue, mal cernée, voire transparente. Une « discipline fantôme » qui « n'est

qu'apparence, qui n'a point de réalité⁴ », voire « une image que l'on croit voir, une chimère qui se forme dans l'esprit.⁵ » Cette image n'est pas anodine. Si la géographie scolaire de l'école primaire est une discipline fantôme, c'est parce qu'elle est difficile à cerner pour les enseignantes. Un objet flou, des concepts mal maîtrisés, méconnus, des connaissances liées plus à des savoirs scolaires et à des expériences spatiales qu'à des savoirs scientifiques (ce qui est logique pour des enseignantes généralistes). De plus, la définition de fantôme par l'académie française inclut un élément important, celui de la croyance. Faute d'avoir reçu une formation adaptée et suffisante, les professeures des écoles s'appuient à la fois sur des croyances et des savoirs, pouvant parfois confondre les deux, notamment lorsqu'il s'agit de mobiliser des concepts présents dans un programme profondément renouvelé en 2015 et largement méconnu.

Toutes ces questions et cette démarche poussent à se demander quelle place les enseignantes peuvent laisser à une discipline méconnue, une discipline fantôme, m'intéressant spécialement à la place de l'expérience dans cette relation.

Pour répondre à cette série de questionnements, cette recherche s'est moins intéressée aux pratiques, même si elles peuvent être présentes dans ce travail, qu'aux discours sur une discipline et les représentations qu'un individu et un groupe peuvent porter sur cette dernière. Pour cela, il a fallu rencontrer des professeures des écoles. Une tâche complexe, nombre d'entre elles ne désirant pas forcément s'étendre sur une discipline où elles ne se sentent pas avoir la légitimité de s'exprimer face à un spécialiste, un formateur, géographe de surcroît. C'est par un réseau social professionnel (LinkedIn) ou par les inspections académiques que les contacts ont été pris, visant à contacter le plus grand nombre de professeures des écoles possible avant de pouvoir échanger avec elles par une application permettant d'enregistrer l'entretien. Un temps d'échange souvent relativement court : le temps d'une série de questions pour une enquête en ligne, le temps d'un entretien de quarante à quatre-vingt-dix minutes pour une trentaine de personnes, le temps de la lecture d'un cahier ou de la découverte et de l'analyse d'un site internet pour d'autres. Des personnes non choisies, faute de pouvoir le faire : le faible nombre de personnes intéressées à répondre obligeant à ne pas sélectionner les personnes.

⁴ Définition du mot fantôme, dictionnaire de l'Académie française, huitième édition, 1935.

⁵ Définition du mot fantôme, dictionnaire de l'Académie française, cinquième édition, 1798.

Ce travail vise donc à passer de la méconnaissance à la connaissance à la fois de cette discipline scolaire qu'est la géographie à l'école primaire, et spécifiquement au cycle 3 (CM1 et CM2) mais aussi de la relation des enseignantes à cette matière. Une démarche faite pour améliorer la formation des futures enseignantes mais aussi le regard des formateurs, inspecteurs, enseignantes, ministres, parents, géographes, sociologues de l'éducation, didacticiens, ou toute autre personne, quel que soit son métier. Un regard plus acéré sur la géographie et sur sa place à l'école.

Des choix méthodologiques et formels peu académiques.

Pour construire, produire et écrire ce texte, il a fallu beaucoup de temps. Ce dernier m'a été profitable en de nombreux points, mais il n'a pas permis de résoudre un problème central : comment traduire par des mots, de manière linéaire une pensée complexe, comment partager simplement et clairement un travail aussi long ? Dessiner, faire (Ingold, 2010) aide à formuler des pensées ou des sensations, des sentiments. Le travail de Nick Sousanis qui a produit une thèse uniquement en bande dessinée (Sousanis, 2015) a été un horizon trop difficile à atteindre. Le choix a donc été de placer des schémas et des croquis dans ce travail afin de montrer et de visualiser plus facilement des enjeux et des systèmes complexes. Dans la même logique, de nombreux tableaux reprenant des éléments que non retranscrits en texte émaillent ce travail.

Trois temps et huit chapitres.

Pour répondre à la question de la relation d'enseignantes généralistes à une discipline et de savoir si l'on peut enseigner ce que l'on méconnaît, ce travail est présenté en trois temps.

Un premier mouvement est destiné à comprendre la situation actuelle. Il est composé de deux chapitres. Le premier vise à dresser un état des lieux de l'enseignement de la géographie à l'école primaire aujourd'hui à partir de cahiers d'élèves, de sites internet d'enseignantes du primaire et de deux rapports d'inspecteurs généraux. Le deuxième chapitre est consacré à comprendre la place de la géographie scolaire dans l'école primaire de nos jours, d'où elle vient, si elle constitue un pôle de savoir distinct des autres géographies, et dans ce cas, en quoi il peut être pensé comme autonome en partie seulement. C'est donc une description détaillée de ce *bonsai* qui est faite ici.

Un deuxième mouvement, plus court, expose en un chapitre les rencontres, le corpus sur lequel s'appuie ce travail. Il pose la question de la relation d'individus à un ou à des collectifs.

Enfin, un troisième mouvement en quatre chapitres cherche à montrer d'où vient ce *geographica scolaria minor francisensis*, qui le cultive et comment il est cultivé, en cherchant à comprendre comment la culture en géographie scolaire des enseignantes de l'école primaire française se construit, notamment par une expérience spécifique, personnelle et professionnelle en lien avec un apprentissage technique. Une culture complexe qui met en rapport un individu et des collectifs avec lesquels il compose et interagit. Le chapitre cinq explore trois paradoxes qui ressortent des échanges avec des enseignantes. La géographie est pensée comme utile mais est peu enseignée, les professeures des écoles y portent des valeurs parfois éloignées de la géographie et cette dernière est pensée comme faisant partie de la culture générale légitime de tout bon élève, mais elles ont du mal à savoir que mettre dans cette culture qu'elles ne maîtrisent pas toujours. Cela conduit les enseignantes du primaire à un bricolage pour construire des séquences et des séances de géographie, s'appuyant un peu sur le programme officiel, un peu sur des manuels, un peu sur des fiches de collègues trouvées sur internet, un peu sur des intervenants et un peu sur leurs croyances, leur expérience et leurs savoirs, ce que montre le chapitre six. Le chapitre sept rappelle quant à lui que depuis quelques années la formation initiale et la formation continue des professeures des écoles est étique en géographie. Cela pousse ces fonctionnaires à s'appuyer sur des héritages parfois peu questionnés, et surtout à se tourner vers des pairs, conduisant souvent à perpétuer des pratiques ou des héritages pourtant parfois éloignés des demandes actuelles du programme scolaire. Enfin, le chapitre huit cherche à montrer que pour enseigner la géographie, ces PE sont en tension entre trois couples déjà abordés : une première tension se fait entre les individus et le collectif poussant souvent vers un certain conformisme, une deuxième entre les idéaux et la réalité de l'enseignement les amène à adapter leurs cours au nom d'une efficacité, une troisième tension apparaît entre deux manières de penser le métier de professeure des écoles à travers l'enseignement de la géographie, une des dix disciplines inscrites au programme du cours moyen, entre être une créatrice et être une exécutante.

Chapitre 1.

Une discipline scolaire en crise : enseigne-t-on encore la géographie à l'école primaire ?

« Il y a une très forte prégnance de sujets d'actualité pour entrer dans des démarches pseudo-géographiques mais qui à l'élémentaire sont très clairement ... pas parlantes aux enfants. Au-delà de savoir où se trouve tel pays, ce qui n'est absolument pas ... c'est la géographie de Questions pour un champion, quoi, c'est tout ! »

Yann, inspecteur de l'Éducation nationale, à propos de la géographie vue en classe lors des rendez-vous de carrière.
Entretien du 3 juin 2021, minute 33.

Comme Yann, nombreux sont les observateurs à constater la situation critique de la géographie à l'école primaire. Qu'ils soient inspecteurs, formateurs, parents, enseignantes ou géographes, ces personnes relèvent la situation catastrophique de la géographie à l'école primaire. Cette dernière est une des disciplines qui fait son apparition dans l'emploi du temps des élèves en classe de CM1, au cycle 3 de la scolarité. Les élèves ont pu chercher à « Questionner le monde » au cycle 2 et à « Se repérer dans l'espace et le temps » au cycle 1, les amenant à découvrir des outils géographiques ou des environnements plus ou moins proches. Pourtant, l'enseignement de la géographie à l'école primaire est en crise.

Pour comprendre et mesurer cette crise, ce travail a cherché à rechercher la réalité de l'enseignement non pas en allant en classe observer des pratiques, mais en s'intéressant à des productions écrites. L'objectif n'est pas de chercher à voir le réel de la classe, ce qui est apparu comme très compliqué à

faire (trouver des professeures des écoles qui enseignent la géographie au cycle 3 prêtes à m'accueillir régulièrement : enjeu de leur emploi du temps et du mien). En revanche, cette étude se penche sur ce qui pourrait être une possibilité du réel de la classe et de l'enseignement de la géographie à l'école primaire. En effet, plus qu'un réel nébuleux et difficilement cernable, l'enjeu est de prendre en compte des réels, des réalités diverses, complexes, liées à des situations de classe, d'enseignantes, d'écoles, d'académies variées. C'est plus ce qui est exprimé qui est analysé ici, faute d'avoir choisi d'entrer dans les classes pour observer et analyser des pratiques effectives. Cette possibilité du réel n'est pas une chose simple à appréhender. Cependant, il existe des outils écrits utilisables pour l'approcher.

La situation actuelle peut être mesurée à travers de deux types de sources. La première est produite par l'institution. Elle observe donc « par le haut » une situation donnée. Les inspecteurs généraux de l'école primaire vont en classe, font remonter des situations vues ou vécues par les inspecteurs de l'éducation nationale. Ils cherchent à établir un tableau à un moment donné, une situation produite par un collectif à partir d'une commande spécifique. Les autres sources sont issues « de la base », « par le bas », c'est à dire par les élèves eux-mêmes ou par les enseignantes, c'est à dire à l'échelle des individus. Deux sources ont été privilégiées ici. D'abord des cahiers d'élèves qui permettent de lire ce qui a été produit en classe et qui reste en trace écrite aux élèves et à leurs parents, puis des sites internet d'enseignantes qui mettent à disposition de leurs collègues ou de toute autre personne leurs cours, leurs évaluations ou d'autres productions pour faire classe. Ces sources permettent de dresser un état des lieux de ce qui se fait en classe durant les séances de géographie aujourd'hui en CM1 et CM2.

Afin de mesurer cette situation, deux grands types de critères ont été mobilisés. Il y a d'une part des critères quantifiables. Il s'agit alors de connaître le poids de la géographie dans les classes et les cahiers : nombre de pages, nombre de séances, longueur de la trace écrite, nombre de documents mobilisés, présence ou non de sortie scolaire, etc. mais aussi savoir si le programme scolaire est suivi ou encore combien de thèmes sont traités. A côté de ces faits mesurables, il y en a d'autres qui méritent tout autant notre attention. Ce sont des éléments non quantifiables qui permettent d'évaluer l'importance et le rôle que les enseignantes accordent à la géographie à enseigner. Là, il s'agit de repérer ce qui est enseigné, si le programme est compris, si les activités reposent sur une simple collecte d'informations ou si les élèves sont poussés à se questionner sur le monde qui les environne, si le cours n'est qu'un support à une mémorisation de listes de lieux, de voir si l'expérience spatiale des

élèves est utilisée lors des séances de géographie, de repérer et de caractériser le vocabulaire défini, etc.

À partir de ces critères, il est assez simple de mesurer la situation que connaît aujourd'hui l'enseignement de la géographie à l'école primaire au cycle 3. Une situation que l'on peut qualifier de crise parce que c'est une « *situation de trouble, due à une rupture d'équilibre et dont l'issue est déterminante pour l'individu ou la société et par métonymie la période ainsi caractérisée*⁶. » C'est donc une situation où les principes sur lesquels repose une activité sont remis en cause.

La géographie est une discipline avec laquelle les enseignantes ne sont pas à l'aise. Cela rejaille de leurs discours (voir principalement le chapitre quatre) mais cela se repère assez vite lorsqu'on regarde de près ce qui se fait en classe. Deux rapports produits par les services de l'éducation nationale nous renseignent sur la place de la géographie à l'école primaire en 2013 et en 2022.

1.1. Une situation qualifiée de « préoccupante » par l'institution scolaire.

La Direction générale de l'éducation nationale (DGEN) s'est intéressée à la mise en œuvre des programmes scolaires de 2008 et de 2015. Deux rapports cherchent à faire un état des lieux de l'enseignement primaire en général et s'intéressent par conséquent à l'enseignement de la géographie à l'école primaire, particulièrement au cycle 3. Ces deux rapports produits en 2013 (Claus, 2013) et en 2022 (Hunault et Poncelet, 2022) par des inspecteurs généraux de l'éducation nationale (IGEN) nous renseignent très brièvement sur ce que sait l'administration centrale, donc l'institution de l'enseignement de la géographie à l'école primaire : c'est une discipline peu et mal enseignée par des professeures des écoles laissées à elles-mêmes, démunies, qui ne connaissent pas le programme officiel.

a. Le rapport Claus de 2013.

En 2013, la géographie est présentée des pages 59 à 72 (sur un total de 117 pages) au sein d'un chapitre consacré à l'enseignement de la culture humaniste et de l'instruction civique et morale. Après avoir présenté les objectifs des programmes à l'œuvre, deux pages et demie évoquent le cycle 2, puis huit se concentrent sur le cycle 3 en histoire, en géographie, en histoire de l'art et en instruction civique et morale. Dans cet ensemble, l'état de l'enseignement de la géographie est développé en une page et demie autour de quatre points : « *le parent pauvre dans la classe* », des traces écrites

⁶CNRTL, consulté le 15/06/2023

très limitées, des outils utilisés obsolète et un écart très significatif entre les programmes et leur mise en œuvre.

On y lit que le programme de géographie est « *suivi avec beaucoup plus de distance par les enseignants* » (Claus, 2013, pages 64 à 68, comme les autres citations de la sous-partie) que celui d'histoire avec lequel il est comparé. « *Ils n'y consacrent que très peu de temps* » (p. 67) et quand ils le font, « *les pages de classeurs ou de cahiers sont deux à trois fois moins importantes en géographie qu'en histoire* » (p. 68). Les traces conservées par les élèves sont qualifiées d'« *embryonnaires (...): cartes plus ou moins bien légendées, résumés, photocopies de photographies de paysage* » (p. 68). Quant aux écrits, il est noté qu'ils sont « *très limités* », deux à trois fois moins importants qu'en histoire. Enfin, « *la carte de France (carte administrative) et celle du monde sont souvent présentes et seraient souvent utilisées pendant les leçons.* » (p. 64)

Il est précisé que « *les sujets et démarches proposées par les programmes ne sont pas véritablement mis en œuvre* » (p. 67). Le programme de cycle 3 « *n'est globalement pas compris par les enseignants, il est donc peu enseigné* » (p. 68). Le rapport précise aussi que « *En moyenne, 50 minutes hebdomadaires sont consacrées à l'histoire et à la géographie ; on note cependant que ce temps peut être dévolu à un autre enseignement lorsqu'on a pris du retard.* » (p. 63)

L'inspection générale semble dépitée par ce qui est produit en classe. Elle « *ne peut relever que peu d'éléments positifs dans ce bilan. Les connaissances et les compétences des élèves sont lacunaires en géographie* » (p. 68). Le rapport note que les enseignants évoquent un manque de temps, l'abstraction des concepts mis en œuvre et un manque d'appétence pour cette discipline qui leur semble « *fastidieuse et peu motivante pour les élèves* » (p. 68). Enfin, il est noté que les enseignants manquent de connaissances sur les enjeux de la géographie, ce manque les rendant « *démunis* ».

b. Le rapport Hunault et Poncelet de 2022.

En 2022, le rapport est plus court, uniquement consacré au cours moyen, il ne compte que 81 pages dans lesquelles la géographie et l'histoire sont développées en six pages. Selon les observations faites, « *l'histoire et géographie ne souffre (sic) pas d'un déficit horaire, les élèves sont intéressés et manifestent de l'appétence pour ces matières scolaires, les séances témoignent d'un effort de préparation et se déroulent généralement dans un bon climat, les objectifs réflexifs, de compétences et de connaissances sont nombreux même s'ils pourraient souvent être plus explicites. (...) Une nette majorité des élèves aiment participer aux leçons d'histoire et de géographie et qu'ils s'y sentent bien* » (Hunault et Poncelet, 2022, pages 59 à 62 comme les autres citations de la sous-partie)

Si l'histoire semble être relativement bien enseignée, la géographie est présentée encore une fois comme étant dans une « *situation préoccupante* » (p. 60). En effet, la géographie y est peu enseignée : « *Sur les séances observées strictement en histoire et géographie, cette dernière matière pèse 11,5 % du total (19 % si l'on intègre les séances pluridisciplinaires)* ». On enseigne donc presque dix fois plus d'histoire que de géographie, ce qui pourrait limiter l'enseignement de la géographie à 5 à 6 heures par an, contre une cinquantaine à l'histoire (sur un ensemble théorique de 56 heures par an pour les deux disciplines).

Si des cartes sont bien présentes dans les salles de classe, « *elles ne sont quasiment jamais utilisées* ».

Les inspecteurs généraux semblent effondrés lorsqu'ils décrivent la situation :

« une partie significative des séquences et séances de géographie ne porte pas sur le programme ou bien seulement sur le tout début du programme de CM1 : sont privilégiés des points de passage jugés importants à connaître et héritiers d'une tradition qui les identifie à l'enseignement de la matière, tels que océans et continents, lignes remarquables pour se repérer sur la Terre, carte topographique, hydrographique ou urbaine de la France, vocabulaire descriptif de base, telle méthode (comme la lecture de paysage)... Il faut effectivement aborder ces objets d'étude, qui ne sont d'ailleurs pas occultés par les programmes de l'école élémentaire ; mais en l'état actuel des textes, ils relèvent plutôt du cycle 2, et notamment de ce que l'on peut aborder au CE2, et du thème introducteur du CM1, et n'ont pas vocation à se substituer à tous les autres » (p. 60-61).

Heureusement, « *La mission a cependant observé plusieurs séances de géographie de qualité, formatrices et motivantes, bien en prise avec le programme du cours moyen* » (p. 61).

La situation est expliquée dans ce rapport par plusieurs causes :

- Une « *grande difficulté (...) à s'informer et à réunir une documentation à jour* ».
- L'absence de manuels scolaires.
- La forme d'écriture du programme qui tient à distance les enseignantes.
- Un manque de connaissance des ressources d'accompagnement mises à disposition par le ministère, « *singulièrement les « fiches » Éduscol accompagnant les programmes du cycle 3* » (p. 61-62).

On le voit, ces deux rapports issus de l'institution scolaire décrivent un état de crise en montrant qu'il existe un malaise d'une majorité de professeures des écoles face à cette discipline scolaire méconnue et finalement très peu enseignée. Une méconnaissance qui n'est peut-être pas nouvelle et qui est certainement le résultat d'une longue histoire issue principalement de la relation entre la géographie universitaire et la géographie scolaire. Une relation marquée par une distance plus ou moins grande et des connexions plus ou moins faciles.

Il s'agit alors de s'interroger sur l'ambiguïté du regard porté par l'institution scolaire sur la géographie à l'école primaire. Si l'état de la discipline est bien renseigné séparément des autres matières à enseigner, avec des pages spécifiques qui lui sont consacrées, la géographie reste associée à l'histoire, tant dans les parties des deux rapports que dans les comparaisons régulières que font les inspecteurs généraux dans leur rapport. Une association toujours présente dans le programme scolaire.

Le tableau 1 reprend les principaux éléments de ces deux rapports. Il met en contexte les deux programmes évalués ainsi que les principales remarques des inspecteurs généraux.

	2013	2022
Contexte	<p>Le programme de 2008 (BOEN, 2008) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une géographie nationalo-centrée dans la continuité des programmes précédents depuis 1985 ; • Des emboîtements d'échelles ; • Une logique de « petit collège », avec une entrée par des territoires administratifs et des thématiques économiques. 	<p>Le programme de 2015 (BOEN, 2015) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une géographie entre deux échelles en interaction le local et le global ; • Une logique spécifique, détachée du collège malgré l'inclusion au cycle 3 autour du thème d'habiter qui rapproche la géographie scolaire de l'école primaire de la géographie universitaire ; • Une géographie plus centrée sur des verbes d'action, connectée au quotidien des élèves ; • Un programme mis en œuvre sans réelle formation des enseignantes et du corps d'inspection.
Une crise reconnue	« <i>Le parent pauvre dans la classe</i> » (p. 67)	Une « <i>situation préoccupante</i> » (p. 60).
Un programme mal compris car méconnu	« <i>Les sujets et démarches proposées par les programmes ne sont pas véritablement mis en œuvre</i> » (p. 67).	« <i>Une partie significative des séquences et séances de géographie ne porte pas sur le programme ou bien seulement sur le tout début du programme de CM1 : sont privilégiés des points de passage jugés importants (...) tels que océans et continents, lignes remarquables pour se repérer sur la Terre, carte topographique, hydrographique ou urbaine de la France, vocabulaire descriptif de base, telle méthode (comme la lecture de paysage) ...</i> » (p. 60-61)
Une discipline peu enseignée, une variable d'ajustement	Le programme de cycle 3 « <i>n'est globalement pas compris par les enseignants, il est donc peu enseigné</i> » (p. 68). « <i>En moyenne, 50 minutes hebdomadaires sont consacrées à l'histoire et à la géographie ; on note cependant que ce temps peut être dévolu à un autre enseignement lorsqu'on a pris du retard.</i> » (p. 63)	« <i>Sur les séances observées strictement en histoire et géographie, cette dernière matière pèse 11,5 % du total (19 % si l'on intègre les séances pluridisciplinaires)</i> ».
Une discipline aux attentes faibles et aux ambitions limitées	Les traces écrites sont qualifiées d'« <i>embryonnaires</i> », « <i>très limités</i> » : « <i>cartes plus ou moins bien légendées, résumés, photocopies de photographies de paysage</i> » (p. 68). « <i>Les connaissances et les compétences des élèves sont lacunaires en géographie</i> » (p. 68).	Des cartes sont bien présentes dans les salles de classe mais « <i>elles ne sont quasiment jamais utilisées</i> ».
Des enseignantes laissées à elles-mêmes	Les enseignants manquent de connaissances sur les enjeux de la géographie, ce manque les rendant « <i>démunis</i> ».	Une « <i>grande difficulté (...)</i> à s'informer et à réunir une documentation à jour ». Le rapport note l'absence de manuels scolaires, dénonce la forme d'écriture du programme tenant à distance les enseignantes, un manque de connaissance des ressources d'accompagnement, « <i>singulièrement les « fiches » Éduscol accompagnant les programmes du cycle 3</i> ». (p. 61-62)

Tableau 1: La géographie scolaire au cycle 3 de l'école primaire selon deux rapports de l'inspection générale de l'éducation nationale (2013 et 2022).

1.2. Un curriculum réel qui confirme cette crise : l'analyse de cahiers d'élèves.

Si la crise de la géographie à l'école primaire peut être mesurée « par le haut », elle peut aussi l'être « par le bas », c'est à dire par l'analyse de productions des élèves et des enseignantes afin de mieux connaître le curriculum réel (Forquin, 2008) à partir des traces laissées par ces deux groupes d'actrices et d'acteurs du système éducatif.

Quatorze cahiers⁷ d'élèves de CM1 et CM2 réalisés par 10 élèves différents entre 2017 et 2022 et censés suivre le programme de 2015 ont été réunis. Le constat est similaire à celui des inspecteurs généraux mais ne s'observe ni ne se mesure selon les mêmes critères. Si les IGEN cherchent à comprendre si et comment le programme est appliqué, les cahiers d'élèves sont ancrés dans un réel plus utile à court terme, celui de la classe et de la séance de cours. Il s'agit ici de repérer des éléments concrets permettant de s'approcher au mieux de ce qui est effectivement réalisé en classe.

Les dix élèves concernés, cinq filles et cinq garçons, sont dans des classes ordinaires. Deux sont inscrits dans une école privée d'Ajaccio (Clara et Inès), les autres dans des écoles publiques d'Ajaccio (Jules et Hugo), de Corse (Paul), de Bouc-Bel-Air (Jade), de Paris (Louis), de Vesoul (Sarah et Enzo) et d'Aubagne (Thomas). Parmi ces élèves, quatre ont fourni un cahier de leurs deux années du cycle 3 de l'école primaire. Il y a donc trois cahiers de CM1 (Hugo et Jules), cinq de CM2 (Jade, Enzo, Hugo, Thomas, Paul), quatre paquets de feuilles de classeur de CM1 (Jade, Louis, Clara et Sarah), 1 paquet de feuilles de classeur CM2 (Louis) et le fichier imprimé d'Inès.

Ces cahiers ont été difficilement récoltés par des amis ou des connaissances qui ont pris soin de scanner ces documents ou, plus souvent, de les envoyer afin que de les scanner. La difficulté ne tient pas tant au fait que les parents ne voulaient pas partager un travail de leur enfant, personne n'a argumenté en ce sens. Elle tient plus au fait que peu de parents ont retrouvé dans leurs archives le cahier de géographie de leur progéniture. De plus, il est décidé de partir du principe qu'ils sont complets lorsqu'ils sont reçus. Les personnes qui envoient ou donnent ces cahiers sont tous surpris par la faiblesse des productions, semblant alors prendre conscience de leur rachitisme. Bien souvent, on promet alors de rechercher ce qui manque, sans suite.

L'analyse de ces cahiers n'est qu'un indicateur. En effet, ils sont peu nombreux, donc ne constituent pas un échantillon représentatif de tout ce qui peut être fait en CM1 ou CM2 en géographie. Ils sont

⁷Le terme de « cahier » est utilisé ici dans un sens générique. Ce peut être un cahier (de grand format), un ensemble de fiches réunies dans un classeur (souvent partagé avec l'histoire et les sciences), ou encore un fichier imprimé produit par un éditeur privé.

cependant un moyen de faire émerger quelques caractéristiques de ce que peut être le curriculum réel en géographie dans ces niveaux aujourd'hui. Ainsi, si des données quantitatives sont exprimées ici, elles le sont à titre d'exemple plus que de données générales.

a. Analyser des cahiers d'élèves.

Ce curriculum réel est visible ici à travers des éléments formels qui nous renseignent sur les pédagogies à l'œuvre mais surtout sur les attentes de l'enseignante sur ce qui doit être connu, appris retenu en géographie tout comme cela nous renseigne sur comment la géographie est enseignée en classe.

- Le programme est-il suivi ?
- Le « cahier » est-il considéré comme une œuvre ou comme un outil ?
- Quel est le poids réel de la géographie à travers le nombre de leçons ou de séances (la différence n'est pas toujours simple à lire dans les cahiers) mais aussi le nombre de mots utilisés ?
- Trouve-t-on des supports : photocopies, de documents (de divers types : cartes, photographies de paysages, schémas, ...) ?
- Y trouve-t-on du vocabulaire, des listes en tout genre (fleuves, régions, villes, activités, ...), etc. ?

On peut également lire dans ces cahiers des éléments invisibles, des éléments de schèmes ou d'habitus implicites qui renseignent sur la géographie scolaire de l'école primaire tout comme sur les pédagogies choisies pour cet enseignement.

- Les enseignantes s'appuient-elles sur le vécu des élèves, leur expérience spatiale ?
- Reste-t-il des traces d'une sortie en géographie ?
- Quel est le statut du document, en particulier de la carte ? Sert-elle uniquement à repérer des éléments, est-elle un support à des exercices plus poussés que du simple coloriage ?
- Les enseignantes arrivent-elles à articuler plusieurs échelles pour étudier un phénomène ?
- Que demande-t-on dans les évaluations ? Se limite-t-on à des connaissances ou certaines compétences sont-elles aussi réinvesties ?
- Au-delà d'une progression des connaissances, trouve-t-on une progression des compétences au fur et à mesure que l'année scolaire avance ?
- La géographie est-elle enseignée de manière spécifique ou reste-t-elle associée à l'enseignement de l'histoire ?

Le postulat de départ est que, pour étudier ces cahiers, il est utile de séparer la forme du fond, même si les deux sont liés. Ainsi, cette étude est coupée en deux temps. Le premier a été un moment de

lecture des cahiers dans leur forme globale pour repérer le nombre de leçons, les types de documents et d'exercices présents, les formes de traces écrites, etc. Un travail qui a plus porté sur la forme que sur le fond. Un deuxième temps est consacré à l'analyse des productions écrites par les élèves. Le choix a alors été fait de noter tous les mots écrits par les élèves dans leurs cahiers, que ce soient des titres, des phrases complètes, des mots dans des textes à trous, des réponses à des questions (exercices) ou encore des noms de lieux sur des cartes. Ce choix est justifié par le fait que ces mots sont ceux qui sont produits par les élèves (directement par une production autonome ou indirectement par une dictée ou une correction), et que ce sont des repères que les élèves vont apprendre lorsqu'ils auront à réviser une leçon pour une évaluation écrite ou orale. Suivant la même logique, les phrases surlignées ou mises en gras sur les photocopies ont été considérées comme des éléments plus importants à connaître par les élèves. Les évaluations proposées confirment le lien entre ces mots écrits ou surlignés par les élèves et les demandes faites lors des contrôles écrits de connaissances. Ce choix a permis de réaliser une analyse par le logiciel R d'Iramuteq en mars 2023, lorsque le corpus a été considéré comme suffisamment intéressant et complet.

b. Une relation difficile, distante au programme scolaire en vigueur.

Il en ressort d'abord une relation difficile au programme scolaire en vigueur. Sur les quatorze productions, sept sont conformes au programme scolaire en vigueur mais n'en retiennent qu'une partie réduite : uniquement la première (en CM1 : « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite » et en CM2 : « Se déplacer »). Un thème est plus traité que les autres, « se déplacer », qui est le thème 1 de la classe de CM2. Seul Louis en CM1 a vu les trois thèmes au programme. Les cinq autres cours ne suivent pas le programme actuel et proposent des séances axées sur une géographie localiste, politico-administrative plus proche de l'EMC ou à l'éducation aux structures administratives (rôle du préfet, du conseil régional, du maire, etc.). Dans la plupart des cas, exception faite pour deux cahiers, le programme est loin d'être terminé. Seul un cahier propose une progression assez longue (18 leçons sur l'année, soit en moyenne une semaine sur deux), trois autres en proposent une dizaine (soit une semaine sur trois), quatre entre six et huit (soit une fois ou deux par période), les six autres entre deux et quatre, soit moins d'une fois par période.

Des restes du programme de 2008 sont visibles, notamment lors de séances de présentation du rôle du géographe dans trois cahiers (dont un élève deux ans de suite). De même, on note une trace importante des emboîtements d'échelles lorsque sont étudiés les lieux d'habitation, avec un passage de la commune au département, puis à la région et au pays.

Les évaluations sont d'abord basées sur la mémorisation et parfois également sur une analyse de documents.

c. Une vulgate marquée par un conservatisme fort.

Une vulgate se dessine, marquée par la présence d'héritages très présents. Les cahiers sont à la fois des outils, avec quelques exercices (cartes à remplir, paysage à lire, expérience spatiale à cartographier, texte à analyser, etc.) pour dix d'entre eux et des œuvres, avec pour fonction de montrer un travail fini, propre, principalement des cartes et des traces écrites (neuf cahiers). Le statut n'est pas clair : dans six cahiers, l'enseignante hésite entre les deux formes et les associe. Tous les cahiers intègrent des photocopies, soit comme supports de documents, soit comme supports d'exercices. Elles sont parfois reconnaissables par le copyright laissé visible, ce sont des extraits d'un fichier (MDI, 2018 ; Retz, 2017). D'autres sont des créations des PE, surtout quand il s'agit de travailler sur l'espace proche. Seule une enseignante assume son choix (dans une école privée) d'un fichier imprimé, « Mon fichier de traces écrites » (Le Callennec, 2019).

Deuxième élément de la vulgate, tous les cahiers comprennent des cartes, des croquis ou des plans. Troisièmement, la trace écrite dictée ou réalisée en commun (soit avec des textes à trous, soit avec des textes complets) est présente dans tous les cahiers sauf un (mais ce dernier est particulièrement maigre). La taille de cette trace écrite est très variable. En comptant le nombre de mots écrits par chaque élève au cours de l'année (en postulant que les productions récoltées représentent la totalité de ce qui a été produit au cours de l'année), on a une production moyenne de 509 mots par enfant et par an. Deux cahiers ne comptent que 65 et 80 mots écrits par l'élève (en cinq leçons s'étalant de septembre à janvier), alors que deux autres en comptent 1 110 et 1 397 (maximum, en 18 leçons). Si on considère qu'une trace écrite moyenne lors d'une séance compte autour de 80 à 90 mots (en se référant aux cahiers présents dans le corpus, entre 70 et 100 mots), cela correspond à environ cinq à six séances par an en moyenne.

Autre élément : des exercices émaillent parfois le cahier. Ils sont élaborés autour de cartes à compléter (dans huit cahiers), à lire, comme support d'exercice (neuf cahiers), ou à produire (deux fois) ; autour de documents à analyser, par une série de questions écrites : des photographies (dix cahiers) textes (six), des graphiques (quatre), des schémas (quatre), des statistiques (trois), des vidéos (une). Cependant, on peut aussi trouver parfois, en minorité, une recherche à la maison. Quelques images satellites ou encore une seule trace d'exposé, non présent dans le cahier (seule la méthodologie est écrite).

Les exercices proposés sont principalement à faible tension intellectuelle (Mousseau et Pouette, 1999). Les travaux demandés aux élèves semblent peu exigeants : recopier des informations sur une carte, collecter des informations dans un document, recopier une trace écrite, colorier un croquis ou une carte, repérer l'échelle ou la légende, etc. Les élèves peuvent aussi faire des exercices de classement dans un tableau. Les exercices d'analyse sont très rares. Huit cahiers intègrent des listes produites par les élèves lors d'exercices ou présentes dans la trace écrite à apprendre. Le vocabulaire et les lexiques sont relativement peu présents. Ils ne le sont que dans six cahiers, et dans des proportions très variées : 18 mots dans le cahier le plus complet, 10 mots dans un autre, six, quatre et trois dans les autres. Cela fait en moyenne un mot défini par leçon lorsqu'il y a des mots de vocabulaire. Ces lexiques entrent principalement dans quatre registres : celui de la nature (baie, montagne, ...) ; celui de la différence entre urbain et rural ; celui d'un vocabulaire technique (zone d'activité, pompage, station d'épuration, ...) ; celui d'un vocabulaire général de la géographie (mobilité, densité, ...).

L'expérience géographique, spatiale, la géographicité des élèves est rarement mise en scène dans les cahiers. Sept cahiers mentionnent une sortie ou des collectes d'informations produites par l'élève lui-même, mais ces moments semblent rares : cette collecte a été faite une fois dans l'année pour l'essentiel des productions collectées.

Enfin, les évaluations sont principalement basées sur la mémorisation. Il n'y a que cinq élèves qui ont gardé une trace de leurs évaluations dans leur cahier. Elles se basent toutes sur des exercices de mémorisation de cartes ou de leçons vues en amont. Certaines d'entre-elles proposent également des exercices pour collecter des informations ponctuelles dans un document suivi d'une courte mise en relation avec des connaissances.

On le voit, les ambitions des enseignantes apparaissent réduites : la géographie scolaire qui se dessine ici est une discipline de faible tension intellectuelle lors de laquelle dominent des activités d'écoute, d'échanges et de restitution orale ou la recopie d'informations, l'identification d'une information, d'un mot, d'une notion dans un support utilisé par le professeur ou dans ses seuls propos. Rares sont les opérations intellectuelles « de haute tension » au cours desquelles les élèves mettent en relation, hiérarchisent, se questionnent, etc. (Mousseau et Pouette, 1999). Il subsiste l'idée que la géographie sert principalement à mémoriser des lieux (fleuves, mers, montagnes, pays) sous forme de listes.

S'y dessine une vulgate simple où la géographie scolaire est pensée comme réaliste, c' st à dire qui décrit le monde. Elle se veut concrète et pratique (Lefort, 2010) et s'accommode mal de l'imagination

(Baudinault, 2017). On apprend aux élèves à se méfier de ce qu'ils ressentent ou de ce qu'ils voient, à se détacher de leurs intuitions ou de leurs traductions des spatialités qui les animent.

La géographie scolaire qui y est enseignée (tableau 2) intègre des dimensions géographiques faibles, des dimensions politico-administratives toujours fortes chez les enseignantes (connaître sa commune, le rôle du maire, placer sa région sur la carte de France, ...), des dimensions utilitaires revendiquées (construire des repères). On trouve dans ces cahiers une géographie objectivée (Besse, 2010, Clerc, 2002), administrative, positiviste.

Ces choix didactiques poussent à enseigner une géographie pensée comme discipline de la mémorisation, voire à une taxinomie de lieux. Trois cahiers montrent une forte influence naturaliste (étude de paysages naturels, vocabulaire du littoral, etc.), huit productions reposent sur une forte influence politico-administrative : rôle des conseillers municipaux, régionaux ou départementaux ; connaissance de l'empilement des compétences (communes – département – région). Six cahiers proposent une « morale » (Nietzsche, 2000) écologique assumée : il faut limiter l'usage de l'automobile, les touristes polluent s'ils sont trop nombreux, etc.

La démarche reste en général de partir du local pour aller vers l'échelle globale. Les pédagogies sont mal assurées, les enseignantes hésitent entre inductif et déductif. Elles s'essayent à des méthodes constructivistes par moment. Les outils restent majoritairement produits par des acteurs externes : manuels, sites internet, ... et extrêmement rarement produits par l'enseignante. Enfin, les objectifs sont peu clairs, confus. Les enseignantes sont manifestement prises entre l'envie de diffuser des savoirs, des repères, une culture générale. Le tout aboutit à diffuser une géographie éloignée des programmes en vigueur, nationalo-centrée, régionalo-centrée ou même communalo-centrée qui fait des élèves le centre d'un Monde vu comme un donné, rarement comme une construction.

Une discipline fantôme. Les professeures des écoles et la géographie

	Inès CM2	Jules CM1	Jade CM1	Jade CM2	Enzo CM1	Enzo CM2	Hugo CM1	Hugo CM2	Louis CM1	Louis CM2	Thomas CM2	Clara CM1	Sarah CM1	Paul CM2	Total (moyenne)
Conformité au BOEN	Oui thème1 et non	Oui thème 1	Non	Oui thème 1	Non	Non	Oui thème 1	Oui thème 1	Oui (entier)	Non	Oui thème 1	Non	Non	Oui thème 1	Oui : 1 Partiel : 7 Non : 7
Forme	Feuilles Fichier	Cahier	Feuilles	Cahier	Cahier	Cahier	Cahier	Cahier	Feuilles	Feuilles	Cahier	Feuilles	Feuilles	Cahier	Feuilles : 6 Fichier : 1 Cahiers : 8
Nombre de leçons (estimation du nombre maximal)	10	8	15	10	3	2	6	3	10	5	6	3	5	4	90 (6,4)
Longueur de la trace écrite (mots)	710	434	1 397	1 110	149	80	65	101	874	334	856	200	459	361	7 130 (509)
Présence de listes		Oui	Oui	Oui	Oui					Oui	Oui		Oui	Oui	Oui : 8
Cahier outil ou œuvre	Les deux	Les deux	Les deux	Les deux	Outil	Œuvre	Œuvre	Outil	Outil	Les deux	Les deux	Œuvre	Outil	Les deux	Les deux : 6 Outil : 4 Œuvre : 3
Photocopies (nombre)	11	17	7	18	5	8	10	3	12	3	3	5	20	5	127 (9)
Place de l'expérience de l'élève	Oui (souve nt)	Oui (une fois)		Oui (une fois)		Oui (une fois)	Oui (une fois)				Oui (une fois)		Oui (une fois)	Oui (une fois)	7
Méthodologie	Oui			Oui			Oui								3
Présence ou mention de ...	Vocabulaire (nombre de mots)	8	3	18	4				6			10			49 (8 / 3,5)
	Photographies	Oui	Oui		Oui			Oui	Oui	Oui		Oui	Oui	Oui	10
	Cartes à lire	Oui		Oui	Oui			Oui		Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	9
	Cartes à compléter		Oui	Oui	Oui	Oui	Oui			Oui	Oui			Oui	8

Une discipline fantôme. Les professeures des écoles et la géographie

	Inès CM2	Jules CM1	Jade CM1	Jade CM2	Enzo CM1	Enzo CM2	Hugo CM1	Hugo CM2	Louis CM1	Louis CM2	Thomas CM2	Clara CM1	Sarah CM1	Paul CM2	Total (moyenne)
<i>Cartes à créer</i>				Oui			Oui								2
<i>Textes à analyser</i>		Oui	Oui				Oui	Oui			Oui			Oui	6
<i>Statistiques, graphiques</i>							Oui	Oui	Oui					Oui	4
<i>Image satellite</i>			Oui				Oui								2
<i>Schémas</i>	Oui					Oui							Oui	Oui	4
<i>Vidéos</i>				Oui					Oui						2
<i>Recherches à la maison</i>											Oui				1
<i>Exposé</i>	Oui														1
<i>Étude de lieux proches</i>	Oui	Oui	Oui		Oui				Oui			Oui	Oui		7
<i>Étude de lieux lointains des élèves</i>	Oui			Oui				Oui	Oui	Oui	Oui		Oui	Oui	8
<i>Présence de plusieurs échelles (locale, régionale, nationale ou mondiale)</i>	Locale Monde	Locale Région	Locale France	France Monde	Locale Région Monde	France	Locale jusqu'à Monde	France Monde	Locale France	Locale France	Locale France Monde	Locale France	Locale Région France Monde	Locale France	Locale : 11 Région : 4 France : 11 Monde : 7
<i>Évaluations</i>		Oui				Oui	Oui				Oui	Oui			5

Tableau 2 : Les caractéristiques des cahiers récoltés lors de l'enquête.

1.3. Des productions d'enseignantes proches de ce qui ressort des cahiers d'élèves : une analyse des sites internet élaborés par les enseignantes pour leurs collègues.

Cette volonté de se rapprocher du curriculum réel m'a poussé à m'intéresser aux productions des enseignantes. Quarante-cinq sites internet ou blogs d'enseignantes proposant des contenus pour les professeures du primaire ont été repérés. Parmi ces sites, seuls vingt ont été retenus car ils contiennent des fichiers, des pages ou toute autre information qui concerne le cycle 3. Les autres sont soit des sites internet proposant des activités aux cycles 1 et 2, soit des sites généralistes qui dispensent des conseils non disciplinaires ou des affichages.

Ces sites sont marqués par une très grande diversité de taille, de forme et de contenu. Certains d'entre eux visent l'accumulation de fichiers, comme *Fichespédagogiques.com* qui déclare proposer plus de 3 500 fichiers ou *Edumooov* qui accueille plus de 3 200 fichiers rien que pour le cycle 3. Mais la grande majorité des sites sont de taille plus réduite et ne visent qu'à partager des productions personnelles ou doubles, puisque certains sites sont faits à quatre mains et que d'autres présentent des productions qui ne sont pas celles de la personne qui gère le site. La quasi-totalité des sites offre un accès gratuit aux données, mais certains sont payants. Certains nécessitent une inscription, comme *Stylo plume*, d'autres demandent une participation financière pour pourvoir aux frais de gestion du site (notamment payer l'hébergeur), comme *La Classe Bleue*. On note donc une volonté de proposer au plus grand nombre des données. De plus les chiffres de la fréquentation qui sont présentés par quelques sites montrent que ces sites répondent à une demande forte de la part des enseignantes du primaire ou aux parents d'élèves, tout comme les commentaires laissés en ligne.

a. Analyser des sites internet d'enseignantes.

Lorsque les enseignantes cherchent des informations pour préparer leurs cours, elles se tournent vers des sites académiques ou vers des sites personnels ou commerciaux. Il n'a pas été fait d'étude spécifique sur les sites académiques parce qu'ils ne sont pas faciles à trouver. À ma connaissance, il n'existe pas de répertoire national les recensant. Il aurait fallu chercher académie par académie, circonscription par circonscription. De plus, en se mettant à la place des enseignantes de l'école primaire, des requêtes simples comme « cours de géographie cycle 3 » ou « Se déplacer CM2 » ont été lancées sur plusieurs moteurs de recherche. Les réponses amènent en priorité sur des sites personnels ou sur celui de l'Éducation nationale (captures d'écran 1)

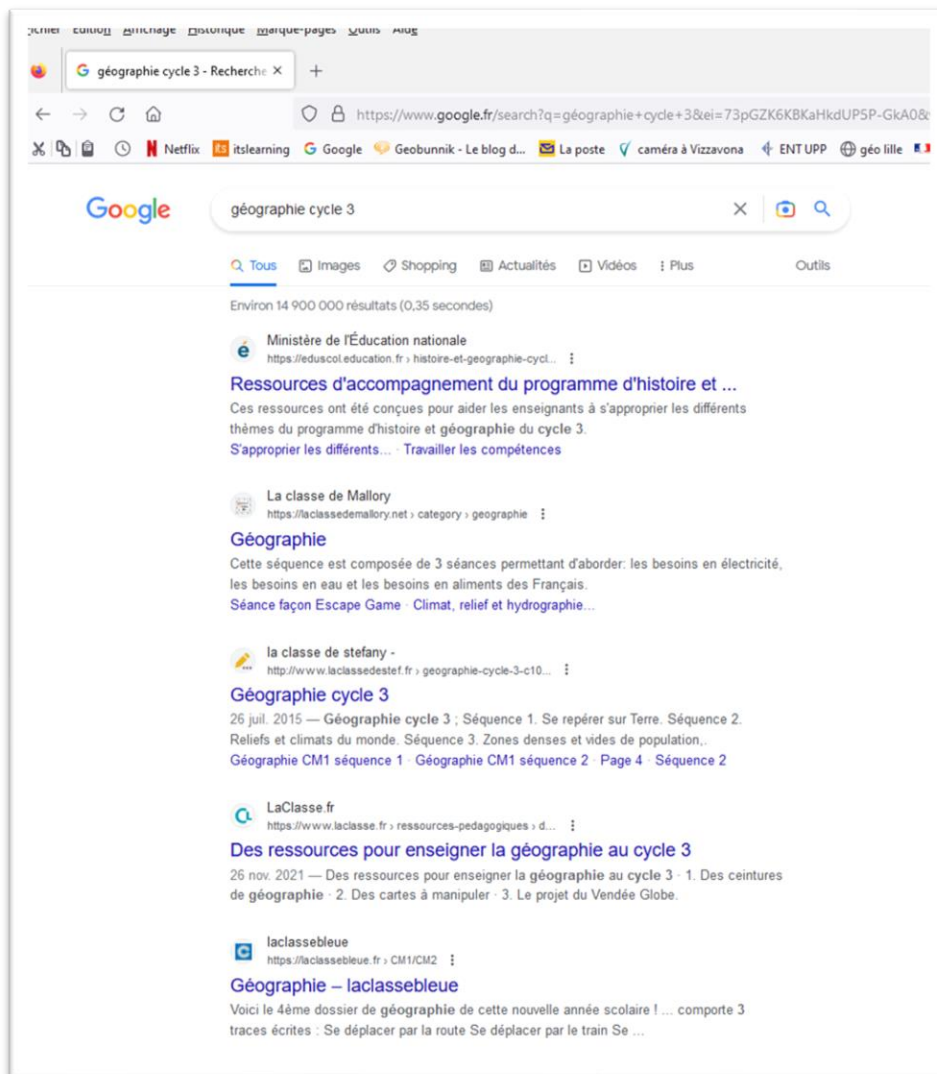


Illustration 3 : Capture d'écran de la page d'un moteur de recherche, requête « géographie CM2 » du 24 avril 2023, 15h15.

La première difficulté n'est pas d'ordre méthodologique. C'est celle de la place de ces sites dans une logique didactique. La plupart d'entre eux font référence directement ou non à des manuels scolaires. De plus, ces fiches photocopiables fonctionnent comme des fichiers imprimés par des éditeurs privés. Les enseignantes les utilisent soit brutes, soit transformées, par un habile découpage et collage pour faire leurs propres fiches. Les enseignantes peuvent donc aussi les considérer comme des sources sûres que l'on peut utiliser en classe, un usage validé par le fait qu'une personne les a déjà utilisées et les utilise et qu'elle a réfléchi à ce qu'elle propose. Ainsi, il a été décidé de classer ces sites dans le curriculum prescrit, d'autant plus que le discours qu'ils portent sur la discipline est prescriptif : ces sites proposent, comme des manuels, une forme scolaire (Vincent, 1980) que les professeures des écoles copient et peuvent voir comme une forme normale de faire de la géographie au cycle 3.

Ce choix a poussé à analyser ces sites comme des manuels scolaires, par exemple en comptant des éléments de forme (mots, mise en page, place de l'iconographie, etc.), comme d'autres l'ont fait sur des manuels scolaires (Perret-Truchot, 2015).

En revanche, ce travail ne suit pas la méthode KVP qui cherche à mettre en relief des connaissances scientifiques, des valeurs et des pratiques sociales présentes dans les manuels scolaires (Bernard, Clément et Carvalho, 2007). En effet, les pratiques sociales en présence ne sont pas au cœur de cette étude. Cependant, il est important de regarder de près les deux autres éléments : ces sites internet fonctionnent, comme les manuels scolaires, tels un système ouvert en relation constante avec leur environnement (Niclot, 2002), une donnée d'autant plus centrale que ces sites, contrairement aux manuels scolaires, recherchent très souvent une interaction avec leurs lectrices, notamment par l'intermédiaire d'un espace dédié aux commentaires.

Cependant, analyser ces sites diffère de celle des manuels. En effet, contrairement à ceux-ci, les sites d'enseignantes n'ont pas de partie méthodologique ou de « livre du maître » comme le font les manuels scolaires. Les méthodes en jeu sont donc marquées par un implicite souvent très fort. De plus, autre différence essentielle, les auteures ne sont pas a priori des spécialistes de la discipline, plus certainement uniquement des praticiennes. Enfin dernière différence de taille, à la différence des manuels, les sites ne sont pas spécialisés. Tous les sites sont à l'image de leurs rédactrices : ils sont généralistes. En effet, contrairement à ce qui peut exister pour les enseignants du secondaire, il n'existe pas de site spécifique à l'enseignement de la géographie à l'école primaire. Même *Géococonfluences* qui fournit des informations scientifiques à destination des enseignantes ne s'intéresse quasiment pas à l'enseignement de la géographie à l'école primaire, ou de manière indirecte. Seule une proposition pédagogique y est disponible⁸.

L'analyse de ces sites à partir d'une méthodologie personnelle est construite autour de deux axes. D'abord celui de légitimité de ces sites et de ce qui y est produit (Labinal, 2020) en repérant qui les produit, quelles sont leurs références pour voir s'ils participent à l'auto-référencement de la géographie scolaire à l'école primaire. Dans cette logique, il est éclairant de voir qui les lit, quelle est leur audience, ne pouvant voir concrètement comment ils sont utilisés. Le deuxième axe est celui des informations diffusées par ces sites : quelle géographie scolaire est proposée ici ? Il a fallu chercher les liens avec les programmes scolaires actuels ou passés, mais aussi le vocabulaire employé, les types d'exercices proposés et les documents présents (tableau 7).

⁸Julie Bidi, « *Une histoire à quatre voix*, un album jeunesse pour découvrir la notion d'habiter », 2021.

Ce long travail de décompte et de collecte a été effectué en septembre et octobre 2020. Cependant, en rédigeant ces lignes, trois ans après, j'ai découvert six autres sites, qui ont peut-être gagné en popularité ou qui sont désormais mieux référencés. Pour des raisons pratiques (ne pas recommencer l'ensemble des décomptes et des statistiques), je n'ai pas pris en compte ces sites, ainsi que d'autres qui avaient échappé à mes recherches. Les chiffres suivants concernent donc une étude menée fin 2020. Sans entrer dans le détail de ces six sites, ils ne semblent pas mettre en question les résultats obtenus.

Les sites découverts à la suite sont : *Chez monsieur Paul* où l'on trouve cinq entrées (La région PACA, Se déplacer en France, Les Etats d'Europe, La répartition mondiale de la population, Les zones climatiques dans le monde) tous mis en ligne les 7 et 8 mars 2022 ; *Cyber-maitresse* dont les documents accessibles datent de juin et juillet 2021, février 2022 et mars 2023, un site dans lequel le programme scolaire semble suivi ; *La boîte de Meep* qui propose des cartes et les trois séquences de CM2 au programme mis en ligne en août 2020 ; *La classe d'EIO* qui met à disposition 15 séances sur « Se déplacer » (30/12/2017) et 5 sur « Découvrir les lieux où j'habite » (24/11/2018) ; *Orpheecole* qui propose des séances datant de 2011 à 2014 ; *Thibout de maîtresse* où l'on peut puiser des rituels pour la classe de CE2-CM1 autour des cinq continents (une œuvre d'art, un plat typique, une musique, une danse, ...) publiés le 31 août 2022.

Le premier axe est développé dans cette partie de chapitre, le second, consacré à l'étude de la vulgate l'est dans le chapitre suivant (1.4). Il ressort de cette première partie de l'analyse trois points : premièrement, une place de la géographie relativement conforme aux attentes de l'institution même si elle est aussi très inégale selon les sites. Deuxièmement, la légitimité repose surtout sur une proximité entre collègues. Enfin, la relation au programme officiel y est plutôt pensée comme secondaire.

b. La place de la géographie dans les sites internet d'enseignantes du primaire.

Globalement, la place de la géographie est faible dans ces sites. Cinq des quarante-cinq sites visités pour cette étude qui proposent des données pour le cycle 3 n'ont pas d'entrée vers la géographie ou s'ils en ont, ces onglets mènent vers une page vide. Cependant, si l'on regarde le nombre de pages ou de fichiers de géographie, leur faible nombre reflète plus la faible part de cette discipline dans le temps hebdomadaire (environ 3 % des vingt-quatre heures de cours) que d'un désintérêt pour la matière.

Les sites analysés sont très variés dans leurs formes, dans leurs objectifs, par le nombre de personnes y collaborant et par l'objectif recherché. Cependant, ils reposent sur une même logique : ils proposent

des fichiers sous format PDF, facilement imprimables et reproductibles, voire transformables. En effet, la majorité de ces sites repose sur l'accumulation. En effet, ces sites sont conçus pour empiler des données et sont plus ou moins mis à jour. Les plus anciens de ces sites sont nés au début des années 2010, les plus récents il y a quelques mois et tous ne sont pas forcément mis à jour : on y trouve donc des fichiers répondant aux programmes officiels de 2008 ou de 2002, sans qu'aucune mention de ces programmes n'apparaisse. Cette absence de mention pose un problème de légitimité de l'information produite et pose surtout l'enjeu de l'illisibilité ou de l'invisibilité du discours universitaire ou institutionnel.

Au-delà de cette question de la légitimité, ces sites nous renseignent plus sur la vitalité et la créativité des enseignantes autant que sur la relation que peuvent avoir ces mêmes professeures à la géographie et à la géographie scolaire.

- L'école du dirlo, le 4 septembre 2020
- Un prof d'zécoles.com, le 5 septembre 2020
- La Classe de Stefany (ou la classe de Stef), les 5 et 25 septembre 2020
- Zaubette, le 26 septembre 2020
- La trousse de Sobelle (qui s'appelle en fait Le web pédagogique), le 26 septembre 2020
- La classe bleue, le 27 septembre 2020
- Fichespédagogiques.com (le site de la revue La Classe), le 27 septembre 2020
- i.profs, le 27 septembre 2020
- La classe de Mallory, le 28 septembre 2020
- Des yeux dans le dos, le 28 septembre 2020
- La Classe de Guena, le 5 octobre 2020
- La classe de Crol, le 5 octobre 2020
- Styloplume, le 5 octobre 2020
- Maîtresse de la Forêt, le 5 octobre 2020
- Le cartable de Léonie, le 5 octobre 2020
- Ma maîtresse de CM1-CM2, le 5 octobre 2020
- Charivari à l'école le 5 octobre 2020
- Christall école (CM1-CM2) le 5 octobre 2020
- Lala aime sa classe (CE1-CE2 et CM1-CM2), le 5 octobre 2020
- Edumoov, le 19 octobre 2020.

Tableau 3 : Les vingt sites analysés qui contiennent de fiches relatives à l'enseignement de la géographie en CM1 ou CM2 (cours, traces écrites, exercices) et la date de leur analyse.

Sept sites incluant le cycle 3 :

- Bout de Gomme (CP, CE1, CE2 et CM2), uniquement Français, Maths, la trousse du maître et Évaluations ;
- La classe de Delphine (CP, CE1, CE2, CM1) ;
- La classe de Luccia (de la Maternelle au CM1). Le dernier post en géographie date du 7 mars 2011 ;
- La classe de Virginia qui contient une « mallette » de cycle 3 « pour les remplaçants » mais sans la géographie : mathématiques, français, EPS, arts et anglais ;
- La maîtresse au tableau : l'onglet géographie au cycle 3 est vide ;
- La maîtresse en basket (tous les cycles) : Français, Maths, projet de classe, Anglais au cycle 3 ;
- Maîtresse 72 (CM1-CM2).

Dix-sept sites ne proposant pas d'activités pour le cycle 3 :

- Chat noir (CP) ;
- La classe de Corine (CP et CE1) ;
- La classe de Laurène (Maternelle) ;
- La classe de poussinette (CE1-CE2) ;
- Crayon à papier (de la GS au CE2)
- La maîtresse au petit pois (Maternelle et Ulis)
- La maîtresse geek (CP et CE1)
- La trousse des maîtresses (uniquement cycle 2) ;
- La trousse de Léa (CE1) ;
- Le blog de monsieur Mathieu (cycles 1 et 2)
- L'école au bord du monde (Cycle 2)
- Lutin Bazar (cycle 2) ;
- Mais que fait la maîtresse ? (CE1 – CE2) ;
- Maîtresse Ellen (CE1-CE2)
- Maîtresse Gé (CE1)
- Maîtresseuh (enseignement spécialisé Rased, Ulis, IME)
- Melimelune (CE2) ;

Deux sites généralistes qui proposent des conseils plus que des séquences ou séances.

- Maîtresse Aurel, sans entrée par discipline et qui propose des réflexions et des analyses sur le métier d'enseignante ou de la méthodologie pour enseigner ;
- Hugo l'escargot propose des fiches qui sont plus des affichages, des fiches de repérages que des leçons, traces écrites ou exercices.

Tableau 4 : Les vingt-sept autres sites consultés ne contenant rien sur la géographie eu cycle 3.

c. Une discipline secondaire : le poids de la géographie dans les sites internet de professeures des écoles.

La quantité d'informations proposée est très inégale. On trouve quatre « poids lourds » : d'une part *i-profs* et *Fichespédagogiques.com* qui revendiquent plus de 3 000 voire plus de 3 550 pages (mais toutes ne sont plus accessibles, de nombreux liens étant rompus), d'autre part *Edumoov* dont le décompte des pages n'est pas apparent et *L'école du Dirlo* où le décompte n'est pas fait mais qui accueille

des centaines voire des milliers de fichiers. Quatre sites, *La classe bleue*, *la classe de Mallory*, et *La classe de Stef*, *Charivari à l'école* sont des sites de taille intermédiaire avec des centaines de fichiers. Ils gardent un caractère personnel. Les autres sites ont une taille plus réduite et jouent ouvertement le jeu d'une relation intime, personnelle, directe et forte avec leur lectorat, à travers les commentaires mais aussi à travers la mise en scène de leur personne ou dans le discours produit, mettant souvent en scène leur propre personne sous l'angle d'une professionnelle tâtonnant et partageant des productions améliorables.

Dans tous les sites, la part de la géographie est inégale : entre 0,6 et 6,67 %. Cela nous renseigne sur l'importance que ces enseignantes donnent à la géographie. Cette dernière représente environ 3,25 % du temps d'enseignement par semaine au cycle 3, c'est à dire 45 minutes, comme au cycle 2. Nous l'avons vu dans la présentation des sites, 6 des 26 sites (soit plus du quart) qui proposent des exercices ou des fiches de cours pour les classes de cycle 3 ne proposent pas de géographie. Parmi les vingt sites qui proposent de la géographie, on peut déterminer quatre groupes. Quatre sites qui proposent une quantité de géographie proche de la part de durée d'enseignement que la discipline géographie a chaque semaine, soit entre 3 et 4 % du contenu Sept sites proposent une part moindre à la géographie (de 0,6 à 2,50%) ; six sites qui offrent plus de 4,5 % de leur contenu en géographie. Un dernier groupe de trois rassemble des sites dans lesquels le décompte n'est pas simple et a été trop complexe pour être étudié. Pour mémoire, sept sites proposant des séances au cycle 3 ne proposent aucune entrée en géographie (tableau 4).

Par un autre décompte, celui du total des fiches ou pages présentes dans l'ensemble des sites, la part de la géographie est de 2,48 % (168 pages ou fiches pour 6 773 pages ou fiches). Cependant, si l'on prend uniquement les sites qui sont faits par des enseignantes en activité et qui proposent leurs propres productions plus ou moins actualisées, la part de la géographie est de 2,92 %, soit un chiffre plus proche de la part de la géographie dans l'emploi du temps des élèves.

Site	Nombre de pages ou de rubriques	Nombre de pages ou de rubriques de géographie	Poids de la géographie dans le site (en %)
<i>fichespédagogiques.com</i>	3 000 pages annoncées	18	<i>environ 0,6</i>
<i>Charivari à l'école</i>	437 pages (146 au cycle 3)	3	<i>0,61</i>
<i>Maîtresse de la Forêt</i>	159	2	<i>1,25</i>
<i>Styloplume</i>	294 (43 au cycle 3)	4	<i>1,36</i>
<i>i-profs</i>	3 550	56	<i>1,57</i>
<i>Lala aime sa classe</i>	441	11	<i>2,50</i>
<i>Un prof d'écoles</i>	222	7	<i>3,15</i>
<i>La classe bleue</i>	345	11	<i>3,18</i>
<i>Ma maîtresse de CM1-CM2</i>	90	3	<i>3,33</i>
<i>La classe de Mallory</i>	56	2	<i>3,5</i>
<i>Les yeux dans le dos</i>	125 (Cycle 3)	5	<i>4</i>
<i>La classe de Crol</i>	145	6	<i>4,14</i>
<i>La trousse de Sobelle</i>	409	19	<i>4,69</i>
<i>La classe de Stefany</i>	143	25	<i>4,89</i>
<i>Le cartable de Léonie</i>	312	16 (dont 4 au cycle 3 et 12 au cycle 2)	<i>5,12</i>
<i>Edumoov (cours moyen)</i>	3 821	211	<i>5,5</i>
<i>La Classe de Guena</i>	45	3	<i>6,67</i>
<i>L'école du dirlo</i>	16 entrées disciplinaires ou par niveau. Chaque entrée renvoie vers d'autres entrées qui sont elles-mêmes réparties en dizaines, voire centaines de fichiers.		
<i>Christall école</i>	Une quantité de pages ou de fichiers très difficile à trouver : les pages regroupent plusieurs fichiers et ne sont pas toujours facilement identifiables.		
<i>Zaubette</i>	Des centaines de fichiers très difficiles à compter, l'arborescence n'étant pas toujours simple. Parmi ces pages, 7 sont occupées par la géographie (statistique quasiment impossible)		
Rappel : 7 sites ne proposent pas de géographie au cycle 3 : <i>Bout de Gomme, La classe de Delphine, La classe de Luccia, La classe de Virginia, La maîtresse au tableau, La maîtresse en basket</i> et <i>Maîtresse 72</i> .			
Total (hors fichespédagogiques.com)	6 773	168	2,48

Tableau 5 : La place de la géographie dans les sites de professeures des écoles au cycle 3.

d. Une très faible relation au programme scolaire.

La relation aux programmes est assez inégale. Les sites étudiés font référence de manière implicite et jamais mentionnée à trois programmes scolaires publiés entre 2002 et 2020 (tableaux 3 et 4). Sur les vingt sites consultés, huit proposent des fiches répondant aux attentes du programme en cours. Parmi ces sites, cinq d'entre eux (soit un quart) offrent uniquement des fiches répondant aux attentes du programme actuel, trois autres sites proposent des fiches liées au BOEN de 2015 en plus de fiches d'autres programmes qui sont toujours présentes, sans distinction apparente, ce qui peut entraîner des confusions chez leurs lectrices. Treize sites ne proposent que des fiches de cours ou d'exercices ou des documents ne répondant pas aux attentes des programmes actuels. Parmi eux, quatre ignorent même les deux derniers programmes officiels et restent bloqués sur les attentes proposées en 2002 (et enseignées entre 2002 et 2008).

Nom du site	BOEN de 2002	BOEN de 2008	BOEN de 2015
<i>Charivari à l'école</i>		X	
<i>Christall école</i>		X	
<i>Edumoov (cours moyen)</i>		X	X
<i>fichespédagogiques.com</i>	X		
<i>i-profs</i>	X		
<i>La classe bleue</i>		X	X
<i>La classe de Crol</i>			X
<i>La Classe de Guena</i>			X
<i>La classe de Mallory</i>			X
<i>La classe de Stefany</i>	X		
<i>Lala aime sa classe</i>		X	
<i>La trousse de Sobelle</i>		X	
<i>Le cartable de Léonie</i>			X
<i>L'école du dirlo</i>	X		
<i>Les yeux dans le dos</i>		X	
<i>Ma maîtresse de CM1-CM2</i>		X	
<i>Maîtresse de la Forêt</i>		X	
<i>Styloplume</i>			X
<i>Un prof d'écoles</i>		X	X
<i>Zaubette</i>		X	
Total :	4	11	8

Tableau 6 : La relation des sites de professeures des écoles au programme en géographie.

Un seul un site propose une année complète de géographie, il s'agit du site *Un Prof D'Zécoles* qui offre à ses lectrices et lecteurs 27 fiches d'exercices et de documents organisées et présentées comme s'il s'agissait d'un fichier professionnel. Les 14 premières fiches concernent le premier thème à étudier (« se déplacer »), cinq autres fiches traitent du deuxième thème (« Communiquer d'un bout du monde à l'autre grâce à Internet ») et les huit dernières traitent de « Mieux habiter », le troisième thème du programme.

La lecture de *La Classe Bleue*, qui donne accès à onze fiches tentant de répondre aux deux derniers programmes est instructive. Visiblement, et c'est le cas dans d'autres sites aussi, il y a une volonté de recycler d'anciens cours pour les faire entrer dans les cases du programme de 2015. En effet, les

quatre fiches les plus récentes (publiées en 2019 et 2020) portent sur : « Le réseau Internet » ; « Se déplacer de ville en ville en France » ; « Se déplacer au quotidien dans le monde » ; « Se déplacer au quotidien en France ». Elles répondent bien aux demandes de l'institution. En revanche, les cinq suivantes n'y répondent pas vraiment : « Habiter dans un espace touristique » ; « Notre pays la France » ; « Les besoins alimentaires » ; « Les besoins en eau » ; « Habiter les villes en France ». Certes les informations de ces thèmes se retrouvent plus ou moins dans les programmes actuels, mais l'entrée est très différente.

Les autres sites donnent accès à des bribes de programme, le plus souvent c'est le début du programme qui est accessible, c'est à dire en CM2 « se déplacer », puisqu'on trouve ce thème dans sept des huit sites étudiés et en CM1 « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite » (Tableaux 3 et 7). L'analyse d'*Edumoov*, le site la plus fourni et un site collaboratif, est tout aussi utile pour comprendre les déséquilibres en place. On y compte 616 séances de géographie au cycle 3. Certaines sont spécifiques au CM1, d'autres au CM2, d'autres encore sont à destination des deux niveaux, malgré un programme différent. Lorsque les fiches concernent le programme actuel, deux tiers d'entre elles ne concernent que le premier thème de l'année. En CM1, 101 fiches sur 148 traitent du premier thème « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite », soit 68 %. De même, en CM2, le premier thème est lui aussi sur-représenté : « Se déplacer » regroupe 125 fiches, soit 63 % des 199 fiches, 42 fiches évoquent le deuxième thème « Communiquer d'un bout du monde à l'autre grâce à Internet », soit 21,1 %, alors que 22 fiches étudient le dernier thème « Mieux habiter », c'est à dire 11 % des fiches de CM2.

Le fait de ne pas mentionner de référence à un programme, de ne pas savoir à quel bulletin officiel il est fait référence pose un gros souci éthique. De même, la distance que certaines rédactrices prennent avec les textes en vigueur est très problématique. Cette étude a été menée six ans après la mise en place de ce programme en septembre 2016. Ce temps de latence entre la publication et la mise en œuvre du BOEN est un élément important à prendre en compte.

Trois sites ont des fiches répondant au BOEN de 2008 et à celui de 2015, sans que la différence soit explicite :

- **La classe bleue** = quatre fichiers portant sur deux des thèmes de la classe de CM2 (Communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à l'Internet et Se déplacer) suivent le BOEN de 2015. Ils regroupent 11 séances. 21 autres séances sont téléchargeables sur des thèmes issus du programme de 2008 (Le territoire français dans l'Union européenne ; Se déplacer en France et en Europe ; Produire en France)
- **Un prof d'écoles** = 27 fiches suivant tout le programme de CM2 découpé en trois thèmes.
- **Edumoov** = ce site a été étudié plus en détail pour voir la place des thèmes dans les 211 fiches ou cours proposé.e.s. On y trouve au total 616 séances, avec ou sans fiches d'exercices ou de documents. Ce site a la particularité de proposer surtout des fiches de préparation. 148 fiches traitent directement du programme de CM1 et 199 traitent directement du programme de CM2. Les autres fiches concernent des

projets de classe incluant de la géographie (31 fiches), d'autres programmes (2002 ou 2008 : 52 fiches en CM1 et 68 en CM2), des fiches pour des CM1-CM2 (11 fiches de repérages, 10 de géographie physique et 22 sur habiter la France ou la Terre ou le Monde), des fiches pour les CE2-CM1-CM2 (11 sur les paysages, 10 sur une géographie administrative, 10 sur une géographie physique, 10 sur les villes ou les transports et 2 sur le développement durable) enfin, des fiches pour les classes de CE2-CM1 (25 fiches sur les lieux où j'habite, 10 sur la géographie physique et 7 sur une géographie administrative). Dans les 347 fiches directement en lien avec le programme actuel, on note une sur-représentation de fiches concernant les deux premiers thèmes du CM1 et du CM2, « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite » (en CM1) et « Se déplacer » (en CM2). Ils regroupent les 2/3 des fiches proposées, alors qu'ils ne devraient en concerner qu'un tiers.

- En CM1, 101 traitent du premier thème « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite », soit 29 % du total ou 68 % des fiches de CM1 liées au programme de 2015 ; 43 traitent du deuxième thème (12,4 % du total, 29 % de l'année) et 4 seulement du dernier thème de CM1 (Consommer, soit 1,15 % du total ou 2,7 % de l'année).
- En CM2, le premier thème est lui aussi sur-représenté : « Se déplacer » regroupe 125 fiches, soit 36 % du total des fiches ou 62,8 % des fiches de CM2. 42 fiches évoquent le deuxième thème (Communiquer d'un bout du monde à l'autre grâce à Internet), soit 12,1 % du total et 21,1 % de l'année de CM2 alors que 22 fiches étudient le dernier thème de CM2, Mieux habiter, respectivement 6,3 % des fiches CM1 et CM2 et 11 % des fiches de CM2.

Cinq sites suivent uniquement le BOEN de 2015

- **La classe de Mallory** = 7 séances couvrant les trois thèmes du programme de CM2 : trois sur « se déplacer » (1. Pourquoi et comment les gens se déplacent-ils ?- 2. Les réseaux de déplacement en France- 3. Les déplacements en ville), une sur « communiquer d'un bout du monde à l'autre de la planète, un monde de réseaux » (1. Qu'est-ce qu'Internet ?- A qui sert Internet ?- Les inégalités d'accès à Internet) et une sur « mieux habiter, un écoquartier ». Là encore, l'équilibre entre les parties du programme est inégal. On note une sur-représentation du début du programme.
- **La Classe de Guena** = quatre séances pour le thème 1 « se déplacer » en classe de CM2 : 1. Pourquoi et comment se déplace-t-on au quotidien ?- 2. Comment se déplace-t-on à la campagne- 3. Comment se déplace-t-on à la ville- 4. Quels problèmes les transports posent-ils ? ... et rien sur le reste de l'année.
- **La classe de Crol** = trois leçons sont accessibles en ligne. Elles traitent du thème 1 du programme de CM2 (se déplacer) : 1. Se déplacer au quotidien en France- 2. Se déplacer au quotidien dans un autre lieu du monde- 3. Se déplacer de ville en ville, en France, en Europe et dans le monde.
- **Styloplume** = une seule fiche traite de « localiser mes lieux de vie et les situer à différentes échelles ». On peut estimer que cette fiche vise à répondre aux attentes du début du programme de CM1 (découvrir les lieux où j'habite).
- **Le cartable de Léonie** = quatre séances sont présentées : 1. Satisfaire les besoins alimentaires en France- 2. Se déplacer au quotidien en France : en ville et à la campagne- 3. Migrer vers un pays étranger- 4. Se déplacer en Europe et dans le monde.

Tableau 7 : Une relation plus ou moins distante des sites des professeures des écoles au programme officiel.

e. Une proximité recherchée entre les auteures des sites et leur public.

Toutes les auteures des sites ne sont pas en activité et n'ont pas des classes de cycle 3. En effet, l'un d'entre eux n'enseigne plus depuis quelques années et vit des revenus de son site (*L'école du Dirlo*), deux sites compilent des données d'auteurs non connus et non présentés (*i-profs* et *Fichepédagogiques.com*), un autre site suit la même logique mais avec le seulement le nom des auteures (*edumoov*), deux n'enseignent pas au CM2 mais proposent des ressources de collègues (*Zaubette*) ou d'anciennes ressources (*La classe de Stefany*). Les quinze autres enseignent en CM, soit en classe double soit en classe simple. Les auteures proposent des ressources plus ou moins actualisées et plus ou moins enseignées aujourd'hui. Or, cette information est difficile à trouver sur le site, voire absente du site. Tous se présentent sous une forme très proche, avec une arborescence de fichiers sont présentés soit par niveau (par classe ou par groupe de classes, CE ou CM par exemple, ou encore par cycle), soit par discipline scolaire. Ces dernières sont classées la plupart du temps de manière aléatoire (sauf *Les Yeux dans le dos* qui propose un classement alphabétique). La mise en image des sites est également intéressante. Elle cherche très clairement et très logiquement à montrer le sérieux de la démarche et de l'auteure (sept sites) ou alors, s'il y a de la fantaisie, c'est pour rappeler le cadre scolaire (trois sites). On y trouve ainsi des photographies ou des dessins évocateurs : une école, un cartable ou un enfant dessiné qui pose sa veste sur un porte-manteau (encadré 3).

Le fait d'être enseignante est présenté implicitement comme une garantie de sérieux du travail et de qualité de l'information, ce qui n'est pas sans poser de question quant à la qualité de ce qui est produit et à la réception par les lectrices. Les productions sont plutôt personnelles, uniquement validée par des pairs et pas par la hiérarchie, ce qui est tout à fait légitime sur un site internet.

On peut déterminer trois grands types de sites : Un premier groupe de dix sites est fait par une auteure connue et identifiée par un prénom, voire un nom, une fonction et/ou un parcours professionnel garantissant un sérieux impliquant de fait une forte proximité entre le site et ses lectrices. Ce sont : par exemple *Charivari à l'école* de Delphine Guichard qui est titulaire d'une classe de CM2 ou de CM1-CM2 selon les années à Souvigny en Sologne depuis 2014 ou *La trousse de Sobelle* qui se présente longuement, avec signature et photographie :

« Je suis PE depuis 1994. Après avoir fait plus de 10 ans sur les CM, puis 7 ans de cycle 2, me revoici en cycle 3 depuis la rentrée 2013. J'habite sur la Côte d'Azur et je suis sur un poste définitif. J'ai changé plusieurs fois d'école. La dernière fois, pour la rentrée 2011-2012. Je suis sur un CM1-CM2 depuis 2014. ».

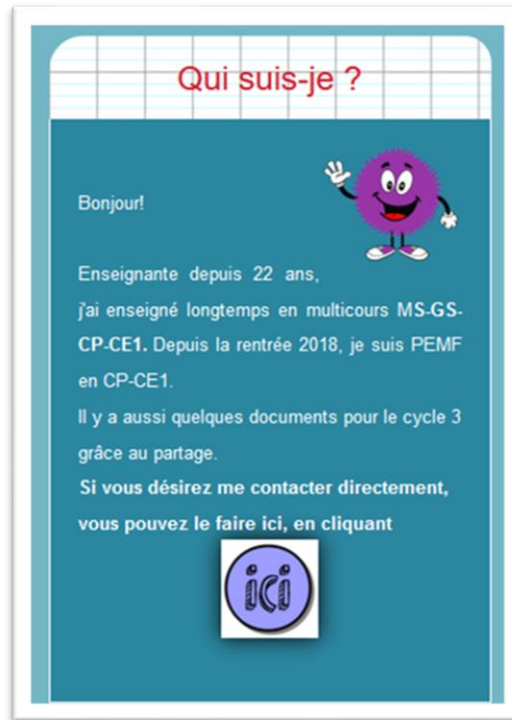


Illustration 4 : Capture d'écran (extrait) de la page d'accueil du site Zaubette.fr.

Un deuxième groupe de six sites est proposé par des auteures dont le nom n'est pas connu ou par un pseudonyme, ainsi *Christall école* qui se présente sur la page d'accueil comme une

« jeune enseignante bourguignonne, j'aime échanger avec mes pairs et créer des ressources variées. J'ai conçu ce blog comme un espace de partage et j'espère que vous prendrez autant de plaisir à y naviguer que j'en ai à discuter avec vous ... ».

Enfin, un troisième groupe est fait de sites produits collectivement. Les auteures y sont nombreuses et plus ou moins reconnaissables : *Edumoov*, un site de partage de ressources conçues par des dizaines d'auteures dont les noms apparaissent clairement, ainsi que la date de publication ; *Fichespédagogiques.com*, déclinaison numérique de la revue *La Classe* où les auteures sont plus ou moins connues et *Maîtresse de la Forêt* qui est enseignante du premier degré, PE depuis 2010 et devenue ensuite directrice. Elle nous précise qu'elle enseigne depuis 2016 dans une école rurale de deux classes. On y trouve deux pseudonymes : *Yolte23* et *Alicecycle3*.

On remarque cette recherche de proximité avec les lectrices non seulement par les noms donnés aux sites, mais aussi par les références explicités à l'école (neuf sites évoquent l'« école », la « classe »),

quatre autres font référence au métier (« prof » ou « maîtresse », « dirlo »), deux aux outils (« trousse », « stylo »). Les trois autres n'ont pas de référence explicite à l'enseignement (*Zaubette* ; *Edumoov* ; *fichespédagogiques.com*).

Cette proximité passe aussi par une mise en page dont les codes cherchent souvent à placer la lectrice dans une proximité professionnelle. Ainsi, douze sites jouent explicitement avec les codes de l'école. Sur la droite de la page d'accueil de *Charivari à l'école*, un manchot à lunettes roses figurant certainement une professeure des écoles jongle avec des lettres, une gomme, un crayon, un cahier, une équerre. *La classe de Guena* joue avec de nombreuses références scolaires : le dessin d'un cahier, des crayons de couleur, une règle, un livre, une loupe, etc. *La classe de Stefany* joue plus avec une proximité entre collègues. On y voit des dessins de jeunes femmes discutant en buvant un thé ou un café, une femme devant un ordinateur portable, et une femme debout avec son sac à main. L'aspect scolaire apparaît sur une photographie sous ce bandeau montrant le contenu d'une trousse jetée sur un bureau. Ces mêmes codes se retrouvent de manière plus ou moins explicite sur *Edumoov*, *La classe bleue*, *La classe de Mallory*, *Le cartable de Léonie* (dominé par une esthétique tirée des films Harry Potter), *L'école du dirlo*, *Les yeux dans le dos*, *Ma maîtresse de CM1-CM2*, *Maîtresse de la Forêt* où l'ensemble des pages est accompagnée d'images rappelant le monde de l'école et *Zaubette* où des crayons, des feuilles, un cahier et une pomme verte sortent d'un cartable en cuir.

En revanche, huit sites ont une présentation très sobre, sans référence scolaire visuelle : *Christall école*, *fichespédagogiques.com*, *i-profs*, *La classe de Crol*, *Lala aime sa classe*, *La trousse de Sobelle*, *Styloplume* et *Un prof d'écoles*.

f. Des commentaires qui renseignent tout autant que les propositions de cours.

L'étude des commentaires de ces blogs est particulièrement riche. Elle se base sur l'étude de 659 commentaires postés par des lectrices ou des lecteurs sur treize sites du corpus, les autres ne laissant pas la possibilité de laisser une trace écrite durable du passage des utilisatrices. Ces sites peuvent contenir plus ou moins de commentaires, seuls les commentaires validés par la ou le gestionnaire du site restent lisibles.

La classe de Mallaury et *La classe bleue* sont les deux sites qui offrent la plus grande place aux commentaires (respectivement 199 et 137). Quatre autres sites, *Zaubette*, *La trousse de Sobelle*, *La classe de Crol* et *Christall école* accueillent entre une cinquantaine et une soixantaine de commentaires. Deux sites en comptent une trentaine (*Des yeux dans le dos* et *La classe de Stef*), les cinq autres (*La*

classe de Guena, Maîtresse de la forêt, Un prof d'zécoles, Le cartable de Léonie et Charivari à l'école) en comptent entre 1 et 12. On le voit, le lien entre les lectrices et la, le ou les créateurs est plus ou moins mis en avant.

Au-delà d'une forte proximité entre gestionnaires et utilisatrices des sites marqué par un tutoiement et l'utilisation d'émoji ou d'émojis positifs, il ressort de la lecture et de l'analyse de ces commentaires plusieurs éléments. En premier lieu, il faut souligner l'importance de retours très positifs. L'analyse des mots-clés par le logiciel R (Iramuteq) fait ressortir les termes liés aux remerciements : « *merci* » 619 fois, le verbe remercier 31 fois, des félicitations dix fois. De même, les termes élogieux souvent emphatiques sont légion. On note 189 « *merci beaucoup* », 77 fois « *un grand merci* », etc. Les commentaires mettent en avant l'importance du travail fourni : « *travail* » revient 299 fois, « *boulot* » quinze fois et le verbe travailler seize fois, là aussi accompagné de qualificatifs positifs : « *beau* » (34), « *clair* » (26), « *de qualité* » (24), « *précieux* » (21), « *génial* » (19), « *superbe* » (19), etc. Même chose à propos des évaluations, qui se posent visiblement comme un enjeu essentiel de cette discipline, même si, comme le déclare *La classe bleue*, en réponse à Cola qui demande une évaluation sur le thème « se déplacer au quotidien en France » en 2019 (date non précisée) :

« *Non, désolé ! Je fais très peu d'évaluations en géographie, car je préfère im-
primer un rythme assez soutenu et passer d'une leçon à l'autre assez rapide-
ment plutôt que de "perdre du temps" à toujours vouloir tout évaluer. »*

En second lieu, apparaissent des pratiques de classe implicites : l'importance relative de l'évaluation, l'importance des textes à trous et des traces écrites calibrées accréditent l'idée que l'on peut enseigner le cours d'une autre, réduisant implicitement le rôle de l'enseignante à une place non pas d'auteure mais plutôt à celle d'agent, de technicienne, qui transmet un savoir qu'elle peut ne pas maîtriser (on note la présence de quelques commentaires pour obtenir des réponses aux textes à trous ou à des cartes à remplir que les utilisatrices ou utilisateurs ne connaissent pas). De plus, le paratexte insiste sur l'importance du partage des fiches, documents ou conseils. Le terme de partage revient 174 fois dans les 659 commentaires. Les auteures des commentaires font ressortir aussi le gain de temps opéré par cette offre de fiches (40 mentions de gain de temps, 64 pour l'aide). De même, on trouve des éléments liés à la réactivité des auteures, tout comme leur accessibilité.

En troisième lieu, il apparaît également une forte demande de fiches, séances, séquences ou évaluations toutes faites. 161 demandes concernent les évaluations mais le panel de requête est plus large. Il porte sur des compléments ou une totalité de séance ou de séquence, sur des idées pour réaliser

ses propres cours, fiches, traces écrites. Ainsi, sur *La trousse de Sobelle*, KORN BRAYE poste ce message le 12 mars 2018 à 22 h 01 min :

« Je tenais à vous remercier pour ce travail merveilleux, très attractif pour moi et superbement illustré, mes élèves en redemandent. Je suis régulièrement connectée sur votre site, j'ai une classe de CM1/CM2 et je suis toujours à la recherche de nouvelles pistes pédagogiques qui mettent en éveil la curiosité et l'appétit d'apprendre de ces bambins. »

Il porte encore sur des documents pour réaliser son cours, sur des traces écrites déjà faites, que ce soit sous la forme de textes à trous ou sous la forme de textes à recopier. Une demande de traces écrites « courtes, claires et où il y a l'essentiel » (Julg7, message du mardi 10 Décembre 2019 à 15 heure 37). Globalement, il existe auprès de ces sites une forte demande de « clé-en-mains », comme l'exprime Ptitjean le 21 septembre 2020 dans *La trousse de Sobelle* :

« MEEERRRRCCIII!!! C'est une vraie mine d'or. Je viens de découvrir votre site, c'est un vrai bonheur. Je vais regarder vos vidéos car en plus il y a quelqu'un derrière ce superbe travail. Je commence la géo demain dans ma classe, avec vos supports. Dans quelques temps, les évaluations, pouvez-vous me faire parvenir le mot de passe ? En attendant de vous découvrir encore plus, un GRAND MERCI pour vos conseils (surtout pour les corrections)))). »

En quatrième lieu, on peut déceler une grande diversité d'utilisatrices et d'utilisateurs. La part des femmes et celle des hommes n'a pas été recherchée, tout comme le décompte des types d'utilisatrices et d'utilisateurs, même si on trouve dans les signatures de ces commentaires des jeunes professeures des écoles (stagiaires, en poste pour la première, deuxième ou troisième année), des enseignantes plus confirmées qui découvrent un niveau, des enseignantes en classe unique, en double, triple, voire quadruple niveau qui se disent, à juste titre, débordées par la gestion de ces multiples niveaux sur un ou deux cycles, des enseignantes en Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) ou en unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis), des remplaçantes ou Zone d'intervention spécialisée (ZIL), des étudiantes en master qui préparent le concours, des parents qui ont des élèves en classe, qui sont à l'étranger (une femme envoie un message d'Australie où elle apprend le français à ses enfants) ou qui sont en dispositif d'Instruction En Famille (IEF), une personne qui fait du soutien scolaire bénévolement, une grande sœur qui veut faire réviser sa petite sœur et qui « *qui n'a pas eu de cours d'histoire géographie de l'année* » et quelques élèves.

Enfin, on trouve dans ces commentaires quelques remarques plus ou moins négatives sur les programmes actuels ou le rapport à la géographie, montrant que le programme en vigueur est plus ou moins suivi et surtout que les enseignantes qui ne le suivent pas se raccrochent à une géographie ayant des visées culturelles, basée sur des savoirs physiques ou paysagers. Un choix qui peut être assumé par les productrices des sites. Ainsi dans *La trousse de Sobelle*, « nenette 6974 » écrit le 3 janvier 2019

« Je suis un peu perdue avec les nouveaux programmes ... France lointaine on le fait en CM1 ou CM2 ? Mais ce n'est pas vraiment le nouveau programme 2016 (se déplacer, habiter, communiquer ...) ? Je préfère enseigner comme toi de la géographie physique mais je ne sais plus ce qui concerne le CM1 et le CM2. J'ai les 2 et je différencie tout car il n'y a aucune progression dans mon école donc obligée de m'en tenir aux programmes. »

À cela Sobelle répond le lendemain à 21h10 : *« Je ne suis pas du tout les nouveaux programmes en géographie que je ne trouve absolument pas logiques ni cohérents. »* De même, Zoé écrit vers le mois de juin 2020 sur le site *La classe bleue* *« Autant les programmes de géographie me consternent, autant votre travail est intéressant, bien présenté, clair et motivant ! »*

On voit ici se dessiner un élément important dans la relation des professeures des écoles à l'enseignement de la géographie (et certainement aussi des autres disciplines), si le programme scolaire reste la référence, d'autres voies existent pour s'informer et préparer les cours, un fonctionnement non pas vertical associant l'institution scolaire aux enseignantes mais un fonctionnement plus vertical, entre pairs (ou plutôt ici entre paires) dans lequel le partage de savoirs est fluide ... même s'il faut se questionner sur la légitimité et la qualité de ce savoir qui n'est validé par aucune autre instance que l'intime conviction de chaque enseignante.

De même, la question de l'accueil de ces fiches par les enseignantes ou les parents qui les consultent ou les chargent pour un usage personnel est essentielle. Or, il est impossible de déterminer si ces fichiers sont utilisés comme tels ou s'ils sont chargés pour y prélever des informations, des documents ou des exercices transformés ensuite par la personne qui les charge. Il est aussi intéressant de noter que si cinq sites font référence à des manuels utilisés, ils ne font jamais référence au programme de référence et encore moins aux fiches proposées par le ministère de l'Éducation Nationale sur son site Eduscol.

Autre élément frappant à la lecture de ces sites et de ces fiches : ces dernières sont souvent proposées pour elles-mêmes, sans lien avec d'autres moments de l'année. Si on excepte le site *Un Prof d'écoles*, aucun site ne propose une progression sur l'année : on trouve au mieux des séquences, et très souvent uniquement des séances isolées. Ce n'est pas sans poser de question sur l'usage de ces fiches : sont-elles utilisées pour elles-mêmes, en ce cas ; selon quelles logiques ? Occuper les élèves un certain temps ? Apprendre uniquement des notions ? Cela questionne donc aussi sur la représentation de l'apprentissage en géographie chez les enseignantes du primaire.

1.4. Une vulgate à travers des sites internet d'enseignantes : la recherche d'une « possibilité du réel ».

Cette vingtaine de sites internet produits par ces enseignantes ne montre pas qu'une mise en réseau des professeures des écoles. Elle nous renseigne également sur ce qui peut être fait en classe. Ce n'est pas le réel qui est montré ici mais une possibilité du réel de la classe. Tel un manuel scolaire, le site internet peut être vu comme un espace métaphorique discursif (Denizot, 2016) dans lequel les documents vont jouer un rôle important et produire un effet de réel (Audigier, 1997).

Il ressort une vulgate de ces sites internet, notamment autour du rôle central des documents. Celle-ci est évoquée naïvement par Delphine Guichard dans son site *Charivari à l'école* à la page datée du 9 octobre 2011, 10 heures 48, Spécial profs débutants : [ce qui est en gras l'est sur la page du site]

« Les séances de Géographie ressemblent, théoriquement, aux séances d'Histoire : une question, les représentations initiales des élèves, des documents pour trouver les réponses, et une trace écrite.

*Une chose que j'ai retenue (et essayé d'appliquer) de mes cours d'IUFM, c'est « **En géographie, chaque trace écrite contient une carte ou un schéma légendé** ». C'est une bonne habitude de terminer chaque séance, à chaque cours donc, par une carte (ou un croquis).*

Après, pour les « opérations survie », le jour où on n'a pas du tout le temps de préparer une belle séquence-maison, j'ai plusieurs fois été sauvée par ces petits fascicules « Connaître », de chez Hatier (pas trop chers, en plus : dans les 6 euros l'un).

A l'intérieur, on trouve des documents, des questions d'exploitation, une trace écrite (un peu longue). Le tout vous fait une bonne bouée de secours pour une séance ou même une séquence honorable.

Note : ces fascicules existent aussi en Histoire, en Éducation Civique et en Sciences (cliquer sur les liens pour accéder aux pages Amazon).

Anne K me signale aussi les ouvrages de chez Accès Édition : Géographie à vivre. Ils coûtent autour de 50 Eur donc c'est plus un investissement d'école, mais ce sont des ouvrages photocopiables, avec un DVD inclus (pour projeter les photos des paysages, ou les cartes). »

En effet, les documents servent à la fois de repères, de marqueur de la discipline tout en étant des outils utiles lors des leçons. Un document correspond à tout support pédagogique de travail permettant de transmettre des connaissances et de faire acquérir des compétences méthodologiques. En géographie, le concept de document n'est pas au cœur des réflexions scientifiques. Ainsi, le terme n'apparaît pas dans le Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés (Lévy et Lussault, 2013) et ce n'est pas une entrée dans Géographies (Clerc, 2019) un ouvrage d'épistémologie à l'usage des futurs enseignants. Il lui préfère les termes d'iconographie, de carte, de terrain, de SIG ou de littérature. Cependant, Jean-François Thémines nous éclaire sur ce que peut être un document en classe. Pour lui, il permet à l'élève de construire un espace géographique, en le percevant et en le construisant. Le document n'est pas limité à un artefact matériel. En effet, les représentations, les expériences, les perceptions sont aussi des documents utilisables. Le rôle des acteurs, témoins ou non, passifs ou actifs, proches ou lointains permet d'élargir au maximum le concept de document (Thémines, 2020). La nature, le nombre, le type de documents sont donc étudiés ici. Les documents sont souvent un support pour un travail des élèves. Ce travail est souvent de faible intensité intellectuelle, limitant son rôle en géographie à une collecte d'informations par les élèves, sans réelle suite. Suivant la même logique, il apparaît que ces sites internet mettent aussi en avant des exercices de mémorisation : traces écrites, vocabulaire, cartes sont plus un support de savoirs à maîtriser qu'une construction potentielle. De même, ces sites internet montrent plus une géographie grand public basée sur des localisations, une géographie administrative voire une morale qu'une géographie réellement scolaire en lien avec le programme actuel.

À suivre les conseils de *Charivari à l'école*, la méthode à employer pour enseigner la géographie serait proche de celle de l'histoire, une intuition liée certainement au fait que le programme lie les

deux disciplines, que la formation initiale est faite par un enseignant souvent bivalent (sauf dans les grands centres de formation). Cependant, ce qui distinguerait la géographie de l'histoire, c'est la présence de cartes dans chaque trace écrite. On note également un troisième élément : on peut s'appuyer sur des supports préexistants pour les photocopier.

Seuls cinq des vingt sites étudiés rappellent leurs sources d'inspirations. Ces sources sont réduites (une par site), ce qui pose aussi le problème d'un possible manque de recul sur l'information transmise. S'il est normal que des enseignantes fassent confiance au contenu d'un manuel rédigé par des membres d'une institution porteurs du discours de cette institution ou à d'autres prescripteurs, les scientifiques des universités. Ici, très souvent le discours n'est porté que par les rédactrices ou rédacteurs des sites ou leurs collaborateurs plus ou moins mentionnés. En règle générale, les documents présentés ne sont pas accompagnés de références. Un seul site fait exception pour les textes qu'il propose : l'auteur de *Christall école* a pris soin de noter les sources des huit textes qui sont intégrés dans des fiches d'exercices. Cette absence de sources et de références pose un problème scientifique et pédagogique essentiel puisque les informations données sont totalement « hors sol ».

L'absence de références explicites induit que la productrice ou le producteur du savoir n'entre pas dans un champ scientifique établi, que son savoir est immanent : l'implicite qui en découle est que l'enseignante sait ce qui est bon ou pas, elle domine totalement le savoir et n'a pas besoin de s'appuyer sur des sources, des auteurs, des références particulières. Le problème est donc que ce savoir, cette connaissance ne s'inscrit pas dans un parcours scientifique ou culturel quelconque facilement identifiable ou identifié. En occultant la source des documents, les auteurs des fiches ou des séances ne se placent pas dans une logique critique vis-à-vis du discours du document, que ce soit un texte, une photographie, une carte ou des statistiques. De plus, cela induit chez la lectrice l'idée que le savoir est ou peut être sans source, ouvrant ainsi la porte à la diffusion de savoirs non objectivés par un apport scientifique quel qu'il soit. On objectera que ces productions sont personnelles et destinées à une diffusion restreinte au sein d'une classe, puis qu'elles ont été mises à la disposition du plus grand nombre. Cependant, la rigueur intellectuelle aurait voulu que des références, même minimales, aient été mentionnées. Cela ne pose pas tant la question de la véracité des faits énoncés, mais plus la question de la qualité des choix effectués. Des choix qui, très souvent, sont implicites.

a. Des sites qui proposent de nombreux documents.

Selon l'objet des fiches présentes, leçons (ou traces écrites), ou supports de séances, le nombre, le type et le rôle des documents varie. Dans les treize sites dans lesquels les fichiers PDF sont accessibles, deux d'entre eux sont mis de côté (*L'École du Dirlo* et *Edumoov*) car les documents proposés sont trop nombreux dans de trop nombreux fichiers pour être comptés. Un autre, *La Classe Bleue*, ne contient pas de documents (uniquement des photographies d'illustration, sans usage pédagogique clairement mentionné). Parmi les sites qui comptent des documents, certains ne proposent que des traces écrites (*Les Yeux Dans Le Dos*, *Christall école*, *Le cartable de Léonie* – sous forme de cartes mentales pour ce dernier). Il reste donc onze sites qui proposent des documents qui servent de support à un cours ou à des exercices (tableau 8).

En moyenne, les séances proposées reposent sur l'usage de cinq à six documents en moyenne (817 documents en 151 séances), mais certains sites proposent relativement peu de documents (*Zaubette* : moins de trois documents par séance) et d'autres beaucoup plus (*La Trousse de Sobelle* : plus de 10 par séance).

Ces documents sont de nature variable selon les seize sites sélectionnés qui proposent des documents. Les auteures des cours proposés ont chacune mis en avant un ou plusieurs types de documents. Ils sont classés en quatre catégories :

- Des documents visuels accessibles. Certes tous les documents sont porteurs de représentations et d'un discours sur l'objet qu'ils représentent, mais les documents regroupés ici sont porteur d'un message simple, souvent donné dans le titre et qui ne prête pas à équivoque. Ces documents sont ceux d'une géographie scolaire classique. Ce sont :
 - Des photographies où figurent principalement des paysages, des bâtiments, des aménagements ou des objets. Ce sont des documents au sens univoque, sans complexité. On en trouve 215 (26,31 % de l'ensemble des documents des six sites retenus) ;
 - Les cartes et les plans dont la lecture est un peu plus complexe, mais à y regarder de plus près, la quasi-totalité des cartes ne portent que sur un thème (le climat, les axes de transport, les fleuves, ...), ce qui en rend la lecture simple, même sans légende. (181 soit 22,15 % des documents des six sites) ;
 - Des images satellites qui, par leur traitement visuel, sont assez simples à lire, que ce soit une représentation de France faisant apparaître le relief (sans légende) ou une image figurant l'Europe vue de nuit (avec absence de légende également). Ces images satellites

ont été choisies pour leur simplicité et là encore une information unique. On en trouve 6 au total (0,73 %).

- Des documents visuels qui incluent une analyse, c'est à dire qu'ils offrent une information plus ouvertement traitée que les documents du premier groupe. Ces documents sont rares (14 en tout, soit 1,71 % du total). Eux aussi font partie de la vulgate de l'enseignement de la géographie :
 - Des coupes ou des schémas d'interprétation de paysage : 13 documents.
 - Un modèle géographique utilisant la chorématique de Roger Brunet.
- Des œuvres avec un auteur identifié ou non. Ce sont des documents qui supposent plus de complexité : des textes, des dessins, des caricatures, des œuvres d'art. Le message est plus difficile à trouver chez les élèves, d'autant plus difficile quand, comme dans la quasi-totalité des textes, ils ne sont pas accompagnés de la mention de l'auteur, de la date de rédaction ou de publication ou de la source. Ce sont :
 - Des textes rédigés ou réécrits par les auteurs du site. On en trouve 200, soit 24,48 % du total des documents.
 - Des dessins ou caricatures : 32 (mais 23 dans le même site, *Christall école* pour illustrer des traces écrites), soit 3,91 % du total ;
 - Six œuvres d'art, principalement en lien avec les séquences sur l'Internet (0,73 %).
- Enfin, des documents plus complexes, qui font appel à des grilles de lecture, des habitudes de lecture plus compliquées et qui nécessitent un apprentissage plus long et régulier :
 - Des statistiques, sous forme de tableau, de graphiques, de pyramides des âges, etc. sont assez nombreuses : 88 documents (soit 10,77 % du total) ;
 - Des affiches, des publicités, des infographies, des captures d'écran 35 fois (donc 4,28 %) ;
 - Quarante vidéos, que ce soient des extraits d'un journal télévisé, des reportages plus longs, des documentaires (pas de film de fiction dans le corpus) : 4,90 %.

Les auteurs des sites ont un tropisme plus ou moins fort pour certains documents, apportant ainsi une touche personnelle à ce que cherchent les enseignantes (tableau 8). Ainsi, *La Trousse de Sobelle* a une répartition équilibrée entre des textes, des photographies et des cartes (88/102 documents) ; *Zaubette* privilégie les documents visuels accessibles : cartes et les photographies représentent 2/3 des documents) ; *La Classe de Stef* se base d'abord sur les textes (4/10) puis les photographies et les cartes (presque 1 document sur 2) ; *Les yeux dans le dos* repose sur deux types de documents, les

textes et les photographies (presque 8/10) mais il n'y a pas d'exercice liés à ces documents. *La Classe de Mallory* suit la même logique : des photographies et des textes avant tout.

Un Prof d'Zécoles sort du lot. S'appuyant sur les programmes de 2015, il privilégie les documents visuels facilement accessibles ou pas, mais souvent attractifs au regard (photographies ou infographies = presque 6/10) et les vidéos (plus d'1/4 des documents). Les textes n'y représentent que moins de 3 % des documents.

En général, alors qu'on pourrait penser que le support numérique favorise cet outil, les vidéos sont très peu utilisées par les producteurs de ces sites. Pourtant, on note le contre-exemple remarquable du site *Un Prof d'Zécoles* qui utilise des supports vidéo quasiment à chaque heure de géographie. Des vidéos plus ou moins longues : de 30 secondes à 26 minutes aux sources très variées (médias, institutions, ...) et toutes accessibles sur le site *YouTube*.

On voit dans ces listes que les documents utilisés sont prioritairement des documents simples, au message direct, à un seul sens : près de la moitié des documents sont des documents visuels simples, alors que les documents plus complexes (tableaux, infographies, affiches, ...) ne sont présents qu'à 21,17 %.

Il ressort de l'étude de ces documents leur importance dans la géographie de l'école primaire. Ces documents variés n'apportent pas uniquement un effet de réel (Audigier, 1997), visible notamment par la volonté de proposer des documents très souvent illustratifs. Les enseignantes sont souvent à la recherche de documents qui sont pensés comme accessibles aux élèves, quitte à les réécrire lorsque ce sont des textes, ou à les recadrer lorsque ce sont des photos. Des procédés tout à fait louables lorsque la source primaire est notée, ce qui n'est qu'extrêmement rare dans les sites internet. Cependant, ce choix d'adapter les documents aux élèves peut aussi aboutir à proposer des documents simples, rarement complexes, accédant chez les élèves, comme chez les enseignantes peut-être aussi que le document ne peut être source que d'une information relativement facile à extraire. Une simplification qui peut aboutir là encore à une réduction de l'esprit critique chez les élèves tout comme à une perte de sens à ce qui est enseigné, les liens entre les informations ne comptant plus, seule le « jeu » de trouver la « bonne information » du document primant.

Une discipline fantôme. Les professeures des écoles et la géographie

		La Classe de Stef 23 séances	La Classe de Mallory 7 séances	Zaubette 23 fiches	La Trousse de Sobelle CM1	La Trousse de Sobelle CM2	Un Prof d'Zécoles 27 séances	Les Yeux dans le dos 10 traces écrites	La Classe de Guena 4 séances	La Classe de Crol 7 fiches	Ma maîtresse de CM1- CM2 15 fiches	Christall école 16 traces écrites	Lala aime sa classe 9 séances	total	%
Documents visuels accessibles	Photographies	56	12	18	12	15	43		3	15	28	2	11	215	28,6
	Cartes, plans	37	6	27	13	16	17	9	1	5	35	2	13	181	21,3
	Image satellite	2		1				3						6	0,6
Documents visuels incluant une analyse	Coupes, schémas			2	1	1			2		3	1	3	13	0,7
	chorèmes, modèles				1									1	0,2
Œuvres avec auteur (identifié ou non)	Textes	89	11	7	15	17	5	24	14	6	9		3	200	26,4
	Dessins, caricatures	1		1		1	1	2	3			23		32	0,7
	Œuvres d'art						4				1	1		6	0,7
Documents complexes	Statistiques, diagrammes, ...	8	3	9	3	7	16	23	6	2	1	2	8	88	8,5
	Affiches, infographies, capture d'écran	8	4				16		1		5		1	35	5,1
	Vidéos		2				37				1			40	7,2
	Total	201	38	65	45	57	139	61	30	28	83	31	39	817	99,98

Tableau 8 : Les documents présents dans onze sites internet d'enseignantes du primaire en géographie.

b. la géographie : une discipline de basse intensité intellectuelle ?

Comme dans les cahiers d'élèves, le travail des élèves est de faible intensité. Il consiste avant tout à collecter des informations. Encore une fois, l'ensemble des sites n'est pas retenu pour cette étude. Outre les deux sites aux données non accessibles, ont été retirés de ce travail *Les yeux dans le dos*, *La classe bleue* et *L'école du dirlo* qui ne contiennent que des traces écrites et *Edumoov* car l'accès est plus long et complexe. Cette étude est limitée également par le fait qu'elle ne porte que sur la partie visible et lisible des fiches et s'appuie donc seulement sur les questions écrites mises à disposition. Il va de soi qu'une séance de géographie peut se faire en totale autonomie, mais que la plupart du temps, c'est un temps d'échanges entre l'enseignante et ses élèves. Cela transparaît sur le site d'*Un prof d'Zécoles* qui précise dans un article le fonctionnement de sa classe :

« Pour répondre aux questions, les élèves sont amenés à s'aider des documents et à faire des recherches sur internet. Ensuite, une mise en commun par groupe puis par classe est faite ainsi que la réalisation d'une trace qui peut être formulée de différentes manières : texte, carte mentale, capsule. J'ai tout de même produit mes propres traces écrites avec les termes importants qu'il est indispensable pour les élèves de garder dans leur cahier. Elles serviront de bases en fonction des différentes productions lors des séances. »

Encore une fois un implicite se glisse dans les sites : si les questions sont importantes, il appartient à chacune de les formuler à sa guise, selon le principe de la liberté pédagogique. Elles sont donc rarement toutes écrites, ce qui peut expliquer le faible nombre de questions trouvées. Les cinq sites retenus comptent 736 questions en 74 leçons, ce qui fait presque 10 questions écrites par leçon de géographie. Le questionnement écrit apparaît donc pour ces enseignantes un moyen privilégié de travailler en classe sans que le travail prescrit soit précisé : est-ce un travail en autonomie, un travail guidé, un travail de groupe ? Ces informations n'apparaissent pas.

Le travail demandé aux élèves est principalement un travail de collecte d'informations. Deux exemples présentés ci-dessous montrent la logique à l'œuvre : le document sert de support pour trouver une information unique ou multiple, mais guère plus. La fiche Géo6 proposée sur le site Un-profdzecoles.com est assez explicite en cela. Huit questions sont posées sur le thème des transports dans les pays en voie de développement. Elles s'appuient sur la lecture de quatre documents, trois

photographies et un extrait d'un article de presse dont la date n'est pas mentionnée. Toutes les questions demandent à trouver une information dans un document de manière explicite ou dans son paratexte. Les élèves doivent observer, dire où la photo a été prise, décrire, chercher « des signes qui montrent », lire, dire ce qui est représenté.

unprofzecoales.com



**Géo
6**

Les transports dans les pays en voie de développement

CM2 - Thème 1

Observe les documents 1 et 2. Où les photos ont-elles été prises ? Dans quel pays ? Sur quel continent ?

Décris ce que tu observes.

Quel est le moyen de transport le plus utilisé ?

Quels sont les signes qui montrent que nous sommes dans un pays en voie de développement ?



Doc1 - Circulation à Bombay, Inde



Doc2 - Habitation à Bombay, Inde

Doc3 - Circulation à Bamako, Mali



Observe le document 3. Où la photo a-t-elle été prise ? Dans quel pays ? Sur quel continent ?

Quels sont les modes de transport représentés ?

Lis le texte. Pourquoi la voiture est-elle privilégiée à Lagos ?

Quelle solution est envisagée ?

Is the matin, Lagos est donc congestionnée. Des dizaines de milliers de moteurs uniment en continu, tandis que les voitures sort à l'arrêt, climatisation en arche.

Ki, la voiture est le signe d'un statut. Prendre le bus est vécu comme quelque chose d'humiliant. Alors les gens continuent à vouloir circuler en voiture individuelle », regrette Abiodun Dina, conseiller du gouverneur de Lagos. « Pourtant, les mentalités changent... Les gens commencent à comprendre que les transports collectifs peuvent être une bonne chose, que cela vire de la fatigue. »

Le changement devrait intervenir en 2017, avec l'ouverture prévue d'une première ligne de métro, longue de 12,5 km. Ce sera le premier tronçon d'un système complet de transports collectifs en développement.

15 rames devraient compter huit wagons et être longues de 200 mètres. « Tous les jours, 250 000 voitures circulent dans Lagos ; 60 % d'entre elles passent sur les trois ponts. Le métro devrait permettre de convaincre 20 000 automobilistes de renoncer à leur voiture », calcule Kolawole Oyetibi.




Doc4 - Extrait d'article « la croix », Lagos, Nigéria

@unprofzecoales

Illustration 5 : Les transports dans les pays en voie de développement, Fiche Géo6, Unprofdecoles.com.

La démarche est la même chez Sobelle qui propose sur son site la fiche G4 « Le relief de la France ». Cinq questions permettent de collecter des informations dans quatre documents : un texte non

sourcé, non titré, une carte du relief de la France et deux photographies. Les élèves doivent trouver quatre informations factuelles dans le texte, en s'appuyant de manière implicite sur la carte de France pour localiser ces informations, puis ils doivent décrire en deux petites lignes deux « paysages » en vue aérienne.

G4

Le relief de la France

Le monde

Sur une carte de France, si l'on trace une ligne de Bayonne à Strasbourg, on trouve, à l'ouest de cette ligne, des plaines :

le Bassin Aquitain et le Bassin Parisien et des plateaux peu élevés : le Massif armoricain.

Au Sud et à l'Est, on observe des montagnes :

- * les montagnes jeunes avec des sommets hauts et pointus : le Jura, les Alpes et les Pyrénées.
- * des montagnes anciennes moins hautes et arrondies, usées par l'érosion : les Vosges ou le Massif Central (des volcans éteints)

Les Alpes sont très élevées mais franchissables par des cols. La plus haute montagne de France est le Mont Blanc qui culmine à 4804 m.

Les Pyrénées sont plus difficiles à traverser. Le pic d'Aneto s'élève à 3 404 m.

1 Réponds aux questions

Que trouve-t-on à l'Ouest de la ligne imaginaire Bayonne-Strasbourg ?

.....

.....

Qu'y a-t-il de l'autre côté de cette ligne ?

.....

.....

.....

Quel est le plus haut sommet de France ?

.....

2 Cite les 5 principaux massifs de France

1)

2)

3)

4)

5)

3 Décris chacun des paysages suivants.

Paysage de Normandie :

.....

Massif des Alpes :

.....



Doc 2

Paysage du Bassin (Calvados)



Doc 3



Le relief de la France

Doc 1

Illustration 6 : Le relief de la France, Fiche G4, site La trousse de Sobelle (Sobelle06.com).

Dans les deux cas, le travail se limite donc à une collecte simple d'informations, sans rechercher une quelconque complexité dans le document. De même, on voit que les réponses sont univoques : il n'y a pas de place au doute ou au questionnement, puisque le document est censé donner la bonne

réponse : il y a cinq massifs principaux en France, le moyen de transport le plus utilisé à Bombay est l'automobile (doc 1) ou le rickshaw (doc 2).

Les autres phases du processus d'apprentissage et de construction d'un savoir y sont minoritaires et leur importance se réduit au fur et à mesure des étapes. On objectera que l'école primaire est un temps de découverte de la discipline géographie et que les élèves, dans leur diversité, ne peuvent pas tous aboutir à ces buts. On objectera également que le corpus étudié est un corpus écrit et que le travail en classe est différent. Cependant, des études récentes (Glaudiel, 2018) montrent comment les enseignantes du primaire ont tendance à porter la leçon et à garder pour elles les phases d'analyse et d'organisation des connaissances.

Les exercices proposés se contentent très souvent uniquement de la première étape de ce processus pédagogique. En effet, plus de la moitié des questions étudiées (521/942) sont des questions de simple collecte d'information (470 questions – 49,89 %), de repérage simple (27 questions pour placer un lieu sur une carte, 4 pour nommer un phénomène, 6 questions pour lire une ou des informations de la légende soit 37 questions – 3,93 %) mais également un travail de repérage dans le document (souligner, entourer, 14 questions). Au total, 521 questions portent sur une collecte simple d'informations, soit 54,90 % des 942 questions étudiées (tableau 9).

Le travail d'analyse proprement dit représente l'autre moitié des questions posées (428 questions – 45,10 %). Au-delà d'un travail de localisation (101 questions – 10,72 %), il est demandé aux élèves d'expliquer un phénomène, de comparer deux informations ou deux paysages, d'analyser un phénomène. Un travail qui représente 9,34 % des questions, mais qui est complété par des exercices visant à rechercher une information dans un autre support (dictionnaire, site Internet : 50 questions – 5,31 %), mais aussi associer, relier des photos de paysages à des types de paysages (16 questions – 1,70 %), colorier (on peut imaginer que cet exercice vise non seulement à repérer, à mémoriser mais aussi à prendre de la distance vis-à-vis d'une information (27 demandes – 2,87 %) ou encore compléter un tableau (7 fois – 0,74 %) ou enfin compter (4 fois – 0,42 %). Ce travail d'analyse vise parfois à prendre du recul, à demander à l'élève ce qu'il a appris, ce qu'il peut conclure (29 questions – 3,08 %). Une analyse complétée par 81 questions (8,60 % du total) qui visent à utiliser les pratiques des élèves, à donner ses impressions, à utiliser des connaissances personnelles. Si ces questions sont peu présentes dans les fiches basées sur les programmes de 2002 et 2008 qui ne demandaient pas ou si peu aux élèves d'évoquer leurs pratiques spatiales, il est étonnant d'en trouver si peu dans les sites qui

suivent le programme de 2015. Seuls les sites *Un Prof d'écoles* et *Ma maîtresse de CM1-CM2* demandent régulièrement aux élèves d'utiliser leurs connaissances dans des questions écrites.

Le travail d'organisation des connaissances est très réduit dans ces exercices. Le groupe « analyser » regroupe des exercices visant à établir un classement d'informations car ces questions ne concernent qu'un ou deux documents, jamais l'ensemble de ce qui a été vu. On pourra objecter deux choses à ce choix. D'une part ce travail est souvent fait en commun, par le groupe classe comme il est précisé par l'auteur d'*Un Prof d'Écoles*, d'autre part la trace écrite proposée sert certainement de temps d'organisation des idées. Cependant, la présence dans de nombreux sites de traces écrites sous la forme de textes à trous montre bien que cette étape de l'élaboration de la connaissance par les élèves est souvent réalisée en amont ... par l'enseignante.

Ces questionnements sont de nature et de poids très variable selon les sites internet des enseignantes du primaire analysés ici. Dans deux d'entre eux le questionnement est pensé comme un outil de travail important, on trouve plus de 10 questions par séance. Il s'agit de *La trousse de Sobelle* avec plus de 14 questions écrites par fiche et *Zaubette* et plus de 10 questions par leçon. Dans quatre autres sites le questionnement est assez important, autour de 7 questions écrites par séance : *La classe de Stefany*, le site qui contient le plus de questions sur les documents (355 dans 41 fiches , soit entre 8 et 9 questions écrites par séance de cours), *Un prof d'écoles* (192 questions, soit entre 6 et 7 questions écrites par séance), *La classe de Mallory* (51 questions dans les 7 séances présentées, un peu plus de 7 par séance) et *La Classe de Guena* (28 questions en 4 séance, soit 7 questions par séances). Les trois autres sites proposent plus rarement des questions (entre 1 et 5 par fiche) : *La classe de Crol* (4 questions dans 7 fiches), *Ma maîtresse de CM1-CM2* (85 questions en 16 séances), *Lala aime sa classe* (8 questions seulement en 9 fiches).

À partir des questions présentes dans ces fiches, on peut en tirer l'idée que l'enseignement de la géographie dans les classes de CM1 et de CM2 se fait d'abord par un questionnement, soit sur des documents, soit sur des représentations personnelles. Il est en effet courant chez les enseignantes du premier degré de débiter une séance par un questionnement des élèves sur ce qu'ils savent ou pensent savoir du sujet qu'ils vont traiter et dont l'intitulé est projeté ou écrit au tableau.

De même, si le nombre de questions écrites est très variable, il est toujours organisé par document, comme dans les manuels du premier et du second degré. Le travail de mise en relation des documents ou des informations de plusieurs documents est très rare. Bien souvent, le questionnement porte sur

un document, puis un autre, puis un troisième, ainsi de suite jusqu'à une phase de rédaction de la trace écrite. Il apparaît clairement que le travail d'analyse, d'organisation et de transmission des connaissances est partiel, sans logique explicite pour les élèves : la méthode semble l'emporter sur le sens et sur les objectifs cognitifs, notamment de compétences.

Une discipline fantôme. Les professeures des écoles et la géographie

	La Classe de Stef	La Classe de Mallory	Zaubette	La Trousse de Sobelle	Un Prof d'Zécoles	La Classe de Guena	La Classe de Crol	Ma maîtresse de CM1-CM2	Lala aime sa classe	Total	%
<i>Présenter le document</i>				2	16					18	1,91
<i>Collecter de l'information, décrire, citer</i>	166	46	46	65	78	22	14	31	2	470	49,89
<i>Lire la légende</i>	1				5					6	0,64
<i>Caractériser un lieu, un phénomène (nommer)</i>	4									4	0,42
<i>Souligner</i>	9									9	0,96
<i>Entourer</i>	5									5	0,53
<i>Placer sur une carte ; compléter une carte</i>	14		13							27	2,87
<i>Compter</i>	4									4	0,42
<i>Chercher dans un dictionnaire</i>	6		3	10	13			18		50	5,31
<i>Localiser, situer, se situer</i>	42	2	14	15	14		3	11		101	10,72
<i>Associer, relier</i>	9		2	1	1		3			16	1,7
<i>Colorier</i>	12			11				1	3	27	2,87
<i>Expliquer – analyser – comparer</i>	56	2	9		8	2	5	6		88	9,34
<i>Classer des informations dans un tableau</i>	1			5	1					7	0,74
<i>Prendre du recul (qu'as-tu appris ; que peux-tu en conclure ?)</i>	3	1	2		22		1			29	3,08
<i>Utiliser ses propres pratiques, ses impressions, se questionner.</i>				3	3		7	1	2	16	1,7
<i>Utiliser des connaissances personnelles</i>	1		6	4	31	4	1	17	1	65	6,9
Nombre de questions	333	51	95	116	192	28	34	85	8	942	100
<i>Nombre de fiches</i>	34	7	23	8	27	4	7	16	9	135	
<i>Nombre de questions par fiche</i>	9,8	7,3	4,1	14,5	7,1	7	4,8	5,3	0,9	7,36	

Tableau 9 : Différents types de questions posées dans les fiches proposées par les sites internet d'enseignantes du primaire en géographie.

Ainsi, le premier travail demandé aux élèves est de collecter des informations dans les documents proposés, de trouver des données de manière assez précise (en soulignant, recopiant s'il le faut les informations) et rarement de construire soi-même son savoir en s'appuyant sur des outils ou des compétences apportées par l'enseignante ou par d'autres supports après un travail d'analyse et d'organisation des connaissances, la géographie apparaît aussi comme un moment de construction du vocabulaire, un temps de travail sur l'outil emblématique, « iconique » de la géographie qu'est la carte (principalement pour y trouver des informations ou pour y localiser un lieu, un fleuve ou un territoire). C'est ce que l'on trouve dans près de la moitié des questions posées dans les sites internet étudiés. En effet, nous l'avons vu, les activités et donc les compétences demandées aux élèves sont variées : donner un avis sur un phénomène ; donner ses impressions (« *et toi, qu'en penses-tu ?* ») ; utiliser sa culture personnelle pour préciser un aspect du phénomène étudié ; décrire des pratiques personnelles (très rarement), prendre du recul par rapport à un document, notamment en relevant une information dans la légende, en prenant partie si besoin ; associer, analyser des informations ; compléter un tableau à double entrées, c'est à dire un travail de classement de l'information ; compléter un schéma ou une carte ; comparer ; expliquer ou rechercher du vocabulaire ; légènder des photographies ; colorier une carte ; etc. Il est intéressant de noter que la vulgate des enseignantes du primaire en géographie repose donc sur un travail sur le document, avec une grande variété de documents et avec une large palette d'exercices sur ces documents, comme nous l'avons vu.

c. Une discipline de la mémorisation ?

Tout ce travail est propédeutique à un travail qui n'est pas explicitement présenté dans les fiches mais qui transparaît dans l'importance des traces écrites : un travail de mémorisation des informations. A la lecture des fiches proposées dans ces sites, il semble que la géographie scolaire reste une discipline où, si les enseignantes déclarent que c'est une discipline qui est importante pour comprendre le monde actuel (Bunnik, 2019), il reste visiblement essentiel de mémoriser, notamment les repères spatiaux nationaux voire européens ainsi que les continents et les océans du Globe. Ce travail, louable, est souvent pensé dans ces sites comme étant un but en soi et qu'il faut travailler non pas régulièrement, en s'appuyant sur des exercices de localisation, mais comme un moment particulier. C'est spécifiquement visible dans les sites qui diffusent des fiches correspondant aux anciens programmes scolaires de 2002 ou de 2008.

La première manière d'aborder la géographie se fait par une recherche de maîtrise d'un vocabulaire à apprendre. Cette connaissance du vocabulaire passe par un lexique mis en avant tout autant que

par l'usage de ces termes dans le cours. Les 117 termes des cinq sites qui proposent un lexique peuvent être très techniques, comme dans le champ de la démographie (9 occurrences) ou au contraire très généraux (17 termes ou expressions telles que frontalier, précarité, libre-service, supérette, smartphone, eau minéral, canicule, ...). Ainsi, huit champs lexicaux peuvent être mis en évidence. Ils nous renseignent non seulement sur le contenu des enseignements mais aussi sur la conception de la géographie scolaire qui est enseignée. Ainsi, deux tendances apparaissent.

D'une part, il subsiste des restes des logiques des anciens programmes axés sur la connaissance des repères et de la planète Terre (continents, lignes imaginaires, ...) ou par une entrée par les paysages, ce qui normal puisque seuls 4 sites proposent des fiches correspondant aux programmes actuels et que deux de ces sites hébergent toujours des fiches correspondant aux programmes passés. Si le programme actuel demande toujours de connaître ces repères spatiaux, il n'en fait plus une entrée et un préalable comme le pensent ou le proposent encore de nombreux auteures des sites. De même, l'idée que la séquence de géographie reste un moment d'apprentissage des cadres administratifs ou politiques reste forte, tout comme l'idée que la géographie sert à construire des repères, qu'ils soient politiques, humains ou naturels. Mais parallèlement à ces restes, d'autres groupes de notions sont mises en avant, notamment dans les séances en accords avec le BOEN de novembre 2015, elles appartiennent aux champs lexicaux de la mobilité et de l'urbain.

De plus, au-delà d'un vocabulaire que l'on pourrait qualifier de spécifique à la géographie (démographie, réseau, territoire, aménagement du territoire, ...) ou à l'économie, souvent incluse dans le champ géographique dans les programmes du secondaire ou du primaire (notamment ici sous l'angle de la consommation), il semble que les séances de géographie sont des moments destinés à acquérir un vocabulaire général, même dans le champ de la nature (plaine, plateau, volcan ou falaise sont ainsi définis).

Enfin, on peut penser que les définitions tendant à rapprocher les fiches des sites et blogs des manuels scolaires qui proposent eux aussi de nombreuses définitions et qui construisent ainsi la vulgate de la culture scolaire de la discipline géographique. Une volonté de légitimation implicite.

Ainsi, dans *La classe de Stefany*, 58 mots sont définis. 17 sont en lien avec l'économie, neuf avec l'urbain, neuf à la démographie, dix à la nature, trois à la politique, trois à la « géographie » (voir encadré 4) et un au domaine général, le tout en 23 séances (soit plus de mots par séance). Le site *Un prof d'écoles* présente 24 termes ou expressions en 27 séances, soit près d'un mot par séance. 12 sont liés aux mobilités, neuf entrent dans un vocabulaire général courant, trois évoquent l'urbain et

« l'aménagement ». On trouve dans *La trousse de Sobelle* 21 mots. Six sont relatifs à la démographie, trois aux transports, quatre à la nature, six au politique, cinq à l'urbain en huit séances. *La classe bleue* propose de définir dix : deux éléments naturels, un élément politique, cinq mots de vocabulaire général, trois d'aménagement, un de « géographie » en 32 séances de cours. Enfin, on relève 4 termes seulement en 7 séances dans *La classe de Mallory*.

Les champs lexicaux présents dans le vocabulaire des sites internet d'enseignantes du primaire en géographie :

- Les mobilités, 27 mots ou expression présents dans deux sites principalement : *La Classe de Stef* (11 fois) et *Un Prof d'Zécoles* (13 fois). Cela est évidemment à mettre ne rapport avec l'importance de l'occurrence de la séquence « se déplacer » en CM2 dans les sites étudiés.
- L'urbain à la fois pour qualifier l'urbain (métropole, banlieue, ...) et ses aménagements (mobilier urbain, station d'épuration, ...) ou des processus (bétonnisation) : 20 fois, présent dans les même sites (9 et 4 fois) et dans *La Trousse de Sobelle* (5 mots) ; On retrouve ici les restes des anciens programmes qui demandaient expressément de faire le distinguo entre urbain et rural, une demande toujours présente mais moins prégnante ;
- Une culture générale (supérette, libre-service, frontalier, ...) 17 termes ou expressions dans *Un Prof d'Zécoles* (9 termes) et *La Classe Bleue* (5 mots) ;
- La nature, principalement dans *La Classe de Stef* (10 des 15 termes). Des termes en lien avec l'analyse de paysages (côte marécageuse, garrigue, steppe, ...) ;
- L'économie, uniquement chez *La Classe de Stef* (12 mots ou expressions). Une économie principalement rurale ou industrielle (polyculture, agriculture industrielle, reconversion industrielle, technopôle, ...) ;
- Le politique ou l'administratif, 12 termes dans *La Trousse de Sobelle* (5) et *La Classe de Stef* (5) principalement : RMI et RSA y côtoient une définition du FEDER ou du maire, du citoyen ;
- La démographie, 9 fois chez *La Classe de Stef* (5 termes) et *La Trousse de Sobelle* (4). On y trouve classiquement des définitions de la densité, de la natalité ou de l'accroissement naturel ;
- Le vocabulaire de la géographie (espace maritime, espace montagnard, territoire, réseau), 5 fois.

Tableau 10 : Les champs lexicaux présents dans le vocabulaire des sites internet d'enseignantes du primaire en géographie.

S'il faut apprendre sa leçon de géographie et retenir un vocabulaire particulier, la séquence de géographie est présentée aussi comme un temps de copie ou de rédaction d'une trace écrite qui sert de support à l'apprentissage. Dans tous les sites et toutes les fiches, il est clair que l'objectif premier d'une séance est d'aboutir à la réalisation d'une trace écrite. Il est difficile de dire à qui s'adresse cette trace écrite. Dans l'esprit des enseignantes, c'est la base de ce que les élèves doivent apprendre. Mais il est évident qu'elle s'adresse aussi indirectement aux parents qui vont faire réviser cette trace écrite aux élèves. Elle se doit donc d'être aussi conforme à ce que ces adultes l'imaginent. De même, il n'est pas impossible de voir dans la forme de cette trace écrite, dans sa formulation et dans sa fréquence

un héritage lointain d'un enseignement uniquement basé sur la mémorisation, ce qui était la norme au cours du XX^{ème} siècle.

Lorsque les enseignantes sont en difficulté, elles peuvent aisément trouver sur ces sites des idées pour réaliser leur propre trace écrite. Celles-ci sont proposées sous deux formes. Soit des traces écrites toutes faites, complètes, de taille plus ou moins longue, généralement autour d'une cinquantaine de mots, intégrant ou non quelques mots de vocabulaire. Soit des textes à trous, très nombreux. On voit bien l'objectif de ces traces écrites : faire le bilan de la séance, synthétiser ou organiser le travail fait durant ¼ d'heure ou une heure afin de préparer un travail de mémorisation.

Géographie **Se déplacer** **CM2**

Je retiens

Chaque jour, nous nous déplaçons pour de multiples raisons (aller à l'école, au travail, faire les courses...). Le mode de déplacement préféré des français reste la _____. Ce qui crée des _____ et de la _____. Toutefois, les villes offrent plusieurs modes de transport alternatifs comme le _____, le _____ ou encore le métro et le train dans les plus grandes villes. Elles incitent leurs habitants à privilégier ces _____. Pour faciliter les déplacements, elles aménagent des _____ d'_____ (ou multimodaux) qui permettent de combiner plusieurs modes de déplacement.

En zone _____, les distances à parcourir sont parfois grandes et l'offre de transports collectifs est _____. La _____ reste le moyen de transport le plus utilisé. Elle se limite souvent à des lignes de bus qui passent beaucoup moins souvent qu'en zone _____. Dans certaines communes, des bus de proximité permettent des déplacements proches (comme le ramassage scolaire) et des commerces _____ proposent leurs services de villages en villages.

Pour les déplacements régionaux, les français préfèrent la voiture mais ils ont d'autres modes de transport à leur disposition comme le _____ et le _____. En effet, les liaisons ferroviaires sont présentes dans toutes les régions de France mais les zones rurales sont moins bien desservies.

Pour voyager d'une ville à l'autre en France, en Europe, nous pouvons choisir le car, la voiture ou le train. Ces moyens de transport circulent sur des axes spécifiques (_____ ou _____) qui se rejoignent pour former des _____.

On peut aussi voyager en _____. En effet, l'offre de voyage a considérablement augmenté : les vols sont très fréquents et les combinaisons diverses.

Illustration 7 : Fiche « Se déplacer » proposée par La Trousse de Sobelle.

d. Des sites internet qui proposent une géographie grand public plus qu'une géographie scolaire.

En regardant de près ces sites internet produits par et pour des enseignantes, il ressort que plusieurs géographies se combinent pour former cette géographie scolaire du cycle 3 visible dans les sites internet étudiés :

En premier lieu, on note le poids toujours lourd d'une géographie de localisation, des repères. Cette attente est visiblement forte, même quand les programmes scolaires ne demandent plus expressément d'effectuer des exercices spécifiques de repérage ou de localisation. Est-ce le reliquat des anciens programmes, est-ce un conservatisme de la part des professeures des écoles ? Est-ce lié à une absence de mise à jour des sites internet ? Il est difficile de répondre à cette question sans enquête approfondie envers les concepteurs et conceptrices de ces sites. On trouve sur de nombreux sites des exercices pour se repérer. On peut imaginer que l'internet est vu comme un outil qui apporte un plus pour développer cette compétence. Hélas, la totalité des exercices proposés le sont sous la forme de fiches à photocopier. On le voit, elles sont donc soit destinées à des temps creux de la classe (au même titre que des exercices de coloriage ou « d'autonomie »), soit à des temps de rituels.

Le poids d'une géographie administrative est toujours fort, même si les programmes ont changé d'entrée en 2015, abandonnant une entrée par les territoires administratifs encore présente dans le BOEN de 2008 pour une entrée par les pratiques des élèves. Cependant, les exercices ou les fiches accessibles en ligne présentent toujours ce type de géographie et les fiches qui suivent le BOEN de 2015 ont du mal à s'extraire de cette logique, présentant encore des jeux d'échelles intégrant les mobilités dans les espaces urbains, puis les espaces ruraux, puis la région, puis le monde (*La trousse de Sobelle, la Classe de Crol, La classe de Guena* pour la séquence « se déplacer » en CM2, séquence la plus développée dans les sites).

Il apparaît ensuite que la géographie de voyage est très présente dans le discours des sites étudiés. On note, et peut-être encore plus au cycle 2, une volonté de présenter les territoires de manière à créer des représentations simples et fortes, en s'appuyant (ou en enfonçant) sur des clichés. Les programmes de 2015 visent à éviter cette dérive, mais on note, principalement lorsqu'on s'éloigne du territoire vécu et du territoire national continental, une propension des conceptrices et des concepteurs de ces sites à (re)créer dans l'imaginaire des enfants des cadres de pensée exotiques. *La Trousse de Sobelle* évoque les transports en Inde sous l'angle d'un code de la route non respecté et d'un chemin de fer bondé ou de l'usage de vélos-taxis. A Los Angeles en revanche, on utilise l'automobile polluante et au Cameroun les routes sont en mauvais état et on se déplace à pied. Tout cela est loin

d'être faux, mais seuls ces aspects sont mis en avant. Oubliant la complexité et la diversité des situations dans une séance de quelques minutes sur ce sujet. De même, les outre-mer françaises sont présentées souvent globalement et sous l'angle de territoires à forte valeur exotique (palmiers, plages, tropicalité) en occultant les aspects sociaux ou économiques de ces territoires. Il s'opère ainsi une forme d'essentialisation, de métonymie (Bédouret, 2020) ou de stéréotypage et de réduction à quelques lieux ou quelques idées (Clerc, 2002).

Enfin, une dimension morale est présente malgré la mise en garde que l'on trouve dans les fiches Eduscol (Thème 1 se déplacer : cinquième et dernière page : « *Éviter le catastrophisme et la dimension moralisatrice dans le cadre de la réflexion sur le développement durable.* » ou la sixième et dernière page de la fiche Thème 3 – Mieux Habiter, parmi les écueils à éviter : « *Idéaliser les écoquartiers* »).

Les sites internet étudiés accèdent donc l'idée que si les manuels scolaires ne sont plus présents en classe, ils restent encore une référence et servent de base à une forme scolaire héritée : les fiches, les documents, les méthodes sont toujours ceux que prônaient les manuels scolaires ou les méthodes lorsque les élèves en avaient sous les yeux et sont encore ceux des manuels à partir desquels les professeures des écoles élaborent leurs cours.

Cependant, contrairement à ce que proposent manuels, fichiers imprimés et méthodes, l'offre est éclatée. Le sens global d'une année, celle que ces produits commerciaux édités offraient, n'est plus visible. En effet, seul un site internet propose une progression annuelle en classe de CM2. On peut voir dans cette offre gratuite et relativement abondante l'idée que la géographie peut s'enseigner « à la carte », séance après séance, et que l'ensemble des séances mises bout à bout feraient sens d'elles-mêmes. Une illusion. Ce serait aux élèves de trouver un sens à une discipline que l'on enseigne de temps en temps, une séance par quinzaine au mieux, quelques fois dans l'année souvent, jamais au pire.

De même, par leur faible lien au programme, comme par l'absence presque totale de références aux documents, de légendes ou même de sources, ces sites semblent participer à un renforcer la méconnaissance des enseignantes en géographie scolaire. Cela les mène sur des fausses pistes (des anciens programmes, une géographie basée en premier lieu sur des repères sous des territoires administratifs, ...) mais aussi cela renforce l'idée que la géographie est une discipline de la mise à distance, froide, du Monde, que le regard porté doit être neutre, presque déshumanisé. Ainsi, les habitus relevés dans cette partie montrent l'importance d'héritages qui semblent malheureusement très faiblement questionnés par les enseignantes de l'école primaire.

Une discipline fantôme. Les professeures des écoles et la géographie

Site	Date de l'analyse	Auteurs	Place de la géographie	BOEN de référence	Lien avec le BOEN actuel (2015)	Documents présents (3 premiers types)	Questionnements	Commentaires
<i>L'école du dirlo</i>	04/09/2020	Ludovic Mercier (démissionnaire)	Difficile à évaluer	2002		<i>(Non compté)</i>	<i>(Non compté)</i>	
<i>Un prof d'écoles.com</i>	05/09/2020	Édouard Vincent, Orléans	7 sur 222 (3,15 %)	2008 et 2015	27 fiches 3 thèmes	139 (Photos, vidéos, cartes)	192 dans 27 fiches (7,1 par fiche)	Oui
<i>La Classe de Stefany</i>	05 et 25/09/2020	Enseigne en CM1	2 sur 143 rubriques accessibles (4,89 %)	2002		201 (Textes, photos, cartes)	333 dans 34 fiches (9,8 par fiche)	Oui
<i>Zaubette</i>	26/09/2020	N'enseigne plus	Difficile à évaluer	2008		65 (Cartes, photos, statistiques)	95 dans 23 fiches (4,1 par fiche)	Oui
<i>La trousse de Sobelle</i>	26/09/2020	Enseigne depuis 1994.	19 sur 409 fichiers (4,69 %)	2008		92 (Textes, cartes, photos)	116 dans 8 fiches (14,5 par fiche)	Oui
<i>La classe bleue</i>	27/09/2020	Ne donne pas son nom	11 sur 345 pages (3,18 %)	2008 et 2015	4 fichiers (11 séances) 2 thèmes	<i>(Non compté)</i>	Uniquement des illustrations	Oui
<i>Fichespédagogiques.com</i>	27/09/2020	Très nombreux et inconnus	18 pages sur les 3 000 pages annoncées (0,6 %)	2002		<i>(Non compté)</i>	<i>(Non compté)</i>	
<i>i.profs</i>	27/09/2020	Inconnu	56 pages sur 3 550 annoncées (1,57 %)	2002		<i>(Non compté)</i>	<i>(Non compté)</i>	
<i>La classe de Mallory</i>	28/09/2020	Mallory, Isère	2 entrées sur 56 (3,5 %)	2015	7 séances 3 thèmes	38 (Photos, textes, cartes)	51 dans 7 fiches (7,3 par fiche)	Oui
<i>Des yeux dans le dos</i>	28/09/2020	Ne donne pas son nom	5 de 125 pages (4 %)	2008		61 (Textes, statistiques, cartes)	(Que des traces écrites)	Oui

Une discipline fantôme. Les professeures des écoles et la géographie

Site	Date de l'analyse	Auteurs	Place de la géographie	BOEN de référence	Lien avec le BOEN actuel (2015)	Documents présents (3 premiers types)	Questionnements	Commentaires
<i>La Classe de Guena</i>	05/10/2020	Connue	4 sur 45 (6,67 %)	2015	4 séances 1 thème	30 (Textes, statistiques, cartes)	28 dans 4 fiches (7 par fiche)	Oui
<i>La classe de Crol</i>	05/10/2020	David Crol	6 sur 145 (4,14%)	2015	3 leçons 1 thème	28 (Photos, textes, cartes)	34 dans 7 fiches (4,8 par fiche)	Oui
<i>Styloplume</i>	05/10/2020	Virginie	4 sur 294 (1,36 %)	2015	1 fiche 1 thème	<i>(Non compté)</i>	<i>(Non compté)</i>	
<i>Maîtresse de la Forêt</i>	05/10/2020	Deux pseudonymes	2 sur 159 (1,25%)	2008		<i>(Non compté)</i>	<i>(Non compté)</i>	Oui
<i>Le cartable de Léonie</i>	05/10/2020	Léonie	16 pages sur 312 (5,12 %)	2015	4 séances 1 thème	<i>(Non compté)</i>	<i>(Que des traces écrites)</i>	Oui
<i>Ma maîtresse de CM1-CM2</i>	05/10/2020	Inconnue	3 des 90 entrées (3,33 %)	2008		83 (Cartes, photos, textes)	85 dans 16 fiches (5,3 par fiche)	
<i>Charivari à l'école</i>	05/10/2020	Delphine Guichard	3 sur 437 pages (0,61 %)	2008		<i>(Non compté)</i>	<i>(Non compté)</i>	Oui
<i>Christall école</i>	05/10/2020	Ne donne pas son nom	Difficile à évaluer	2008		31 (Dessins et caricatures)	<i>(Que des traces écrites)</i>	Oui
<i>Lala aime sa classe (CE1-CE2 et CM1-CM2)</i>	05/10/2020	Ne donne pas son nom	11 sur 441 (2,50%)	2008		39 (Cartes, photos, statistiques)	8 dans 9 fiches (0,9 par fiche)	
<i>Edumoov</i>	19/10/2020	Très nombreux et inconnus	211 pages sur 3 821 (5,5%)	2008 et 2015	616 séances en 211 fiches 3 thèmes	<i>(Non compté)</i>	<i>(Non compté)</i>	

Tableau 11 : : La place de la géographie dans les sites internet des professeures des écoles.

Conclusion :

Quelle géographie est enseignée aujourd'hui au CM1 et au CM2 ?

Par ces cahiers, rapports et sites internet, j'ai cherché à m'approcher de ce qui est enseigné en classe, ou au moins à repérer une possibilité du réel à deux échelles, celle d'un collectif, celui des enseignantes, et celle d'individus, enseignantes et élèves. L'analyse de ces supports a permis de montrer que la géographie scolaire à l'école primaire connaît encore aujourd'hui une crise multiforme et complexe. J'ai pu quantifier une situation signalée par les inspecteurs généraux : le programme scolaire est rarement suivi. Seuls huit lieux internet de professeures des écoles sur vingt suivent le BOEN actuel, ainsi que huit cahiers d'élèves sur les quatorze que j'ai pu collecter. De plus, lorsque le programme est suivi, il l'est rarement en totalité : un seul cahier et un seul lieu internet sur vingt-sept (en comptant ceux qui ne proposent même pas de géographie) proposent une année complète de séances de géographie. Les traces écrites sont souvent succinctes dans les cahiers d'élèves, témoignant de la rareté de cet enseignement pour les élèves. Si on compte en moyenne un peu moins de dix séances de géographie par an, plus de la moitié des cahiers récoltés montre moins de cinq séances dans l'année, soit une ou moins par période. On note enfin la place importante qu'ont prises les photocopies pour enseigner la géographie. J'en ai compté plus de neuf par cahier, ce qui est supérieur au nombre moyen de séances. Un constat confirmé par l'étude des sites internet, puisque la forme principale que proposent ces derniers est celle de la fiche A4 photocopiable.

Parmi les critères non quantifiables de cette analyse, on peut voir que le programme scolaire est mal compris. C'est un ce que montrent les rapports de la DGEN, mais aussi les cahiers des élèves ou les fiches des sites internet. Les activités proposées y sont de faible intensité intellectuelle, ce qui est visible dans les cahiers et les fiches par l'importance des exercices de repérage et de collecte d'information de manière dominante. De même, si les cartes sont présentes, elles sont propices principalement à des exercices de coloriage ou de repérage, guère plus. Aucun cahier ne montre un croquis ou

une carte complétée par un élève, sauf pour tracer un chemin parcouru avec l'ensemble de la classe lors d'une sortie dans le quartier de l'école. Cette échelle du quartier est relativement présente, comme d'autres échelles de lecture ou d'analyse (région, ville, pays, monde), mais ces dernières ne sont que très rarement articulées entre elles. Une logique d'emboîtement d'échelle est prégnante. On note également que la séance de géographie est toujours pensée comme préparatrice à une mémorisation utile pour les élèves. La présence de vocabulaire ou de listes l'atteste.

Cette situation de crise interpelle. Cependant, il est difficile de la limiter au temps présent. En effet, non seulement la crise actuelle est révélatrice d'héritages mal digérés par les enseignantes, mais on peut aussi voir dans l'histoire de la géographie scolaire de l'école primaire une suite de crises, voire une crise sans fin (Revault d'Allones, 2012). Une crise issue de la modernité, dans un « régime de crise », aujourd'hui comme hier. Il est intéressant alors de chercher dans la crise actuelle des héritages issus du passé, tant dans la géographie scolaire de l'école primaire que dans la relation de cette discipline aux autres géographies (universitaire, grand public, de l'aménagement).

Chapitre 2. La géographie scolaire : une place et un rôle mal définis au sein de la géographie et de l'école primaire.

Le tableau établi dans le premier chapitre montre ce que produisent les enseignantes et ce qui reste dans les cahiers des élèves. Une géographie éloignée des programmes scolaires, trop peu enseignés dans leur totalité, une variable d'ajustement dans l'emploi du temps hebdomadaire ou encore une discipline de faible intensité intellectuelle. Cette situation est inquiétante et questionne sur le rôle et la place de la géographie scolaire de l'école primaire aujourd'hui, à la fois dans le champ de la géographie et dans celui de l'école primaire.

Cette situation peut être qualifiée de crise. En effet, une crise peut être comprise comme un moment bref, une charnière voire une rupture mais elle peut aussi être lue comme un temps long au cours duquel se succèdent une série de phases partant d'une perturbation interne ou externe, continuant par une série de phases de désordre, de blocage, de déblocage ou de reblocage, avant d'aller vers des solutions et, enfin, une dialectisation de cette crise (Morin, 2010). Vue comme une situation complexe, la crise est à penser comme dynamique et non seulement ponctuelle ou statique. En effet, si des éléments concrets ont permis de mesurer l'état présent dans le premier chapitre, le deuxième montre que la situation actuelle s'inscrit dans un temps long, puisque la géographie scolaire à l'école primaire est en crise depuis quelques décennies.

De même, si la géographie scolaire de l'école primaire en est là aujourd'hui, ce n'est pas la première crise qu'elle rencontre. La réponse a souvent été uniquement normative : les programmes ont été changés plus d'une vingtaine de fois depuis cent cinquante ans dans le but d'améliorer le récit porté par la géographie à l'école. Une solution qui, visiblement n'a pas apporté d'amélioration notable, et a peut-être même été un facteur de re-blocage (Morin, 1976). Une situation que l'on peut figurer ainsi (figure 1) :

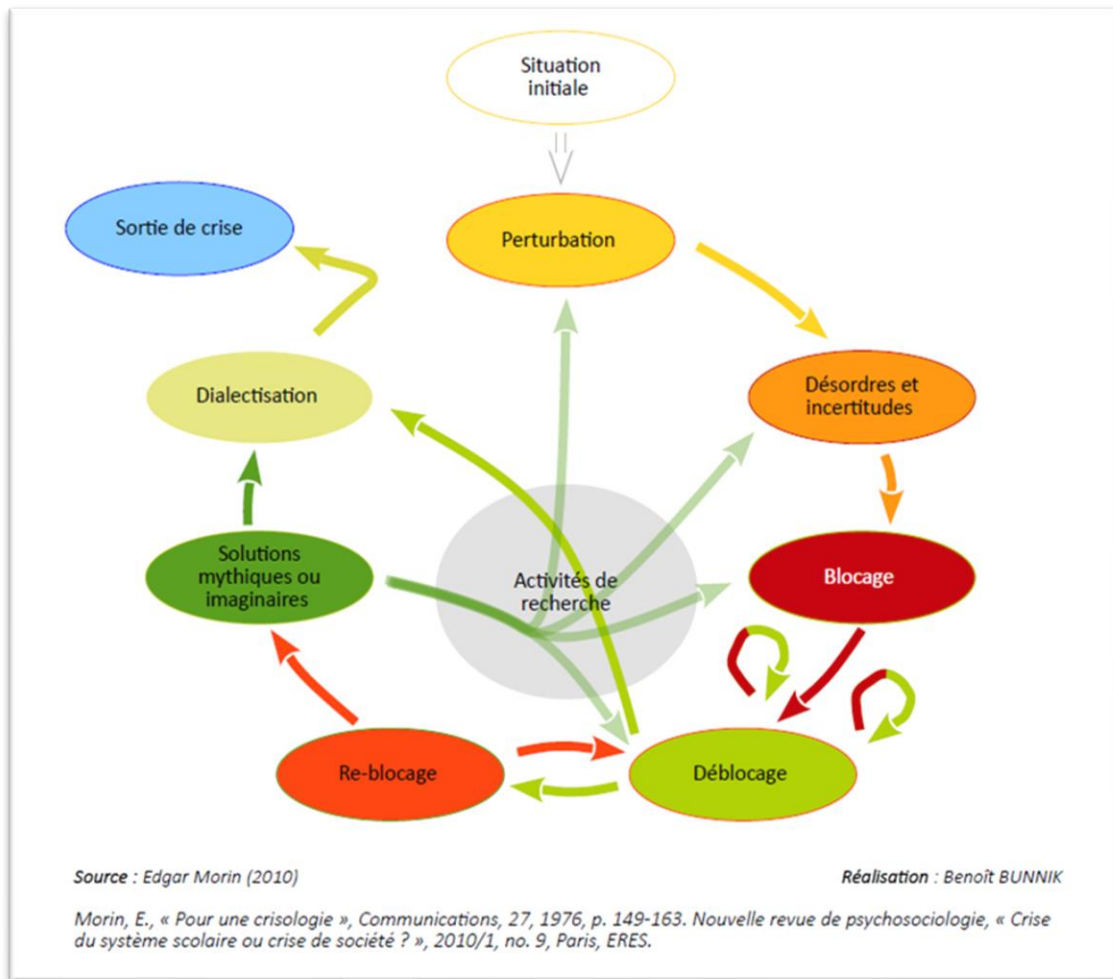


Figure 1 : Le concept de crise selon Edgar Morin.

Pour comprendre d'où vient la crise actuelle et ses spécificités, il convient de prendre un peu de recul et de chercher dans la profondeur temporelle des éléments de réponse. Cela permet de questionner la place de la géographie scolaire au sein de la géographie ou plutôt des géographies actuelles. De même, le statut de la géographie scolaire à l'école primaire est aussi lié à son rôle en tant que discipline utile aux élèves. Au cœur de ces deux questionnements se trouve le rôle et l'intérêt d'utiliser l'expérience spatiale des acteurs ou des élèves mais aussi l'idée que cette discipline, comme les autres doit se positionner à la fois face ou dans un champ scientifique qui lui reconnaît une place mal définie tout comme elle doit se positionner dans le champ scolaire de l'école primaire face à des attentes qui dépassent son champ scientifique.

Ainsi, plus que de savoir si la géographie scolaire de l'école primaire est issue d'une transposition didactique, ce chapitre interroge la proposition de Pascal Clerc de savoir si la géographie scolaire peut

être une discipline auto-référencée (Clerc, 2001 et 2002) et en quoi le concept d'hybridation peut compléter cette proposition.

2.1. La place et le rôle de la géographie scolaire dans les géographies françaises.

S'il semble à priori logique d'associer la géographie scolaire à la géographie universitaire, ce lien n'est pas si évident à y regarder de plus près. En effet, loin d'être le résultat d'une transposition didactique (Chevalard, 1962), l'enseignement de la géographie à l'école primaire est plus à lire comme une hybridation entre plusieurs influences, dont la géographie universitaire. À l'inverse, l'idée d'un seul auto-référencement est à pondérer. C'est certainement le cas en partie, mais pas entièrement. Il est nécessaire de rappeler les places respectives de la géographie scolaire et de la géographie universitaire en lien avec d'autres formes de géographie. Cette partie cherche également à rappeler la place de l'expérience spatiale dans ces géographies, pour montrer qu'elle en est un pôle impensé qui longtemps été oublié, voire exclu par d'autres géographies. L'expérience spatiale n'est pas une partie des autres géographies, elle s'en distingue clairement par son mode de fonctionnement et ses logiques de validation des savoirs.

a. Le monde de la géographie : combien de pôles ?

La grille de lecture proposée par Jean-Pierre Chevalier est très utile pour comprendre la relation de la géographie scolaire aux autres formes de géographie. Pour lui, le champ de la géographie est organisé autour de quatre pôles (Chevalier J.-P., 2003). Il distingue :

- Un pôle de la géographie scientifique (ou savante) basée sur les travaux de scientifiques ;
- Un pôle de la géographie grand public issue des médias, de la littérature, du cinéma, du tourisme, etc. ;
- Un pôle de la géographie scolaire reposant sur des savoirs et des outils propres ;
- Et un pôle de la géographie appliquée utile pour les aménageurs, urbanistes. Une géographie au service d'autres sciences.

Ces quatre pôles ne sont pas autonomes, ils constituent des repères utiles pour comprendre les représentations que peuvent avoir les professeures des écoles, des non spécialistes, de la géographie et de la géographie scolaire en particulier (figure 2) :

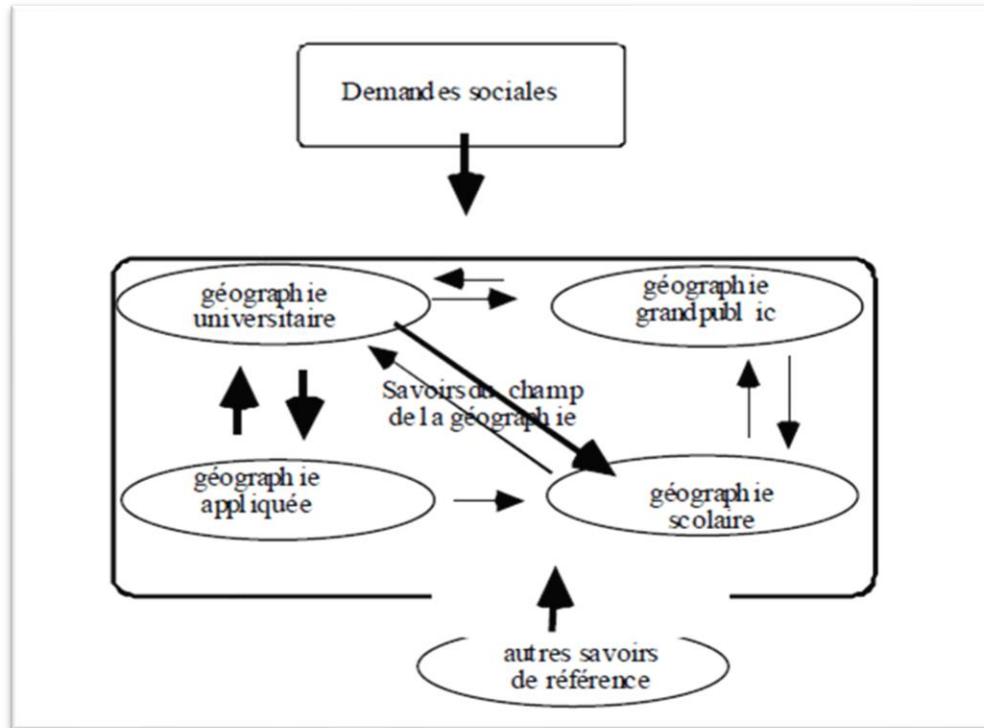


Figure 2 : Représentation graphique du modèle initial des « quatre pôles dans le champ des savoirs de la géographie ».

Source : Jean-Pierre Chevalier. Du côté de la géographie scolaire. HDR, 2003. P. 7

On voit que deux pôles sont alimentés prioritairement par une source scientifique, validée par des pairs :

Le pôle de la géographie universitaire joue un rôle central, celui de productrice de savoirs pour les trois autres pôles, y compris celui qui lui semble le plus éloigné, le pôle grand public à travers les revues. En retour, cette géographie grand public est étudiée par les scientifiques (on ne compte plus les travaux sur les représentations, notamment dans ce qu'on nomme depuis les années 1970 la géographie culturelle ; sur les revues grand public ; sur l'espace vécu ; sur la géographicité ; sur la géographie ou la cartographie sensible ; etc.). Par exemple, les individus (migrantes ou migrants, personnes d'un collectif, personne isolée, témoin, ...) peuvent être à la fois source d'information, acteurs et objet d'étude.

De même, le pôle de la géographie appliquée est important dans ce système. Jean-Pierre Chevalier la présente comme source de commandes pour les géographes universitaires, elle contribue à perfectionner des outils scientifiques utiles aux géographes (images satellites, systèmes d'information géographique (SIG), etc.). Cette idée est reprise par Pascal Clerc :

« L'étiquette « géographie » renvoie à beaucoup d'autres domaines que les savoirs académiques, celui des médias notamment. De nombreux savoirs géographiques sont construits hors du champ strictement disciplinaire. Explorateurs, marins, commerçants, cartographes, topographes, militaires, ingénieurs des Ponts et Chaussées, agronomes, aménageurs et bien d'autres encore produisent eux aussi des savoirs géographiques. Ces savoirs sont parfois enseignés dans le cadre de formations pratiques dans les chambres de commerce, les écoles militaires, d'ingénieurs ou d'agriculture » (Clerc, 2019 p. 6).

Le pôle de la géographie grand public y est présenté succinctement au contraire de celui de la géographie scolaire, au cœur de son travail de recherche. Celle-ci est vue comme un prolongement des savoirs universitaires, puisque les universitaires participent à la formation et au recrutement des enseignants. Jean-Pierre Chevalier relie ce dernier pôle à la géographie appliquée par l'usage des outils mentionnés plus haut en classe (images satellite, SIG, ...) mais aussi par des thèmes intégrés à l'enseignement de la géographie à l'école primaire, comme l'aménagement ou la protection de l'environnement. Le lien avec la géographie grand public est créé par les sources ou ressources utilisées en classe : documents d'actualité, photographies, images patrimoniales, etc. En retour, précise-t-il des formes héritées de la géographie scolaire persistent dans la géographie grand public (comme des quizz ou des jeux de localisation). La logique de la transposition didactique est ici bien présente. Le savoir universitaire y joue un rôle central, de production des savoirs.

La géographie grand public est parfois aussi nommée « paragéographie » pour désigner l'écart qui peut exister entre une géographie destinée au grand public et celle des scientifiques (Chevalier M., 1989). Selon Michel Chevalier, l'écart entre les deux était réduit jusqu'aux années 1920-1930, date de la publication et de la diffusion de la Géographie Universelle conçue par Paul Vidal de la Blache avant la Première Guerre mondiale mais éditée sous la direction de Lucien Gallois entre 1927 et 1948. Cette paragéographie est issue de livres de voyages et d'exotisme, de périodiques géographiques, des productions touristiques (guides, brochures, ...), des « géographies parallèles » produites par des gens de lettres, des journalistes, des auteurs de sciences humaines qui évitent le terme de géographie, ce dernier étant considéré comme anti-commercial. Selon l'auteur de cette analyse, l'écart s'est creusé

lorsque le tourisme de masse a commencé à se développer dans les années 1960. La géographie scientifique alors tournée vers des monographies régionales « *a plutôt versé dans l'ésotérisme* », à comprendre la « Nouvelle géographie », basée sur une analyse spatiale, une lecture systémique des espaces selon un paradigme structuraliste. Un écart d'autant plus important que les géographes n'interviennent plus dans le jeu public comme ils ont pu le faire après la Première Guerre mondiale, notamment en intervenant dans la justification du choix des tracés des frontières issues du conflit. Cette séparation des années 1960 s'explique selon lui par la volonté de faire de la géographie

« une science nomothétique visant à mettre en évidence des régularités ou à élaborer des systèmes. Obsédés dans le désir de se faire accepter par les disciplines voisines, par le prestige des « sciences lourdes » et par le discours abscons des sciences humaines, trop de géographes ont tourné le dos à « l'art de la description régionale ». Ils sacrifiaient ainsi la raison d'être de la géographie, le seul élément susceptible d'intéresser un large public et d'occuper un vaste secteur des médias » (Chevalier, 1989, p. 17).

Un jugement sans nuance contre une géographie qui connaît des bouleversements internes très forts qui ne sont pas vus du grand public.

Ainsi, à suivre Jean-Pierre Chevalier, il existe trois sources principales de production de savoirs géographiques validées par des groupes ou des institutions : une production scientifique qui nourrit la géographie savante et la géographie appliquée en priorité, mais aussi, par ricochet, les géographies scolaires et grand public. Une deuxième source viendrait des institutions académiques qui labellisent un savoir par un processus long de validation entre pairs. Là encore, géographies savante et appliquée sont les premières concernées, les autres géographies étant plus éloignées de cette validation. C'est ce que figure Jean-Pierre Chevalier sur son schéma par des « demandes sociales ». Enfin, une troisième source d'acceptation serait médiatique, touchant en priorité cette fois-ci la géographie grand public et la géographie scolaire. Ce que figure Jean-Pierre Chevalier par les « autres savoirs de référence » sur son schéma. Cela permet de compléter sa proposition en incorporant les sources de validation du savoir (Figure 2).

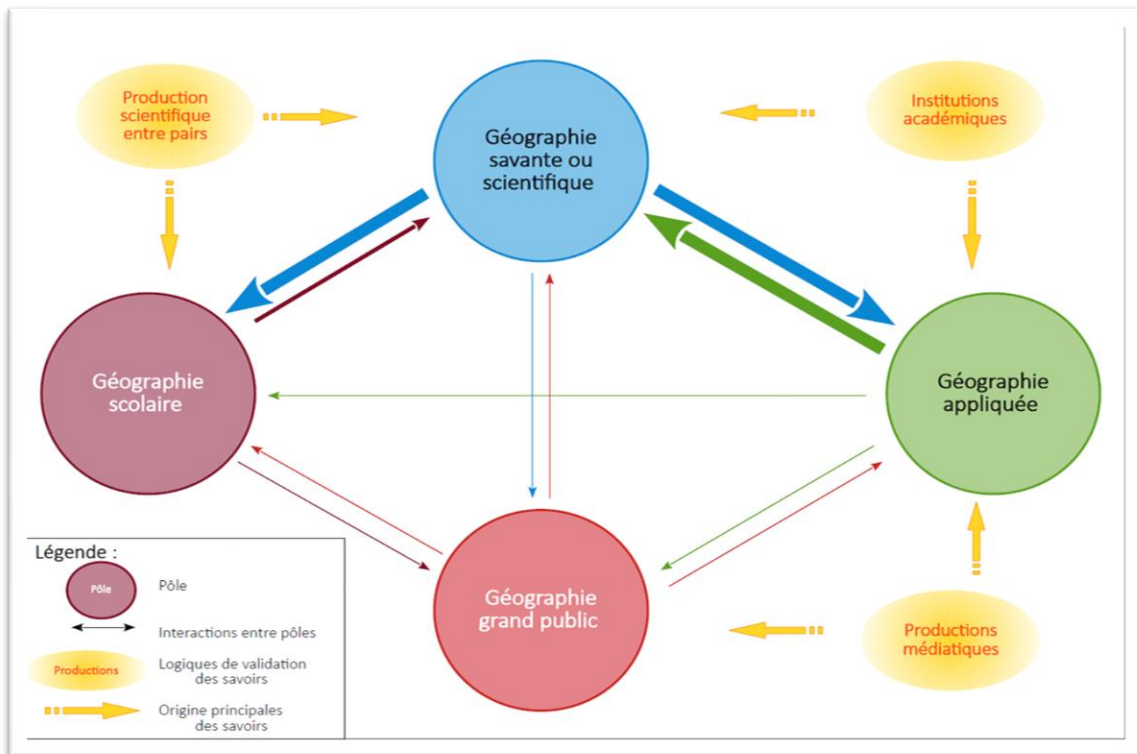


Figure 3 : Les quatre pôles de la géographie dans les logiques de validation des savoirs proposés par Jean-Pierre Chevalier. (Chevalier, 2003)

b. Le pôle de la géographie spontanée : un impensé de la géographie.

Pourtant, comme l'écrivent Antoine Bailly, Robert Ferras et R. Scariati, la géographie s'intéresse aussi au quotidien, au subjectif et ce n'est pas uniquement ce que produisent des institutions :

« Parce qu'elle est partout, la géographie se fond dans le « nulle part ». On imagine que la géographie n'est plus simplement énumérative ou sèchement descriptive alors qu'elle ne l'a jamais autant été. Aller quelque part, se déplacer, emprunter un itinéraire, c'est à la fois le replacer dans un milieu géographique et le matérialiser par des repères. La géographie énumérative de la vie de chaque jour est certainement inévitable. La question n'est pas là, ce qui est grave, c'est d'en avoir fait le modèle de la géographie pour l'école et d'avoir oublié l'essentiel : l'explication du monde passe par d'autres canaux. Tout cela existe à travers ces documents géographiques que sont l'émission télévisée, la vitrine de l'agence, le dépliant touristique. C'est bien cette demande anodine pour le « spatial » qui renforce une « géographie » quotidienne : la publicité sur les murs ou reçue massivement sous forme imprimée, publicité des spots

télévisés, œuvre écrite, filmée ou autre, qui ont leur support géographique. La popularité de ces catalogues provient de leur potentiel à faire rêver, le voyage exotique, la gastronomie puisant dans le terroir et les produits de pays, les migrations de travail vers les pays riches... L'espace n'est pas abordé en termes objectifs mais selon des échelles de valeurs. » (Bailly, Ferras et Scariati, 2018, p. 189-190)

Manon Lefort estime que ces termes de géographie grand public et de paragéographie peuvent poser un problème. En effet, si

« l'expression générique « grand public » délimite quant à elle assez formellement un périmètre de culture générale ou de vulgarisation scientifique, selon des références sociologiquement normées, mais jamais vraiment discutées. Cette expression en chausse-trappe soulève bien plus de questions qu'elle n'en résout. D'autres qualificatifs sont possibles (géographie commune, profane...) ; tous montrent bien l'ambiguïté voire l'absence de délimitation/définition de ce quatrième domaine. » (Lefort, 2010, p. 209)

Ainsi dans ces pôles qui organisent ou désorganisent la pensée géographique et à la suite de ce qu'écrit Manon Lefort, n'oublie-t-on pas un cinquième pôle de la géographie, différent de celui du grand public ? En effet, il existe une géographie qui n'est pas définie par des productions écrites. C'est une géographie vernaculaire, impensée, vécue, quotidienne, commune, celle de la pratique des territoires, de l'expérience quotidienne ou exceptionnelle : le pôle de la géographie spontanée. La grille de lecture précédente part du principe que le savoir géographique est une production d'abord scientifique et écrite. Or, si les scientifiques étudient bien un domaine, ce domaine n'est pas créé par eux, il leur préexiste. Ils ne font qu'observer, lire, analyser, organiser l'espace et les territoires. De même, chaque être agissant, chaque personne, animal ou virus est soit un acteur spatial, soit un agent spatial. Par ce rôle, ils portent en eux un discours, une représentation, un rapport au Monde et donc une géographie plus ou moins implicite.

Le terme de géographie spontanée et non ceux de géographie commune, vécue, vernaculaire, populaire, quotidienne ou impensée a été choisi pour plusieurs raisons. Le premier, « commune », est écarté car c'est moins une expérience collective qu'individuelle. Si chaque individu a un rapport au monde, il n'est pas un commun, au contraire, c'est une construction intime, personnelle, liée à nos expériences et à notre culture qui, certes, s'inscrivent dans des collectifs, mais ne sont que les nôtres : dans une même famille une personne peut avoir un « sens de l'orientation » plus développé que

d'autre, pourtant ils sont d'une même culture ou d'une éducation proche. C'est bien l'individu qui se construit ce rapport au monde. De même, le terme de « vécu » me semble excessif, parce que cette géographie est construite aussi par des éléments non vécus : lectures, représentations, rêves. Nous avons tous une représentation d'un territoire lointain sans y être allés, sans l'avoir vécu, même si, bien sûr le vécu prend une part importante dans cette géographie. Les termes de « vernaculaire » et de « populaire » ont un temps pu être choisis. Cependant, ils sont trop restrictifs et limiteraient cette géographie à un savoir marqué socialement, ce qui n'est pas le cas. Enfin, les termes de « quotidienne » et « impensée » pourraient être acceptables, mais là encore limitatifs. Si sa construction est bien quotidienne et impensée, elle est plus liée à des usages spontanés, qui incluent les divers termes, à la fois quotidienne et impensée, vécue, intime et commune, populaire et partagée sans qu'elle ne soit institutionnalisée ou formalisée.

Éric Dardel a proposé d'appeler la géographicité la capacité des individus de se représenter et d' vo- luer dans le monde dans lequel ils  vo- luent. Il précise :

« Connaître l'inconnu, atteindre l'inaccessible, l'inquiétude géographique pré- cède et porte la science objective. Amour du sol natal ou recherche du d pay- sement, une relation concrète se noue entre l'homme et la Terre, une g ogra- phicit  de l'homme comme mode de son existence et de son destin. » (Dardel, 1952, p. 2).

Un concept repris et développé par Claude Raffestin pour qui *« La géographicité est un modèle d'ac- tion, donc de pratiques et de connaissances, qui s'enracine dans un modèle de connaissance qui est l'historicité »*. (Raffestin, 1989).

Selon Augustin Berque, la géographicité, cette capacité à lire le monde et   s'y projeter, est ontolo- gique à l'humain, elle participe à la *médiance*, au rapport que les humains peuvent avoir aux terri- toires qu'ils fréquentent, qu'ils transforment et qui les transforment. Augustin Berque reprend le terme forgé par *Tetsur  Watsuji*, celui de *f dosei* que l'on peut décrire comme étant *« le moment structurel de l'existence humaine »* (Dupont, 2007). Si Éric Dardel pense le rapport des humains à tra- vers une manière de vivre l'espace, des valeurs et des pratiques, Augustin Berque le pense à travers une manière d'être et d'habiter l'espace, une relation ontologique, corporelle entre l'individu et les milieux de vie (Berque, 1996).

En didactique, on peut raccrocher ce cinquième pôle à la notion de *pratiques sociales de référence* construite par Jean-Louis Martinand dans le but d'introduire l'idée selon laquelle tous les savoirs en- seign s ne sont pas issus d'une source savante. Cette idée est reprise par Jean-François Thémines

(Thémines, 2006) pour rappeler que le discours géographique tel qu'il est produit est une mise en ordre spatiale du monde et que dans le cadre de la géographie scolaire,

« La notion de géographicité paraît donc appropriée pour étudier ce qui est intentionnellement produit dans un acte qui n'est pas que de « pure » connaissance, puisqu'il soutient aussi la construction d'identités et de valeurs. »

Ainsi, la géographie spontanée inclut un ensemble

« de représentations, de savoirs d'expérience, de savoir-faire et de compétences dont la valeur réside dans leur caractère opératoire, c'est-à-dire dans leur capacité à permettre de résoudre un problème dans ou sur l'espace. Cet ensemble est individuel et instable, il évolue au fil des situations auxquelles nous sommes confrontés. La géographie spontanée est basée sur une vision utilitaire et consommatrice de l'espace, le sujet ici, c'est-à-dire l'élève, raisonne selon l'intérêt individuel » (Leininger-Frézal et al, 2020).

On peut donc ajouter aux quatre pôles de la géographie ce cinquième pôle, celui de l'expérience inconsciente et « n sciente » du monde (Jank levitch, 1980) dans le sens où elle celle-ci est ignorée bien que présente. Ce cinquième pôle est celui d'une géographie du commun, une géographie spontanée.

c. L'importance de la géographie spontanée dans la construction des savoirs géographiques.

Ces cinq pôles du champ de la géographie ne sont pas hors sol. Ils s'inscrivent dans une société donnée qui agit dessus principalement en leur formulant des demandes spécifiques ou non. Ainsi, on peut déterminer quatre demandes, quatre conceptions du rôle que la géographie peut avoir dans la société. Ces conceptions ne sont pas non plus des absolus. Elles coexistent dans chacune des cinq pôles de la géographie, mais de manière plus ou moins forte et de manière plus ou moins implicite. La géographie peut être conçue d'abord comme une science, c'est à dire un ensemble de savoirs et de techniques, un savoir construit, élaboré et complexe. Trois pôles répondent fortement ou moins fortement à cette conception. Il s'agit du pôle scientifique, du pôle de la géographie appliquée mais aussi, dans une moindre mesure de celui de la géographie scolaire.

La géographie est aussi conçue comme un outil au service d'autres sciences. Si le pôle de la géographie scientifique tend à refuser de jouer un tel rôle pour pouvoir exister en tant que science autonome, il peut être tout de même conçu comme cela par d'autres scientifiques ou par la société. En revanche, le pôle de la géographie appliquée répond tout à fait à cette conception, comme certainement les pôles de la géographie spontanée et de la géographie grand public (on sait combien de guides, de revues, d'ouvrages non géographiques ou d'articles de presse peuvent présenter une introduction géographique ou une carte pour poser un cadre territorial avant d'entrer dans un sujet). Cette géographie n'est pas que celle des repères spatiaux et de la localisation. C'est aussi celle des concepts, outils et objets présente dans les programmes scolaires.

La géographie peut aussi être conçue comme étant au service de choix politiques et sociaux. Elle est là pour répondre à une demande sociétale d'explication du Monde, ce dernier pouvant être pensé comme organisé de manière structurée, hiérarchique. Une hiérarchie dans laquelle il faut chercher à placer la France et les autres États, nations ou peuples. Mais ce rôle politique est aussi de former des citoyens, futurs ou actuels, de les tenir au courant des enjeux politiques, économiques, environnementaux afin d'éclairer de ces personnes et de leur permettre de faire les meilleurs choix possibles. Des demandes politiques sont alors portées sur la géographie scolaire, des pressions indirectes peuvent se poser sur la géographie universitaire (par le biais de programmes de recherche, de financements, notamment dans le champ de la géopolitique ou dans l'étude de certains territoires étrangers). Cette conception se retrouve dans la géographie appliquée qui est en lien direct avec des décideurs politiques qui financent des équipements ou des aménagements. Elle se retrouve aussi dans la géographie grand public, notamment dans la demande en informations géopolitiques ou de penser l'organisation sociale ou culturelle du Monde.

Une dernière conception coexiste avec les trois autres, celle d'une géographie expérientielle, celle de la pratique des territoires, de l'habiter. Pendant longtemps ignorée des scientifiques, elle s'est progressivement imposée comme une évidence depuis le tournant culturel et phénoménologique que la géographie universitaire a pris à partir des années 1970 en France. Elle est au cœur du pôle de la géographie vernaculaire mais comme un impensé, un implicite. En revanche, elle n'est pas assumée par le pôle de la géographie grand public. Ce dernier cherche, même s'il n'utilise que faiblement les concepts scientifiques, à se démarquer de ces pratiques ... tout en les utilisant, quitte à les exotiser au besoin. La géographie scolaire aussi a une relation ambivalente avec l'expérience. Si les programmes de 2015, comme ceux des années 1970, demandent de partir de l'expérience des élèves,

reste à savoir si les enseignantes s'en sentent capables et surtout si cela correspond à leur représentation de la géographie à enseigner.

Ainsi, on peut proposer une grille d'analyse qui permet de distinguer cinq pôles de la géographie pensée comme un champ en lutte et dynamique, un champ polarisé par cinq géographies distinctes et plus ou moins reliées entre elles par des rapports de domination ou de jugement. Ces pôles sont déterminés à partir de trois critères simples :

1. Un savoir sur le monde plus ou moins objectivé, distancié et mis en discours ;
2. La présence de normes plus ou moins fortes qui régissent le pôle (normes économiques, culturelles, politiques, sociales) ;
3. La présence d'institutions qui organisent, régissent ces normes et le discours sur le monde à travers des instituts de formation, des organes de diffusion (revues, sites internet, ...).

C'est une rupture au sein de ces trois critères qui permet d'établir une distinction entre les cinq pôles de la géographie : rupture entre recherche d'objectivité absolue et acceptation de la subjectivité, entre la présence de normes ou non et entre la présence d'institutions ou non.

La géographie universitaire se distingue par la volonté de produire un discours distancié sur le monde, sur les objets étudiés, même si elle peut s'appuyer et étudier les représentations des acteurs en jeu. Cette objectivation passe par l'usage de concepts et de notions spécifiques ou partagés avec d'autres disciplines (comme les concepts de mondialisation, d'espace, d'échelle, etc.). Elle a ses propres objets d'études, organisés en sous-groupes (géographie urbaine, géographie culturelle, géographie des transports, didactique de la géographie, etc.) plus ou moins poreux et reliés entre eux. Enfin, son fonctionnement est régi par l'institution universitaire et les règles et normes de celle-ci (productions et fonctions avalisées par des pairs, revues, hiérarchie, etc.)

La géographie appliquée lui est proche : très institutionnalisée, elle dispose de ses propres canaux de diffusion (revues, colloques, sites internet, ...) et cherche-t-elle aussi à produire un savoir le plus objectif possible. Elle s'en distingue pourtant par les liens forts qu'elle entretient avec le monde politique, notamment à travers des choix d'aménagement, d'urbanisme, de gestion des paysages, etc. Elle s'appuie sur des documents normatifs qu'elle produit, comme les schémas de cohérence territoriale (SCOT), les plans locaux d'urbanisme (PLU), les plans de déplacement urbains (PDU), etc. De plus, elle s'inscrit aussi beaucoup plus dans un modèle normalisé par les lois et règlements d'urbanisme, d'architecture ou de paysage. Elle dispose aussi de ses propres institutions, ses propres écoles.

La géographie scolaire est née parallèlement à la géographie universitaire. Elle s'en nourrit que partiellement, étant soumise à des demandes extérieures comme des demandes issues du monde politique, d'autres venant de la société, d'autres encore émanant d'elle-même. Elle fonctionne comme un système auto-référencé, mais elle est tout de même ouverte sur les autres pôles de la géographie. Elle dispose elle aussi de ses propres institutions (ministère, rectorats, inspections académiques, ...) et de ses propres normes (bulletin officiel de l'éducation nationale, règlements, lettres de cadrage, circulaires, etc.)

La géographie grand public ne cherche pas toujours à produire un discours distancié sur le monde et n'est pas qu'une production subjective. Elle est très variée, même si, dans l'ensemble, c'est bien peu souvent un regard objectif et circonstancié qui est recherché par ses auteurs. Ceux-ci agissent dans un champ sans institution et où les normes ne sont pas issues d'instances spécifiques, elles sont plus régies par le système commercial de l'édition ou de la diffusion audiovisuelle.

Enfin, le pôle d'une géographie spontanée, une géographie pratique, vécue, quotidienne. Loin d'être soumise à des normes issues d'institutions, elle est plus une pratique des territoires, une expérience sensorielle et personnelle. Elle vise à lire le monde sans chercher à le penser ... tout en s'en forgeant des représentations et paradoxalement à le penser ; elle cherche d'abord à se créer des repères personnels et collectifs (d'un collectif proche ou non). Ce dernier pôle est peut-être celui qui est le moins étudié.

<i>Pôles de la Géographie</i>	Distance vis-à-vis du savoir sur le monde	Normes	Institutions
<i>Géographie spontanée</i>	Aucune	Aucune	Aucune
<i>Géographie grand public</i>	Subjectivité	Commerciales	Aucune
<i>Géographie scolaire</i>	Entre-deux : entre subjectivité et recherche d'objectivité	Étatiques, imposées par le monde politique ou privé (enseignement privé)	Nombreuses et étatiques ou privées : ministère, rectorat, inspection académique, associations
<i>Géographie appliquée</i>	Volonté de tendre vers l'objectivité	Universitaires, politiques et économiques	Fortes : revues, colloques, productions diverses ; collectivités territoriales
<i>Géographie universitaire</i>	Volonté de tendre vers l'objectivité	Universitaires, autonomes	Fortes : revues, colloques, productions diverses ; étatiques et internationales

Les traits gras symbolisent une rupture de conception au sein des trois critères.

Tableau 12 : Caractéristiques des cinq pôles de la géographie.

On le voit à travers ce tableau, ces cinq pôles se distinguent assez nettement, même si les deux premiers et les deux derniers ont des points communs. En revanche, il apparaît que la géographie scolaire est dans une logique spécifique : elle forme un entre-deux, un champ mal défini, en tension avec les demandes et représentations des autres pôles.

Ces cinq pôles sont reliés entre eux par des liens plus ou moins forts et plus ou moins de domination (figure 4). La géographie scientifique et la géographie appliquée sont les plus proches, les mieux reliées entre elles. Elles partagent des codes, des normes, des concepts et des outils nombreux : même structure universitaire, même manière de partager des savoirs, mêmes objets de recherche parfois (comme la géographie des risques ou la géographie de l'aménagement). Les deux s'influencent et s'enrichissent mutuellement par un partage de connaissances ou de ressources mais diffèrent par leur but et leur champ. L'une se veut plus théorique, la seconde plus pratique. Cependant, on peut noter dans la géographie scientifique des modalités pratiques et inversement dans la géographie appliquée des théories spécifiques à l'aménagement du territoire par exemple. La frontière n'est peut-être pas si nette. Ces deux pôles sont pensés collectivement comme les plus élevés dans la hiérarchie. La géographie scientifique partage plus ou moins d'éléments avec la géographie scolaire. Nous verrons plus loin que leur relation a pu être complexe en ce qui concerne la géographie scolaire du premier degré. Ces liens se veulent descendants entre les scientifiques, pourvoyeurs de savoirs, de productions intellectuelles, de méthodes de recherche, d'objets d'études, de notions et de concepts et des professeures des écoles qui utilisent ces productions pour faire leur cours. Si c'est le cas avec le concept d'habiter aujourd'hui, la théorie de la transposition didactique n'est pas toujours opérationnelle et ne l'a pas toujours été. De plus, depuis une quarantaine d'années, les travaux en didactique de la géographie montrent que la géographie scolaire est aussi pourvoyeuse de savoirs et d'informations pour la géographie universitaire par un lien de reconnaissance mais aussi de méconnaissance mutuelle. De plus, il peut arriver que la géographie scolaire produise des objets que la science est ensuite obligée de traiter. Ainsi le développement durable (Leininger-Frézal, 2009) ou le concept de transition apparu dans le programme scolaire de la classe de seconde en 2019 ont été définis dans la société, pour le premier, ou à l'école, pour le deuxième, avant de l'être par les géographes.

Des liens existent aussi entre la géographie scientifique et la géographie grand public. Si on peut regretter qu'ils soient faibles, ils existent cependant : des géographes interviennent ou sont intervenus dans le débat public, sur les résultats électoraux (Jacques Levy) sur les inégalités socio-spatiales, sur les risques majeurs (Magali Reghezza-Zitt), sur la gentrification (Matthieu Giroud), etc. Les tribunes

publiées par Libération ou Le Monde l'attestent. En revanche, pour le grand public, la géographie scientifique est fortement méconnue, les revues grand public ne reflétant qu'à distance ou partiellement les concepts, objets ou outils des scientifiques (Labinal, 2009).

La géographie scolaire quant à elle, semble éloignée de la géographie appliquée, de la géographie grand public ou de la géographie spontanée. Une relation de méconnaissance (Jankélévitch, 1980) principalement, voire d'ignorance. Des liens faibles mais tout de même présents relient ces pôles. Les autres pôles entretiennent eux aussi des relations plus ou moins distantes.

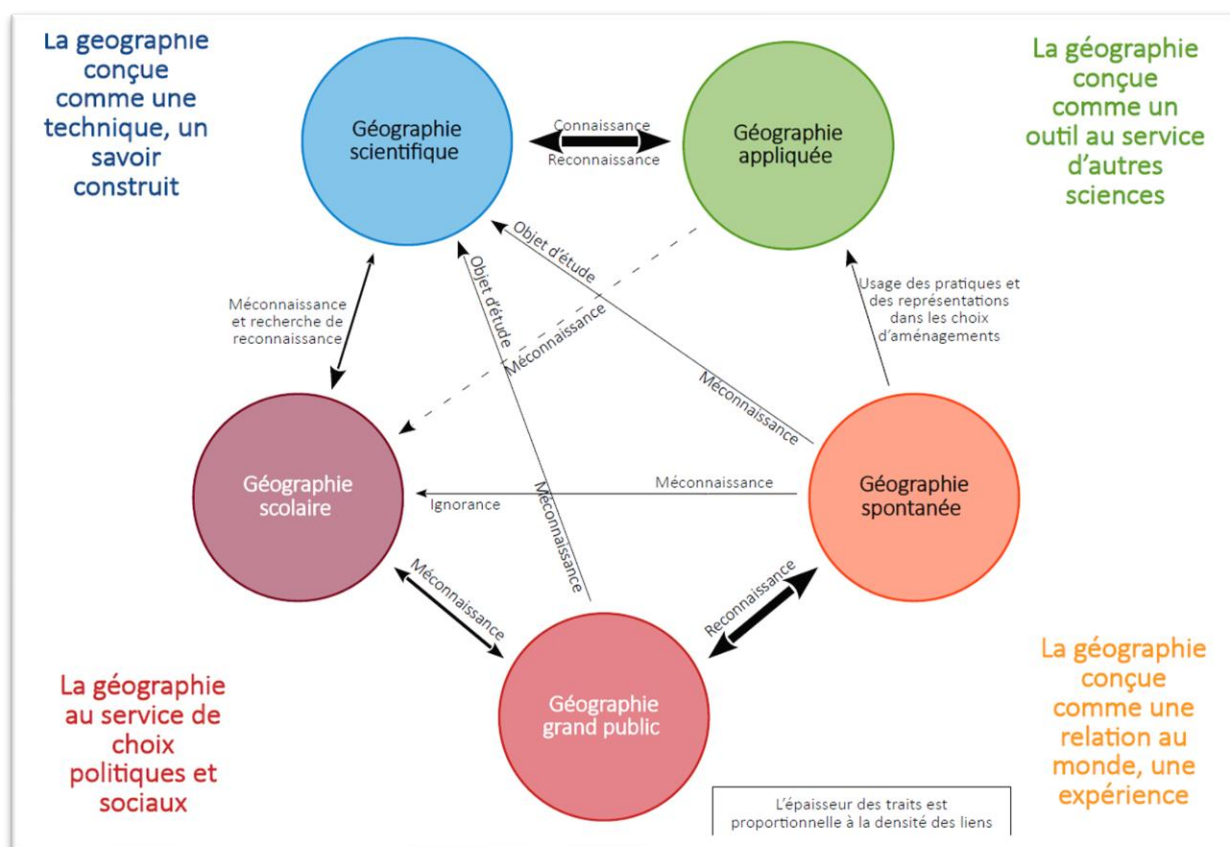


Figure 4 : Les cinq pôles de la géographie française.

Ces cinq pôles permettent de situer la géographie scolaire au sein du champ de la géographie dans lequel les luttes pour la domination sont constantes (Bourdieu, 1992). Nous avons vu que Jean-Pierre Chevalier place le pôle scientifique en premier. Ce n'est peut-être pas si simple. En effet, si les géographes produisent bien des concepts, définissent des notions, montrent bien des logiques spatiales et territoriales, les autres pôles sont aussi producteurs de savoirs et interagissent avec la science. La méconnaissance de la géographie est explicable. Pour de nombreuses personnes, et pour les ensei-

gnantes du primaire en particulier, la géographie à enseigner apparaît comme une nébuleuse complexe, insaisissable. Si les outils de cette discipline sont connus (carte, paysage), les PE ne semblent pas savoir qu'en faire et, surtout, elles ne semblent pas disposer d'un outillage conceptuel suffisant pour enseigner cette discipline. Ainsi, si méconnaissance de la géographie scolaire il y a, ce que ce travail va explorer, cette méconnaissance n'est peut-être pas liée uniquement à cette discipline, elle est certainement à associer à une méconnaissance générale de ce qu'est la géographie.

d. Une mise à distance de l'expérience spatiale par la disciplinarisation.

La création de la géographie en tant que science a poussé ses auteurs, de Paul Vidal de la Blache jusqu'aux années 1950-1980 à réduire au maximum la place de l'expérience spatiale des acteurs dans leurs études. Ce paradigme positiviste a abouti à l'idée que la géographie et le géographe, comme dans la représentation qu'en donne Antoine de Saint-Exupéry dans le Petit Prince, sont détachés du Monde, qu'ils le regardent, l'étudient de loin, sans réellement l'habiter (Saint-Exupéry, 1943). Une figure plus proche d'un archiviste de la planète que de celle d'un chercheur de terrain. Ce qui a été à l'œuvre dans ce choix, c'est la volonté d'instituer la géographie comme une science sérieuse, reposant sur des lois générales. Les géographes cherchent alors à appliquer le modèle des sciences dites dures à une science du social (Dulac, 2022).

C'est la même logique qui est suivie par la disciplinarisation de la géographie scolaire. Par une volonté honorable de légitimer les savoirs à enseigner, cette dernière a été menée vers une géographie elle aussi mettant à distance les sentiments et les expériences spatiales en général, et celle des enfants en particulier. (Simonneaux, 2015 ; Simonneaux, Tutiaux-Guillon et Legardez, 2012). La construction disciplinaire ou sa fabrique (Fournier, 2005) est alors pensée comme une mise en ordre du monde et des savoirs, occultant une autre réalité : c'est avant tout une construction sociale et épistémologique (Giordan, 2007). Cette disciplinarisation induit très rapidement la délimitation de territoires disciplinaires (Vergnolle-Mainar, 2008).

Ce choix d'une mise à distance du monde a un corollaire implicite et impensé : il induit une pédagogie spécifique qui ne pousse pas forcément à se questionner sur le monde mais à le voir comme un donné nourrit par des informations que l'on consomme plus que l'on construit. La leçon de géographie est un moment lors duquel le savoir est ordonné en amont par l'enseignante qui a préparé sa leçon avec application pour fournir un récit sur le monde issu de sources diverses, comme nous l'avons vu plus haut : des savoirs savants, scientifiques, des savoirs issus de la géographie grand public ou médiatique,

des savoirs issus de la géographie appliquée mais également, sans l'assumer, des savoirs issus de l'expérience personnelle de l'enseignante.

2.2. La géographie scolaire : une discipline qui passe de crise en crise ?

Le constat de crise établi par les inspecteurs généraux au début de ce travail n'est malheureusement pas nouveau. Si la géographie scolaire fait moins les titres des médias grand public que le français, les mathématiques, l'histoire ou l'enseignement moral et civique, il n'en demeure pas moins que cette discipline a connu une succession de crises depuis son entrée dans l'école primaire. Ces crises sont réglées par des processus successifs de reconfiguration disciplinaire (Halté, 1992) aboutissant à des transformations voire à des refontes des contenus à enseigner, mais aussi à des évolutions des méthodes ou des outils. Une deuxième conséquence impacte le rapport aux savoirs, c'est celle d'une compartimentation des savoirs à enseigner, même de la part d'enseignantes généralistes comme les professeures des écoles.

Selon Edgar Morin, la société est un système capable d'avoir des crises et en ce sens vit avec des périodes de crises. Pour lui, la crise débute par une perturbation externe ou interne (Morin, 1976). En effet, la géographie scolaire de l'école primaire est en effet perturbée de nos jours par plusieurs éléments : elle apparaît plus comme un objet hybride qu'une discipline auto-référencée. Pour Pascal Clerc qui étudie la culture scolaire en géographie au lycée, « *la culture scolaire en géographie serait une production de l'École effectuée à partir de matériaux anciens recyclés et de matériaux empruntés à divers champs scientifiques, aux autres disciplines scolaires et aux savoirs de sens commun. Ces hypothèses fournissent des pistes pour l'analyse du changement dans la culture scolaire en géographie ; ces pistes s'ordonnent autour des logiques de reproduction et de transformation.* » (Clerc, 2001) Cette logique est toujours à l'œuvre, mais on peut la compléter par un questionnement sur cet objet qu'est la discipline géographie à l'école primaire. Cette dernière étant mal cernée par les enseignantes comme par le grand public qui ne savent pas précisément où placer la géographie. Ainsi, il est possible d'évaluer l'écart qui existe entre la géographie scolaire et les autres géographies, un écart qui est un des éléments pour caractériser cette crise.

a. Une discipline scolaire : un faisceau d'influences pour produire un objet hybride.

Si à l'école primaire la discipline géographie naît avant la Troisième République et avant la défaite de 1870, date avancée traditionnellement pour évoquer la naissance de cette discipline à l'école, c'est tout de même durant ces années que la géographie scolaire s'institutionnalise dans l'école et s'installe dans le paysage scolaire de l'école primaire comme une discipline sinon importante, au moins nécessaire. Pourtant, dès sa création, la géographie scolaire de l'école primaire s'installe dans un climat de crise. C'est cette succession de crises que l'institution tente de résoudre qui construit la géographie scolaire de l'école primaire actuelle.

Les enjeux de la disciplinarisation de la géographie à l'école primaire.

Pour comprendre la relation des enseignantes du primaire à la géographie, il convient de rappeler comment la géographie scolaire s'est disciplinarisée. Lorsqu'il définit une discipline scolaire, André Chervel rappelle que ce sont des constructions historiques relativement récentes dont la constitution et le fonctionnement posent au chercheur trois problèmes. Il propose de s'intéresser en premier lieu à leur genèse pour comprendre comment l'école s'y prend pour les produire. Il faut ensuite s'intéresser aux fonctions des disciplines scolaires : à quelle demande sociale répondent-elles ? Quelles sont leurs finalités ? Enfin, il soulève un troisième problème, celui de leur fonctionnement, à savoir comment elles fonctionnent, que réalisent-elles dans l'esprit des élèves ? Quelle est leur efficacité ? Quels sont les résultats de l'enseignement de ces disciplines (Chervel, 1998). André Chervel rappelle que les disciplines, et la géographie scolaire de l'école primaire n'échappe pas à cette situation, sont des créations spontanées et originales du système scolaire et que c'est ce qui en fait leur intérêt particulier. Nous partons donc du postulat que la géographie scolaire n'est pas une géographie universitaire simplifiée mais qu'elle est auto-référencée.

De plus, il faut prendre en compte dans cette relation des enseignantes à la géographie le temps long. La mise en place des disciplines ou des réformes disciplinaires est une « *opération de longue durée* » (Chervel, 1998, p. 30) qu'il lie au lent renouvellement du corps enseignant. Un « effet d'inertie » que doit réduire en théorie la formation continue. Pour bien comprendre ce qu'est la géographie scolaire de l'école primaire, il faut donc prendre en compte ces effets d'inertie, cette stabilité inhérente à toute discipline scolaire qui, comme toute culture, procède par strates successives. Il pourrait être logique de trouver aujourd'hui des restes des pédagogies, des programmes et des vulgates passées.

Thierry Philippot et Philippe Charpentier, s'appuyant sur les programmes scolaires de 1923 à 2014, sur des cahiers d'élèves de 1924 à 2014 mais aussi sur des entretiens avec des enseignants proposent un découpage en trois temps de la géographie scolaire. Ce découpage est fortement marqué par la théorie de Thomas Kuhn sur les révolutions scientifiques. Selon cette théorie, les sciences évoluent selon des cycles irréguliers marqués par trois temps : le temps de la science normale lors duquel les paradigmes et objets de la sciences vont de soi pour la quasi-totalité des chercheurs ; un temps de la science extraordinaire marqué par une remise en question de ces paradigmes et objets puis une troisième temps de retour à la science normale, différente de la première car elle a intégré ces remises en questions, débats et nouveaux objets, nouvelles techniques, nouveau paradigme ou nouvelles méthodes (Kuhn, 1962). Ce découpage est fort utile pour comprendre comment la géographie scolaire s'est construite, déconstruite et reconstruite face à la géographie scientifique et avec d'autres apports, faisant d'elle une discipline en partie auto-référencée tout en étant également le résultat d'une hybridation complexe (Leininger-Frézal, 2020). Cependant, à ces trois temps, on peut en ajouter deux, un premier qui précède la géographie scolaire obligatoire, avant 1867. Un temps où la géographie scolaire se construit comme discipline optionnelle et secondaire. Un autre temps, actuel, prolonge la réflexion de de ces deux auteurs dont le travail ne prend pas en compte les programmes de 2015-2020 marqués par un changement majeur de paradigme (Philippot et Charpentier, 2016).

Ces articulations et ces ruptures sont des repères utiles pour comprendre cette longue évolution et comment la géographie de l'école primaire est devenue ce qu'elle est aujourd'hui. Cependant, il faut aussi prendre du recul sur ces ruptures. En effet, les changements ne sont pas si nets et s'étalent dans un temps relativement long, générationnel de quelques dizaines d'années entre le moment du choix de changement et ses conséquences en classe. Un moment de latence et de flou difficile à appréhender par les enseignantes qui sont prises entre plusieurs modèles parfois contradictoires.

La géographie scolaire avant l'école obligatoire

L'histoire de la géographie scolaire est bien renseignée désormais. Depuis sa naissance, elle est marquée par un mouvement d'éloignement et de rapprochement vis-à-vis de la géographie universitaire ou scientifique. Située dans le temps et dans l'espace, elle vise à répondre à une demande scientifique, mais pas seulement. Elle est à l'articulation entre plusieurs demandes qui pèsent plus ou moins fortement sur les programmes scolaires, mais aussi sur leur réalisation. Pourtant, en s'appuyant sur le travail de François Audigier (1991), Jean-Pierre Chevalier se demande si la géographie n'est pas

« Une invention purement scolaire, à des fins civiques et nationalistes plus que scientifiques, le savoir savant se constituant dans un second temps et la transposition didactique à partir du savoir géographique savant n'étant que la caution après coup d'une discipline qui s'est instituée dans une autre logique ».

Il repère trois grands modèles pédagogiques successifs depuis le XIX^e siècle :

« Celui des listes à apprendre, éventuellement de façon catéchistique. Ce modèle très ancien, souvent dénoncé, perdure alors que d'autres modèles d'apprentissage sont proposés par les prescripteurs. Le modèle de la pédagogie intuitive, consubstantiel de l'institutionnalisation de la discipline scolaire. Il se décline en leçons de choses, puis en activités dirigées, sans que dans la pratique l'ancien modèle du par cœur ne disparaisse. Enfin l'approche fondée sur les psychologies constructivistes, qui n'apparaît pas toujours aux acteurs comme une rupture épistémologique avec la pédagogie intuitive dans la mesure où la géographie scolaire mélange sans état d'âme approches inductives et déductives. » (Chevalier J.-P., 2008, p. 326)

En effet, la géographie scolaire est une discipline qui a mis du temps à se fixer, à figer ses attentes, sa vulgate. Sans remonter jusqu'à François Rabelais qui demande, par les mots de Gargantua à son fils Pantagruel de s'adonner *« à la connaissance de la nature, je veux que tu t'y donnes avec soin : qu'il n'y ait mer, rivière, ni source dont tu ignores les poissons ; tous les oiseaux du ciel, tous les arbres, arbustes, et les buissons des forêts, toutes les herbes de la terre, tous les métaux cachés au ventre des abîmes, les pierreries de tous les pays de l'Orient et du midi, que rien ne te soit inconnu. »* (Rabelais, 1532, chapitre 8), des éléments géographiques sont déjà enseignés aux plus riches et aux princes dès les temps modernes. De même, au cours du XIX^e siècle, la géographie, qui ne forme pas encore une discipline, est déjà enseignée en France. Elle est présente sporadiquement et modestement dans le cursus des collèges jésuites et dans quelques écoles avant la Révolution française (Clerc, 2019). Son enseignement est plutôt pensé comme un complément aux cours de physique ou de mathématiques. L'article 2 de la loi du 27 brumaire an III (17 novembre 1794) précise les matières à enseigner à l'école primaire. Après la lecture et l'écriture, après la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen, après la morale et les mathématiques, il est demandé d'enseigner des *« éléments de la géographie et de l'histoire des peuples libres »* (sixième alinéa de l'article 2) avant de s'intéresser à la nature et aux chants de triomphe et aux actions héroïques.

Au début du XIX^e siècle, les programmes scolaires intègrent la géographie comme discipline à enseigner. La loi du 11 floréal an X (ou 1^{er} mai 1802) distingue trois écoles, l'école primaire, l'école secondaire et le lycée. Les écoles secondaires, établies par les communes ou par des particuliers, étaient celles où étaient enseignés « *les langues latine et française, les premiers principes de la géographie, de l'histoire et des mathématiques* » (article 6 de la loi⁹). La même loi ne précise pas ce qui doit être enseigné dans les écoles primaires mais l'article 9 mentionne que le lycée sert à « *l'enseignement des lettres et des sciences* » mais aussi (article 10) « *les langues anciennes, la rhétorique, la logique, la morale et les éléments des sciences mathématiques et physiques.* » L'ordonnance royale du 29 février 1829 confirme ce découpage et l'instruction nécessaire de la géographie dès le « degré supérieur » (ou lycée). La géographie s'installe alors comme une discipline parmi d'autres mais pas encore à l'école primaire pour les plus petites classes. La priorité est (déjà) axée sur l'apprentissage de la lecture. La géographie devient une discipline de l'école secondaire dès 1799 puis, associée à l'histoire, elle est enseignée par des professeurs spécialisés dès 1818 et devient une épreuve au baccalauréat en 1821. C'est en 1833, par la loi Guizot que la géographie devient une discipline scolaire de l'école primaire à part entière. L'article 1^{er} de la loi précise :

« L'instruction primaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures. L'instruction primaire supérieure comprend nécessairement, en outre, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage, des notions de sciences physiques et de l'histoire naturelle applicable aux usages de la vie ; le chant, les éléments de l'histoire et de la géographie, et surtout de l'histoire et de la géographie de la France. »

Cependant, l'enquête Guizot menée au cours de l'automne 1833 révèle que seulement 11 % des enfants allant à l'école ont reçu un enseignement en géographie et que les cartes sont très rares dans les écoles. De même, en regardant l'ordre des questions posées, on voit que la place de la géographie est loin d'être importante aux yeux de celui ou de ceux qui ont rédigé le questionnaire. Après des questions sur les conditions de vie de l'instituteur et sur le cadre scolaire (coût, mobilier), le questionnaire aborde des aspects plus pédagogiques (question 22 sur un total de 46) : « *Quelles sont les matières de l'enseignement ? instruction religieuse (histoire sainte et catéchisme) lecture, écriture, orthographe, grammaire, arithmétique, arpentage, dessin linéaire, géographie, histoire, musique.* » On le

⁹<https://www.education.gouv.fr/loi-generale-sur-l-instruction-publique-du-1er-mai-1802-11-floreale-x-1646>

voit, la géographie naît comme discipline relativement tôt, mais on lui cède une place minimale. Son rôle est assez simple : faire connaître la France, la dimension politique et civique autour de la connaissance de la patrie est assez explicite.

Il faut attendre la loi Duruy de 1867 pour que « *les éléments de l'histoire et de la géographie de la France sont ajoutés aux matières obligatoires de l'enseignement primaire* » (article 16). La géographie enseignée peut être alors morale, édifiante mais reste avant tout un inventaire du monde qu'il faut apprendre par cœur. La mémorisation est la méthode pédagogique privilégiée (Chevalier J.-P., 2008).

La géographie positiviste et nationalo-centrée des années 1870 jusqu'aux années 1970 : Une discipline née de la crise.

Au moment où la géographie scolaire se met en place à l'école primaire, le Rapport général sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie rédigé par Levasseur et Himly en 1871 dresse déjà un constat de crise.

« Dans les écoles normales d'institutrices, ce sont le plus souvent des religieuses qui sont chargées de l'enseignement géographique et historique. En général, nous avons trouvé chez elles beaucoup de bonne volonté et de déférence pour les conseils qu'on leur donne ; mais un grand nombre d'entre elles ignorent ce qu'elles ont à enseigner, et presque toutes travaillent trop exclusivement à développer la mémoire de leurs élèves » (Levasseur, Himly, 1871)

La géographie scolaire s'institutionnalise à un moment où la géographie universitaire n'est pas encore en place. Les deux se constituent parallèlement à partir d'un constat de crise. La géographie universitaire trouve vite une légitimité grâce aux travaux de Paul Vidal de la Blache qui institue une géographie fondée sur des monographies régionales couplées à une recherche de lois générales principalement basées sur des éléments physiques. La géographie scolaire est présentée comme un remède à la défaite de 1870 par le nouveau régime républicain qui cherche non seulement à réincorporer l'Alsace et la Moselle à la France, mais aussi à contrôler l'instruction publique en l'unifiant. Dans ce cadre, il est demandé à la géographie scolaire de l'école primaire des objectifs plus ou moins contradictoires : faire Nation, notamment en faisant connaître le territoire national et local (entre grande et petite patrie) et en construisant une culture basée sur des repérages politico-

administratifs ; éduquer au Monde par des savoirs sur l'économie, les structures politiques ou les paysages ; éveiller au Monde.

Le changement s'opère dans les textes et dans l'institution scolaire autour de la fin des années 1860 avec le programme scolaire proposé par Victor Duruy. La géographie devient une discipline plus importante dans le curriculum de l'école primaire : elle devient obligatoire. Après 1870, l'État cherche à contrôler l'instruction publique, à la financer et à la rendre réellement obligatoire pour toutes et tous. Il s'agit non seulement d'écarter les congrégations religieuses de l'enseignement primaire mais aussi d'unifier un système encore éclaté. Une hybridation apparaît entre plusieurs demandes de l'État alors que la géographie n'est pas encore réellement instituée comme science (Chevalier, 2008, p.83). Pour Jean-Pierre Chevalier, si les finalités moralisatrices et idéologiques (enseigner l'identité nationale) perdurent voire se transforment (comme préparer la revanche jusqu'en 1914, puis assurer la paix après 1918), à partir de 1867 et le passage de cette discipline au rang de matière obligatoire, d'autres finalités lui sont associées en lien avec cet outil pédagogique moderne et novateur qu'est la carte : des finalités pratiques et économiques (idem, p. 86).

La logique de la réforme de 1867 est poursuivie par Émile Levasseur qui est chargé de créer des programmes de géographie après 1871. Il estime que la géographie doit étudier les rapports entre le milieu naturel, les hommes et le système économique, les trois éléments formant une chaîne créée par les humains. Chaque travail humain résultant de choix propres à chaque société. La logique naturaliste est bien présente, elle amène à décrire et à mémoriser et est associée à des finalités économiques. C'est une « géographie des tracés » marquée par le fait que cette discipline est installée dans l'école de la République et qu'elle constitue un élément important du socle républicain (Lefort, 1992). La géographie, comme depuis les débuts de la III^e République doit contribuer à l'identité nationale, à forger un amour de la patrie chez des futurs citoyens. L'école sert à partager une vision du territoire national et de la Nation. Mais la vulgate repose aussi sur des leçons de choses, des moments d'observation tout en conservant une nomenclature de termes, lieux et faits géographiques. Cette géographie positiviste et idéologiquement nationalo-centrée est alors relativement proche de la géographie universitaire (Lefort 2002 et 2010). Caroline Leininger-Frézal évoque quant à elle « *une science naturelle (...) fort utile (...) morale et politique en vue du "bon gouvernement"* » (Leininger-Frézal, 2020). Parallèlement, à partir de 1885, la géographie scientifique s'établit à l'université dans ces premières années de la République. Ces premières années sont marquées par la personnalité de Paul Vidal de la Blache qui va théoriser la géographie universitaire. Cela se fait d'abord à l'École normale Supérieure

dans laquelle il va enseigner de 1877 à 1898 avant de devenir professeur à la Sorbonne. Ses liens avec l'enseignement sont assez forts. En effet, au-delà de produire le *Tableau de la Géographie de la France* qui sert d'introduction à l'*Histoire de France* d'Ernest Lavisse en 1903, il va diriger une collection de quarante-quatre cartes murales que l'on retrouve dans la quasi-totalité des salles de classe de France, publiées par Armand Colin à partir de 1885.

Géographie scolaire et géographie savante vont alors avancer de concert jusqu'aux années 1960. Marquée par un cloisonnement de plus en plus fort (autour du diptyque géographie physique / géographie humaine mais aussi autour de spécialités), la géographie universitaire va transférer ce cloisonnement dans les programmes scolaires du secondaire (Vergnole-Mainart, 2011). On retrouve ces divisions à l'école primaire. Ainsi, les pages consacrées à la géographie scolaire dans le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson (deux éditions : 1878 puis 1911) montrent une géographie scolaire idéale. Cet ouvrage est destiné aux enseignants du primaire et à leurs cadres. Il vient compléter le programme officiel de 1882 qui impose définitivement la géographie dans les programmes scolaires de l'école primaire. Il permet de diffuser une vulgate. Cette partie, écrite par Franz Schrader et Pierre Foncin propose de découper la géographie en trois : une géographie générale, une géographie appliquée et une géographie comparée. On est dans une logique évidente de mise à distance du Monde étudié pour les élèves, loin de leur vécu ou de leurs expériences spatiales.

La géographie générale est elle-même découpée en trois : une première géographie est qualifiée de mathématique, elle concerne la cosmographie et la cartographie. Vient ensuite une géographie physique puis une géographie politique ou humaine (population, races, géographie médicale, langues, usages, coutumes, littérature, arts, sciences, croyances, organisation sociale et politique, géographie historique, monuments, produits agricoles et industriels ; commerce, monnaies, voies de communication et enfin géographie économique). La géographie appliquée se concrétise par des études régionales reprenant la grille de lecture de la géographie générale. La géographie comparée quant à elle semble être une taxonomie visant à relier la géographie aux autres sciences.

Deux temps sont présents dans les programmes : un premier de géographie générale et un second consacré à la France. La méthode proposée est simple : découvrir, par le local ou par les textes, les images ou la carte puis mémoriser par cœur des cartes et des nomenclatures.

On connaît alors un temps de symbiose entre géographie scolaire et géographie universitaire :

- Les méthodes sont relativement similaires, la pédagogie est dite intuitive : on préconise d'aller du local vers ce qui est plus lointain, du particulier au général. Cela passe par des pratiques

novatrices : observation directe lors de promenades ou de voyages scolaires, utilisation d'instruments divers par les élèves, lecture d'images et de cartes, etc... On fait appel à l'activité de l'enfant, lui apprenant à penser par lui-même. Concrètement, cela passe par des « problèmes géographiques », à savoir une liste de questions de repérage d'information et de calcul (surfaces, mesures, distances, temps de parcours, etc.).

- Les enseignants, bien que ne connaissant pas un parcours universitaire reçoivent indirectement des savoirs universitaires : les professeurs des écoles normales sont formés dans les Écoles Normales Supérieures (Fontenay et Saint-Cloud) par des géographes de renom et de nombreux normaliens continuent un cursus en géographie avant de devenir eux-mêmes enseignants en université (comme Max Sorre).

Cette convergence cessera dans les décennies suivantes, tant parce que les programmes scolaires évoluent peu et s'éloignent des thèmes de recherche et des méthodes des scientifiques et qu'ils répondent toujours à des logiques nationalo-centrées, à la préparation de la revanche ou à la formation de petits républicains. Comme le note Jean-Pierre Chevalier,

« De 1882 à 1923, alors que la géographie universitaire a considérablement évolué, la géographie de l'enseignement élémentaire semble s'être figée sur le plan pédagogique dans un équilibre entre d'une part la référence aux leçons de choses et d'autre part la pratique des listes énumératives et des exercices de localisation ». (Chevalier, 2008, p. 240)

De 1874 à 1969, 16 programmes de géographie se succèdent mais globalement les modifications sont très restreintes (Lefort, 1992). Le but de l'école primaire reste de former des futurs citoyens et des travailleurs. La géographie enseignée doit donc instruire ces enfants et leur fournir un bagage culturel pour toute leur vie. Si globalement les programmes et les attentes changent peu, quelques évolutions sont notables comme ce léger infléchissement avec le programme de 1923 qui est plutôt axé vers une leçon de choses partant du concret. Cependant, l'enseignement scolaire reste dans des logiques de mémorisation et de taxonomie. Un rapprochement entre géographie scolaire et géographie universitaire se fait dans les années 1930 quand, par la volonté de Max Sorre, les études paysagères sont mises en avant, non plus comme des illustrations du cours mais comme des points de départ de l'exploration géographique. Ce changement se fait au moment où la photographie commence à se répandre dans les manuels scolaires, facilitant le travail des enseignants. La période de l'Etat français et

de la Libération ne changent pas cette relation, l'écart doucement se creuse entre les productions scientifiques et la géographie scolaire.

Le temps de la « déscolarisation de la géographie » (1970-1980).

Les années 1970-1980 apparaissent rétrospectivement comme un temps de la déstabilisation. Avec les activités d'éveil mis en œuvre à partir du programme de 1968-1969, la géographie disparaît du programme officiel et intègre le bloc des « sciences sociales ». L'objectif est de passer d'expériences vécues à la compréhension d'un espace perçu. C'est un moment de « déscolarisation » de la géographie (Chervel, 1988). Micheline Roumégous y voit un temps d'expérimentations didactiques nombreuses en géographie tout en regrettant un certain conservatisme des pratiques en classe (Roumégous, 2002). En effet, les recommandations didactiques sont perçues comme exogènes, éloignées de la réalité de la classe. Les enseignantes préférant se référer à des savoirs plus anciens, ce qu'Yves Clot nomme la « mémoire du métier » (Clot, 2008) à un moment où la géographie universitaire connaît une intense période de renouvellement de ses concepts, de ses objets et de son personnel. C'est le temps d'un « *spatial turn* » qui se veut plus conceptuel et marqué par des logiques structuralistes puis un « *cultural turn* » qui se veut plus tourné vers les représentations, les acteurs dans une logique phénoménologique. Une décorrélation se fait alors entre la recherche universitaire qui se tourne vers les sciences sociales, des analyses systémiques, une géographie plus culturelle et la géographie scolaire qui tend à disparaître et à se recentrer comme une discipline de la localisation au service d'autres disciplines.

Les programmes sont bouleversés en 1969 par l'introduction d'un tiers-temps pédagogique instituant des « leçons de choses » et faisant disparaître superficiellement (en autres matières) la géographie. Celle-ci intègre les « sciences humaines ». Cependant, des éléments de la géographie continuent d'être présents dans l'enseignement primaire comme l'étude du paysage et l'utilisation de cartes. Les attentes sont toujours centrées sur la France mais de manière moins systématique puisqu'il est demandé d'étudier des notions se rapportant à l'espace, au territoire, à l'aménagement de l'espace, à l'environnement, mais aussi à la population (natalité, mortalité, immigration, exode rural), à la production et à la consommation ou encore à la circulation des hommes et des produits. Une nouveauté : celle de l'enquête qui place la pédagogue constructiviste au cœur du travail des élèves en géographie,

une enquête que l'on peut faire « sur le terrain » par une observation directe ou plus classiquement par une observation indirecte et des documents.

Ce temps d'éveil n'est plus aussi formel et structuré en leçons qu'auparavant. Il est demandé aux enseignantes d'être réactives. Il leur faut prendre « *appui sur la curiosité spontanée ou suscitée des élèves. Elles sont surtout fondées sur les suggestions de l'actualité, généralement véhiculée par les médias.* » (BOEN, 1980, page 48)

Parallèlement, la géographie universitaire connaît une période complexe et tendue. À partir des années 1950, la belle construction de la géographie classique se fissure. Les coups sont portés par les tenants d'une science basée non plus selon une logique positiviste, comme celle qui la caractérisait depuis les années 1870, mais selon un paradigme structuraliste puis phénoménologique. Le tournant spatial que connaît la géographie universitaire dans les années 1960-70 en France et dans le monde ébranle la géographie française jusqu'aux années 1980 et l'acceptation de cette nouvelle manière de penser l'organisation spatiale du monde. Par la suite, très rapidement, un deuxième virage est pris par les études géographiques, celui du tournant culturel qui voit la mise en avant de logiques phénoménologiques assumées par les chercheurs. Les géographes ne cherchent plus à mettre systématiquement de la distance entre ce qui est étudié, ceux qui sont étudiés et le chercheur. Celui-ci assume d'être au monde, et prend également acte de la complexité des choix qui semblent logiques ou aléatoires des acteurs, des agents ou des actants, de leur subjectivité, de leur caractère sensible.

Le retour d'une géographie nationalo-centrée (1985-2015)

Un quatrième temps commence au milieu des années 1980 avec la fin des activités d'éveil imposée par Jean-Pierre Chevènement dans le programme officiel de 1985. Chargé de résoudre la crise scolaire de 1983, le ministre socialiste impose un retour des disciplines à l'école primaire en 1985 (sciences et technologie, histoire et géographie, éducation civique, éducation artistique). Après 15 ans d'études du milieu, on demande aux enseignantes une « *étude de la France dans l'ensemble européen et mondial* » (BOEN, 1985) en partant de l'étude de la Terre en passant par l'étude de paysages du territoire français, les activités économiques et populations et la place de la France dans le monde. Le programme offre une marge de liberté à l'enseignante qui peut faire découvrir ou approfondir des « sujets d'études ». La méthode reprend les héritages d'avant 1969 :

« le maître rend les élèves capables d'observer, de décrire, de comparer et de comprendre les réalités qui les entourent (...), il utilise le récit (...) il a recours à

des instruments adaptés (...), il les exerce à leur utilisation méthodique. Il fait appel à la mémoire » (idem).

Le programme impose un recentrage sur l'étude de l'État-Nation, recentrage intégrant cependant l'échelle européenne. Cette période de recomposition est marquée par une « valse des programmes » (Chevalier, 2003, p. 346) qui déstabilise beaucoup les enseignantes. Ainsi, outre l'intégration de l'échelle européenne, la géographie scolaire doit aussi s'intéresser à l'éducation au développement durable.

Ce tournant de 1985 est violent : on demande aux enseignantes une « Étude de la France dans l'ensemble européen et mondial » en partant de l'étude de la Terre puis en étudiant les paysages du territoire français, les activités économiques et populations et enfin la place de la France dans le monde. L'emboîtement des échelles est clair, l'espace régional est vu à la fin de la troisième partie. Le programme offre une marge de liberté à l'enseignante : elle peut faire découvrir ou approfondir des « sujets d'études ».

Le programme de géographie du « cycle des apprentissages fondamentaux » de 1995 demande :

« Tout au long du cycle, l'élève apprend à connaître la France et à la situer dans l'ensemble européen et mondial. Par la carte, le croquis et l'usage d'un vocabulaire géographique simple et précis, il apprend à localiser les grands ensembles du monde, de l'Europe et de France métropolitaine et d'outre-mer, à lire les principaux paysages français et à décrire les activités des hommes qui les occupent. » (BOEN, 1995)

Cette même année est marquée par la disparition (définitive) de la géographie des premières années de l'école primaire, remplacée par une « découverte du monde » à partir du cours préparatoire jusqu'en CE2.

En observant les mots qui composent les programmes de 2002 et de 2008 (ceux de 1985 et de 1995 étant plus succincts encore et donc moins significatifs), on note la place centrale de la France. On reste bien dans une logique nationalo-centrée dans laquelle on demande aux élèves de bien connaître un cadre territorial spécifique. Si c'est la carte qui est plus mise en avant en 2002, le paysage et son étude (souvent très formelle) est au cœur des demandes posées en 2008. L'emboîtement des échelles reste la norme.

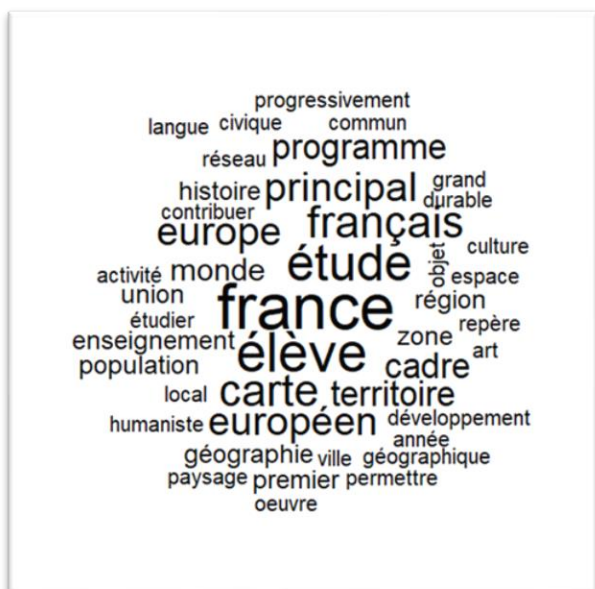


Illustration 9 : Nuages de mots des programmes scolaires de géographie de 2002.

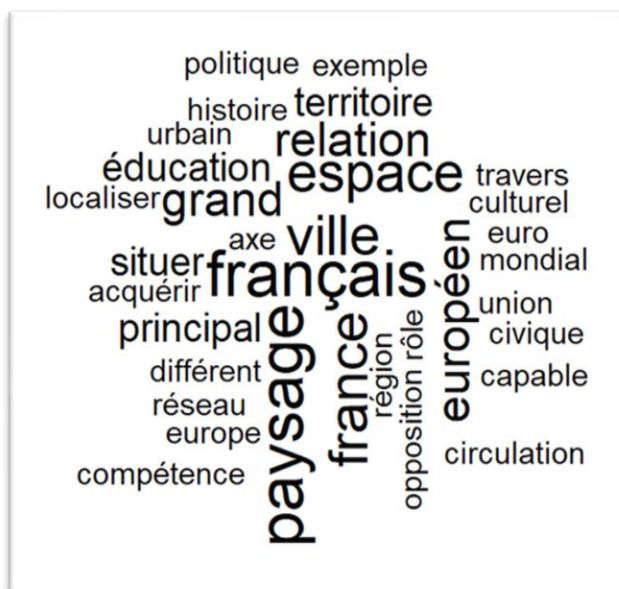


Illustration 8 : Nuages de mots des programmes scolaires de géographie de 2008.

Cette période est marquée selon Thierry Philippot et Thierry Charpentier par une faible appropriation des programmes par les enseignantes qui proposent des activités qui visent à ne pas les mettre en difficulté face aux élèves mais aussi en lien avec leurs goûts personnels ou le goût supposé des élèves. Un écart profond se crée entre la géographie scientifique et universitaire tournée vers des champs de recherche toujours plus variés et divers et une géographie scolaire plutôt pauvre marquée par une demande politique insistante (connaître le territoire national, le rôle de la France dans le monde, l'éducation au développement durable, à la citoyenneté, etc.).

La géographie scolaire semble retourner vers un apprentissage de lieux et de territoires emboîtés (la commune, le département, la région, la France, la CEE puis l'UE et enfin le monde), des objets froids, vus de loin, d'en haut, hors de la vie des élèves. Une position qui est acceptée par les enseignantes qui repose « *par inconscience il me semble, à la pérennité d'une conception dangereuse de l'enseignement de la géographie fondée sur le refus du monde* » (Retailié, 1998, p. 163). Loin d'être défaitiste, il aspire à une (r)évolution des programmes scolaires dans cet article de la revue Espace-Temps.

Mais pour les contemporains, la géographie est encore en crise :

« *On est passé depuis les années 1950, d'une pédagogie active (et exigeante) à une pédagogie passive (et plus relâchée), d'une pédagogie de la production à une pédagogie de la consommation. En même temps, la géographie, dans*

l'enseignement primaire, semble avoir perdu l'essentiel de ses dimensions onirique et ludique (où sont « les expériences amusantes » ?), sans avoir amélioré - loin de là - sa fonction essentielle et « primitive » qui est de permettre à l'enfant de « marquer son territoire » (Dardel, 1952).

De plus, les travaux de recherche montrent des savoirs géographiques factuels et fragmentés (noms et localisation des États, grandes villes, fleuves, etc.) très peu référés aux évolutions épistémologiques de la géographie universitaire. Malgré une forte valorisation de la finalité intellectuelle de la discipline dans les réponses à des questionnaires (Charpentier, 2014) ou en entretien semi-directif (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004). Les pratiques déclarées sont dominées par des activités de « description-localisation-nomination » (Audigier, 1999) peu propices à ce que les élèves comprennent les réalités géographiques étudiées.

Quand la phénoménologie entre à l'école : spatialité et géographicité, un virage très mal négocié.

À ces quatre temps succède un cinquième et dernier moment, commencé par le programme de 2015 issu des travaux du Conseil Supérieur des Programmes (CSP) dirigé par Michel Lussault. Dans sa thèse, Laurence Fouache montre l'importance des choix opérés par ce géographe dans l'écriture de ce programme (Fouache, 2021). Ce dernier opère une véritable révolution copernicienne en géographie (tableau 13). Si les demandes politiques y sont toujours présentes, elles ne sont plus le préalable des savoirs à enseigner mais elles deviennent des outils au service d'une démarche plus proche de celle des scientifiques. Les concepteurs décident de délaisser le positivisme pour la phénoménologie. La logique des programmes est de partir du terrain, celui des élèves, de leurs expériences spatiales, de leur géographicité, donc d'un espace vécu, pour aller ensuite vers un espace perçu et conçu, notamment grâce à l'outil cartographique, avant d'aller vers une abstraction ou des territoires lointains pour des élèves de 9 à 11 ans : la région, la France, l'Europe et le monde en sortant de la logique d'emboîtement pour entrer dans des jeux d'échelles. L'objectif est de montrer que les élèves sont des acteurs d'un système spatial complexe au même titre que d'autres acteurs : les adultes en général, dont les commerçants, les parents, qui ont fait le choix (plus ou moins libre ou contraint) de s'installer dans telle ou telle partie du territoire. Ces choix impliquent des mobilités, des aménagements, des actions sur les territoires qui sont visibles dans les paysages. Cette géographie scolaire de l' cole primaire ne

cherche plus à présenter un monde extérieur à l'élève, vu du dessus, froid et statique, mais au contraire à montrer que les élèves, comme les autres acteurs de ces systèmes spatiaux et territoriaux, font partie de ces paysages, de ces territoires et qu'en tant qu'acteurs, ils y agissent et que leurs choix ont des conséquences visibles ou non (congestion du réseau routier, pollution, aménagement de terrains de sport, présence d'un port ou d'un marché, d'un skate parc ou d'une décharge, etc.). Le programme s'organisa autour de la notion d'habiter, une notion utilisée dans la géographie scientifique empreinte de phénoménologie et de géographie culturelle, paradigme dominant de la géographie universitaire de ce début du XXI^e siècle.

Ce choix a des conséquences pédagogiques implicites. Définie comme méthode, cette géographie de l'école primaire est basée sur une logique constructiviste implicite. Il est demandé de partir du vécu des élèves pour construire une méthode et des savoirs que des connaissances factuelles, une réflexion sur un être-au-monde mais aussi l'idée d'une émancipation des enfants qui sont amenés à devenir les acteurs des choix futurs par une réflexion, un raisonnement, une prise de distance sur ce qui les entoure. On peut y trouver une dimension éthique et militante pour une prise en charge de la transformation du monde par les élèves eux-mêmes. Cela va bien plus loin qu'un simple savoir pour localiser des lieux et des territoires, une culture de l'honnête homme.

Programmes <i>Thèmes</i>	1985-2008	2015
Objet central	Le territoire national et européen par une entrée locale	Des jeux d'acteurs dans une lecture systémique et spatiale
Logique	Emboîtement d'échelles, du local au global	Partir du vécu, de l'expérience géographique des élèves pour aller vers le monde ... par des jeux d'échelles
Outils privilégiés	Le paysage, la carte administrative et politique	La carte et le paysage dans lesquels se (re)trouvent les élèves
Type de géographie	Objectivée dans laquelle les territoires et paysages apparaissent comme des donnés.	Subjectivée, dans laquelle les élèves apparaissent comme des acteurs spatiaux au même titre que d'autres acteurs (élus, entreprises, individus, citoyens, associations etc.)
Paradigme dominant	Positivismisme, un « refus du monde » (Retaillé)	Phénoménologie

Tableau 13 : 2015, un tournant majeur dans le programme de géographie au cycle 3.

La géographie scolaire de l'école primaire : Une discipline aut centrée ou le résultat d'une hybridation complexe ?

Ainsi, plus qu'une évolution logique d'une discipline au cours de ces 150 dernières années, il est intéressant de noter les diverses influences qui font que la géographie scolaire n'est peut-être pas aussi aut centrée qu'il n'y paraît. Il faut dépasser l'idée d'une discipline issue d'une simple transposition didactique puisant ses objets et méthodes uniquement dans le champ de la discipline scientifique de référence. Les enseignantes de l'école primaire font face à un autre défi. En effet, comme l'a montré François Audigier, les savoirs enseignés en histoire-géographie le sont souvent sous l'angle des « quatre R » par les professeurs du secondaire. Ces derniers les présentent comme des résultats, déconnectés de leurs conditions d'émergence. Les savoirs enseignés sont décontextualisés et anonymes ; ils sont censés être réalistes car présentés comme la vérité du monde qui se dévoile dans le cours. C'est ce que Nicole Tutiaux-Guillon en reprenant l'expression d'Yann Orain nomme le paradigme du plain-pied au monde qui « définit l'histoire et la géographie scolaires comme ce qui permet une entrée aisée dans des savoirs qui rendent compte, de façon transparente, de la réalité du passé et du monde » (Tutiaux-Guillon, 2004b, p. 8). Ce sont aussi des référents consensuels, les savoirs enseignés sont présentés sur un mode affirmatif qui ne laisse pas de place aux débats. Enfin, refusant le politique, les savoirs enseignés ne prennent pas en compte les enjeux sociétaux des questions traitées (Audigier, 1993). Cette conception de la géographie à enseigner fonctionne-t-elle pour les enseignantes de l'école primaire ? En effet, l'École n'est pas isolée du Monde. Elle a répondu à des demandes politiques successives : construire un récit national ou une « conscience nationale » (BOEN, 1980), appuyer la colonisation (Arrêté sur l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires de 1882 par Jules Ferry), diffuser un sentiment européen dans le cadre de la construction de la Communauté Économique Européenne puis de l'Union européenne (BOEN, 1985) ou encore, de nos jours, inciter à un développement durable (BOEN, 2020). Elle a intégré des éléments d'économie, comme dans les années 1980 en incluant les grandes productions agricoles, puis en 1985 avec une partie entière du programme consacrée aux « grandes activités économiques et populations ». Ce dernier thème, démographique, étant lui aussi un apport classique à la géographie scolaire de l'école primaire. La discipline a répondu aussi à des demandes sociales : le vivre ensemble aujourd'hui, mais en 1980 le programme demande explicitement d'évoquer des grands problèmes mondiaux actuels : la faim, l'énergie. S'agit-il alors d'un cours de géographie ou d'une explication d'enjeux politiques et sociaux d'un monde des enfants qui s'élargit par l'accès à de nouveaux territoires, dont le Monde,

grâce à la télévision et aux radios. De même, on peut interroger la place actuelle de l'étude de l'internet au CM2 aujourd'hui, une étude qui peut se faire en géographie, mais qui peut aussi être pensée dans une dimension d'éducation aux médias ou à l'information.

	Demande civique et politique de construction de la citoyenneté.	Demande de connaissance du monde économique	Connaître des éléments de la démographie	Demande sociale de connaissance des enjeux du monde contemporain	Construire un bagage culturel	Une éducation aux médias ou à l'information
<i>Avant 1870</i>	X				X	
<i>1870-1970</i>	X				X	
<i>1970-1985</i>	X	X	X		X	X
<i>1985-2015</i>	X	X		X	X	X
<i>Depuis 2015</i>		X				X

Tableau 14 : La géographie au cours moyen, une hybridation par diverses influences.

Là où Pascal Clerc a raison lorsqu'il montre que la géographie scolaire peut être une discipline auto-référencée, c'est lorsque celle-ci crée et développe des concepts qui lui sont propres et qui ne sont pas encore stabilisés ou formalisés dans le champ de la géographie scientifique. Or, la géographie scolaire de l'école primaire n'est plus touchée aujourd'hui par ce phénomène. Certes, il a fallu étudier la colonisation au cours moyen dès 1882 alors que la chaire de géographie coloniale à la Sorbonne n'est créée par Marcel Dubois qu'onze ans plus tard. On objectera qu'il ne s'agit pas uniquement d'un « enseignement géographique » mais plutôt d'une « *éducation par la géographie* » (Marchand, 2000, p. 592-593). A l'inverse, le programme actuel cherche plus à se rapprocher des concepts scientifiques contemporains, notamment avec celui d'habiter. Il opère plus une hybridation avec d'autres champs scolaires ou extra-scolaires

b. Mesurer l'écart entre les géographies scientifique, grand public et scolaire entre 1850 et aujourd'hui.

Depuis plus de deux siècles, la géographie scolaire est apparue comme un système auto-référencé qui a su tirer de la géographie scientifique des éléments mais qui est loin d'en être une reproduction fidèle. Le concept de transposition pédagogique permet d'expliquer l'écart entre ces deux géographies.

De la part d'un scientifique, cet écart se mesure assez facilement, il est capable de reconnaître les éléments « purement » géographique dans les programmes scolaires. Ainsi, le programme en cours actuellement, écrit en 2015 et légèrement amendé en 2020 intègre-t-il des éléments scientifiques précis. Une analyse des termes présents dans les fiches Eduscol menée avec le logiciel R montre assez clairement le tournant pris. Le choix d'analyser les termes de l'ensemble des fiches Eduscol permet d'avoir un corpus plus complet. Il se base non pas sur les injonctions programmatiques mais sur l'esprit du programme.

<i>Place</i>	Mot	Occurrence		<i>Place</i>	Mot	Occurrence
1	thème	98		11	Monde	36
2	espace	73		12	habiter	35
3	permettre	64		13	échelle	32
4	élève	60		14	réseau	31
5	déplacement	54		15	quotidien	31
6	lieu	48		16	France	31
7	ville	46		17	habitant	30
8	internet	45		18	classe	30
9	étude	38		19	urbain	25
10	mettre	38		20	transport	25

Tableau 15 : Liste des 20 mots les plus utilisés dans les fiches Eduscol de 2016 liées au programme de 2015.

Une analyse des termes utilisés dans le programme de 2015 montre quelle géographie est demandée aujourd'hui. Le concept d'« espace » y est central. C'est le deuxième mot le plus employé, 73 fois, après celui de « thème » qui évoque les différentes parties du programme. Il renvoie au cœur de la géographie scientifique actuelle. Cependant, ce terme est aussi utilisé en mathématiques, en éducation physique et sportive, en astronomie, etc. La polysémie de ce terme peut pousser les enseignantes à s'y référer plus comme un mot valise que comme un terme géographique. L'usage du mot en classe pouvant dévier de la forme définie par la géographie scientifique.

L'étude des mobilités proches ou lointaines, dans ce monde où le mode d'habiter polytopique est certainement le plus répandu en France : les « déplacements » (54 fois, 5° dans la liste) et les « trans-

port » (25 fois, 20°) apparaissent comme très importants dans le discours porté par l'institution scolaire. Vient ensuite le concept de « lieu » (6° terme le plus présent, 48 occurrences) qui renvoie à un terme scientifiquement bien défini (Retailé, 2013), mais qui porte lui aussi un sens général, populaire moins précis ou moins pensé. Là aussi, une confusion peut se faire entre les attentes des concepteurs des programmes et leur réception par les enseignantes.

Une réflexion sur notre urbanité commence à être mise en œuvre au cycle 3, mais de manière implicite. Le mot « ville » septième de la liste est utilisé 46 fois et celui d'« urbain », 19°, 25 fois. Les concepts d'« habiter » et d'« habitant » issus des travaux de Mathis Stock, Yann Lazzorotti, Michel Lus-sault, eux même fortement influencés par ceux d'Augustin Berque, de Yi Fu Tuan et du japonais Fujita. Étrangement, alors que ce terme structure le programme, il n'est que le 12° le plus utilisé dans les fiches Eduscol. Cependant il est aussi décliné en habitant (17° mot le plus courant), les deux mots comptant 65 occurrences peuvent être classés en 3° position. Enfin, un travail sur la mise en « réseau » (14° mot le plus utilisé à 31 reprises) du monde, via l'« internet » (8° mot le plus présent, 45 fois). Ainsi, si la « France » est toujours présente, elle n'est plus l'entrée du programme. Elle devient un support, un territoire que l'on construit en l'étudiant, plus un donné. Signe des temps, elle n'est plus centrale et est même moins présente que le « Monde » cité 35 fois contre 31 occurrences pour la France. Enfin, il est notable que le concept de territoire n'apparaît pas dans ces vingt premiers termes des fiches Eduscol.

Nous l'avons vu, l'histoire de la géographie demandée dans les programmes scolaires du XIX^e siècle à nos jours est le résultat de nombreuses hybridations et influences. On peut faire ressortir trois influences majeures : celle de la science géographique ou géographie savante, celle de la géographie grand public mais aussi des apports internes à la géographie scolaire (figure 5). Les deux autres géographies y jouent certes une influence mais beaucoup plus réduite, raison pour laquelle elles n'ont pas été présentées ci-dessous. De plus, par commodité, j'ai associé de fait la géographie appliquée à la géographie savante pour les raisons évoquées plus haut (proximité des objets, des méthodes et des structures). La géographie spontanée étant quant à elle forcément sur la base du graphique ci-dessous, elle n'est pas non plus représentée par une flèche comme les autres géographies.

J'ai choisi de représenter au centre la géographie scolaire parce qu'elle est une référence implicite aux deux autres géographies présentées ici pour le grand public comme pour les scientifiques. De même, si son évolution semble limpide, linéaire et induit l'idée d'un récit structuré et simple, nous avons vu plus haut qu'il n'en est rien. Cependant, le choix de cette représentation permet de montrer l'écart entre trois manières de se représenter et de penser la géographie.

Ces courbes ont pour but de rappeler que la géographie n'est pas unie mais également que son évolution n'est pas simple, linéaire comme pourrait le suggérer ce schéma. En effet, les divers apports, hybridations à ces géographies pourraient être figurés par des flèches ou d'autres symboles rendant visible des apports extérieurs (médiatiques, politiques, sociaux, diplomatiques, culturels, etc.) qui influencent et interagissent sur ces géographies. De même, il m'a été difficile de représenter les interactions entre ces trois géographies.

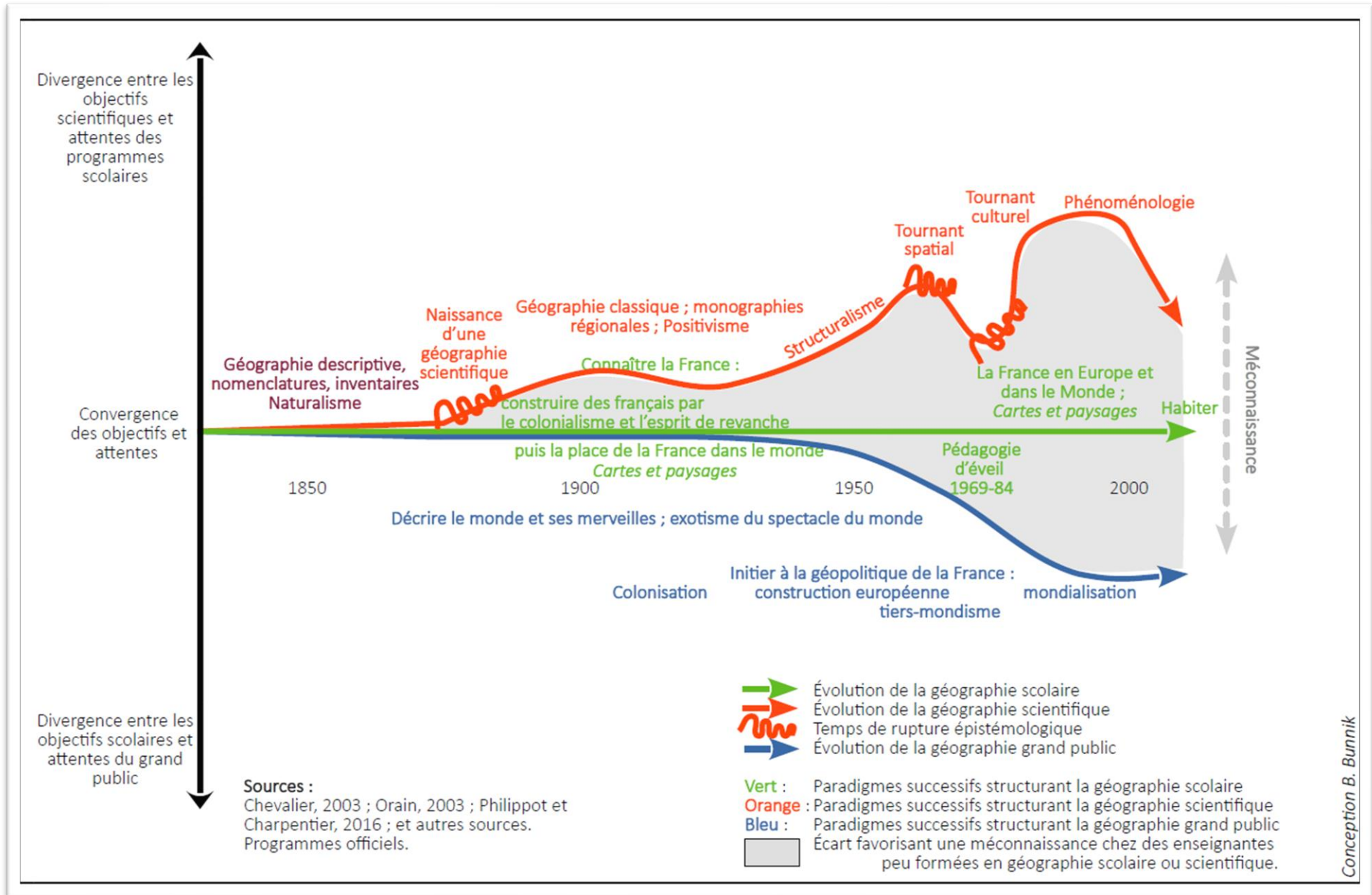


Figure 5 : Mesurer l'écart entre les géographies scientifique, scolaire et grand public entre 1850 et nos jours.

2.3. La place et le rôle de la géographie à l'école primaire : un pôle de savoirs autonomes

Si la géographie scolaire de l'école primaire ne peut plus être définie comme une discipline uniquement auto-référencée, il reste en des traces principalement à travers des outils ou des habitus. Certes, l'autonomie de la géographie y est relative et réelle mais c'est certainement le concept d'hybridation qui convient le mieux actuellement pour la caractériser. Cependant, avant de s'intéresser à ce processus, il convient de rappeler que la relation des enseignantes à la géographie dépend d'abord de leur manière de penser le monde.

a. Penser le monde, quelle distance entre celui-ci et les enseignantes ?

Jean-François Thémines, à la suite de la proposition de Denis Retaillé, reprend l'idée qu'il existe trois idéal-types, « trois manières de penser le monde » permettant d'analyser les discours géographiques. Ces trois manières ne sont pas contradictoires « *mais à la fois successives et complémentaires dans la construction de la connaissance* » (Thémines, 2006, p. 276) :

- Un « *exercice de nomination et de mise en tableau pour décrire une chose et parfois un être.* » (Retaillé, 2000, p. 276) ; « *[...] dominée par la matérialité de la Terre [elle] privilégie la nature héritée et les aménagements apportés par les générations antérieures [...]. Cette Terre habitat est d'abord le milieu, l'environnement immédiat, la ressource qui s'exploite* » (idem p. 274-275).
- La deuxième manière privilégie « *la mesure et la mise en ordre pour inscrire [les sociétés] dans la dimension spatiale de la terre* » (ibid., p.276). Par conséquent, « *c'est la position occupée par rapport aux autres qui importe dans une coprésence dépassant l'expérience immédiate* » (ibidem, p. 275).
- Enfin, la troisième manière se situe sur le « *niveau de perception et d'intelligence [auquel] ont été ou sont produits les projets* ». Denis Retaillé identifie ainsi un niveau de la « *conception idéale qui guide la compréhension des choses concrètes et les actions immédiates* » (ibid., p. 276).

Ces trois manières de penser le monde sont associées à trois catégories spatiales élémentaires, « l'ici, l'ailleurs et les confins », ce qu'il développe dans le tableau ci-dessous (tableau 16).

	Première manière	Deuxième manière	Troisième manière
Articulation des catégories de l'ici et de l'ailleurs	Oppositions Ici/Ailleurs - L'ici référence pour fixer l'identité, est opposé à l'ailleurs, lointain et conçu comme fondamentalement différent	Ici comme ailleurs L'identité et l'altérité sont établies à l'issue d'une démarche comparative. Les territoires ordinairement associés à l'ici et à l'ailleurs reçoivent le même traitement intellectuel.	Ici et ailleurs L'identité et l'altérité sont le produit d'une interprétation de la différence dans l'espace, à partir d'espaces pratiqués ou étudiés comme des confins, <i>là où s'opère la transition vers l'ailleurs ou vers l'autre</i>
Conception de l'espace géographique	- ancré dans une matérialité visible, perceptible. - Prédilection pour l'étude d'objets ou d'êtres géographiques dont les limites ou l'existence ne sont pas discutées.	- conçu comme régi par des règles générales d'organisation. - Prédilection pour l'étude de système de lieux, caractérisés par leurs positions et leurs distances relatives.	- conçu comme un agencement produit par des groupes et des individus. - Prédilection pour l'étude des discours et de la pensée géographiques.
Démarche	- Description arrêtée de lieu en lieu (ici et ailleurs) : tendance à l'encyclopédisme, à l'idiographie. - Classement et localisation des informations.	- Dévoilement d'un système spatial : comprendre l'organisation d'un espace géographique par les positions , les distances et les flux entre les lieux qui le composent. - Détermination de règles générales d'organisation de l'espace	- Comprendre l'organisation d'un espace géographique en construisant un système d'indices significatifs de l'unité et de la différence dans l'espace. - Repérage des objets, des dispositifs formels, des discours caractéristiques d'une pensée de la spatialité

Tableau 16 : Trois « manières de penser le monde » à partir de D. Retaillé (2000) source : J.-F. Thémines, 2006.

Il propose d'en faire une grille de lecture

« pour l'analyse des rapports à l'espace terrestre mobilisés et construits dans les discours géographiques. (...) Il est donc approprié de rechercher de quel(s) type(s) de géographicités la géographie scolaire est porteuse, non seulement dans ses discours, mais aussi dans ses objets spécifiques (programmes, manuels). » (Ibid., p.276)

Cette grille d'analyse est reprise quelques années plus tard par Philippe Hertig dans sa thèse (Hertig 2012). Caroline Leininger-Frézal note une différence entre ce dernier travail et celui de Jean-François Thémines. Si le premier cerne le mouvement de la pensée dans un temps d'apprentissage, le second a une approche taxonomique des géographies de références des professeurs (Leininger-Frézal, 2020). Ces trois manières de penser le monde se déclinent dans des objets géographiques, des conceptions de l'espace et des manières de construire la connaissance qui diffèrent comme le montre le tableau ci-dessous.

Première manière	Deuxième manière	Troisième manière
<p>Idiographique</p> <p>Approches descriptives</p> <p>Nomenclatures, mémorisation</p> <p>Description de paysages</p> <p>Espace donné (idée de vérité)</p> <p>Territoire approprié (État)</p> <p>Opposition ici/ailleurs</p>	<p>Nomothétique</p> <p>Approche structurale (recherche des lois régissant l'organisation de l'espace)</p> <p>Mise en ordre</p> <p>Analyse spatiale</p> <p>Cartes thématiques</p> <p>Outils statistiques</p> <p>Modélisation</p> <p>Comparaison ici/ailleurs : – ici comme ailleurs –</p>	<p>Herméneutique</p> <p>Recherche du sens</p> <p>Insertion du politique</p> <p>Insertion du sujet dans l'objet</p> <p>Compréhension des actions des acteurs</p> <p>Outils opératoires de pensée (---> concepts intégrateurs)</p> <p>Représentation</p> <p>Pensée de la spatialité</p> <p>Modélisation</p> <p>Identité et altérité – ici et ailleurs –</p> <p>Territoire : milieu, espace, lieux</p>
Géographie des produits		Géographie des processus

Tableau 17 : Les trois manières de penser le monde (Hertig, 2012).

Selon Caroline Leininger-Frézal, la géographie nomothétique apparaît dans le curriculum dans les années 1990 et la géographie herméneutique par les programmes scolaire de 2008 et 2015, notamment par le choix d'organiser le cycle 3 autour du concept d'« Habiter » qui structure le programme de géographie de cycle 3 mais aussi par l'invitation fait aux enseignantes de prendre en compte les représentations des élèves (Leininger-Frézal, 2020).

b. Quelles hybridations de la géographie scolaire aujourd'hui ?

L'hybridation est vue comme un processus complexe, discontinu et informel lors duquel s'opère une combinaison entre divers éléments par des interactions, des liens, mais aussi des confusions. Dans l'enseignement, cette transformation ne se fait pas entre chercheurs de disciplines différentes mais entre acteurs de l'enseignement qui, de fait, recombinent une discipline de manière informelle (Dogana et Pahre 1991). En effet, les professeures des écoles ne sont pas des spécialistes d'une discipline mais des généralistes qui recombinent plusieurs éléments afin de préparer leurs cours, puis d'organiser leurs séances. C'est pourquoi cette « *construction réticulaire du savoir (...) qui questionne l'intérêt d'une démarche pluridisciplinaire.* » (Chalmeau et al. 2018) est utile pour comprendre ce qu'est la géographie scolaire aujourd'hui, à savoir une combinaison de plusieurs éléments issus de sources variées et soumise à des influences qui dépassent la seule science géographique.

L'hybridation qui fait de la géographie scolaire ce qu'elle est aujourd'hui est un processus sur le long terme qui prend en compte trois phases principales durant lesquelles les apports sont très variés (figure 6).

Un premier apport se fait en amont de la classe, lors de l'élaboration du programme scolaire. Les influences y sont nombreuses et complexes, mêlant demandes scientifiques, politiques, sociales. Les demandes scientifiques émanent du champ scientifique lui-même qui, par l'intermédiaire de commissions ou de personnes, peuvent émettre des demandes, des recommandations aux concepteurs des programmes. Parfois, comme lors des derniers programmes, un géographe (Michel Lussault) porte un projet spécifique pour sa discipline. Les demandes politiques sont nombreuses. L'école républicaine est au service de tous les citoyens et doit porter un discours basé sur les valeurs républicaines mais garde en héritage l'idée que chaque enfant doit connaître sa patrie pour l'aimer et que cette connaissance repose sur une culture géographique commune de lieux, noms, ou territoires. Enfin, les demandes sociales sont diffuses, émanant de discours collectifs plus ou moins marqués. Les parents, les électeurs, les corps intermédiaires portent des représentations et des discours sur ce que doit être la géographie à l'école primaire. Ces demandes ne sont pas contrôlées par les enseignantes, elle se situent en dehors de leurs propres choix, ce sont des demandes subies. Ainsi, en géographie scolaire à l'école primaire, les programmes sont vécus et construits de l'extérieur : les enseignantes ne participent pas à leur écriture. De la même manière, il existe une demande sociale diffuse, indirecte sur ce que peut être la géographie à l'école primaire. Une demande basée sur des représentations et des conceptions issues de l'expérience scolaire des citoyens, des parents d'élèves en particulier. Cette étape se déroule à l'échelle de l'Etat.

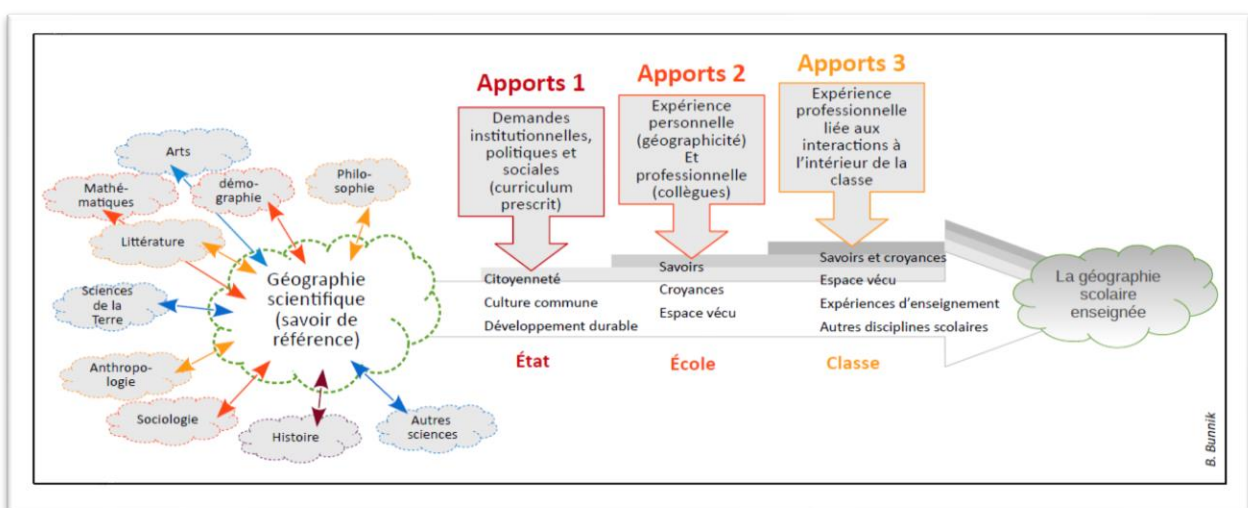


Figure 6 : L'hybridation de la géographie scolaire : un processus lié à plusieurs apports.

Une deuxième hybridation est construite par l'expérience des enseignantes. Ces dernières construisent leurs séances et séquences à partir des programmes scolaires et des aides que constituent les fiches Eduscol, mais elles le font dans un contexte particulier, celui de leur école, de leur classe, de leur vécu personnel. Deux éléments interviennent ici dans cette hybridation : d'un côté l'expérience professionnelle qui est basée sur des temps vécus avec les élèves en classe. Cela leur permet de distinguer « ce qui marche » de ce qui fonctionne moins bien. Cette expérience est basée aussi sur d'autres interactions avec les collègues qui partagent des ressentis, des réalités, des réalisations avec leur classe. D'un autre côté, l'expérience personnelle influence les choix des enseignantes. Cela va de la relation personnelle, affective et cognitive à une discipline, à un moment de vie difficile, à des expériences géographiques spécifiques (voyages, déplacements quotidiens, regard sur le monde, ...). Si la première hybridation était extérieure à l'enseignante, subie, celle-ci est plus choisie, reposant sur l'intime conviction de chaque personne à travers ses valeurs, ses croyances et ses savoirs. Cette fois-ci, on se situe à une échelle plus grande, celle de l'école ou de la sociabilité de l'enseignante.

Enfin, une troisième hybridation se produit à l'échelle de la classe, au cœur du système scolaire. Elle est aussi intime et choisie, mais peut-être aussi subie. La géographie scolaire n'est qu'une discipline parmi une dizaine d'autres que les professeures des écoles doivent enseigner. Loin d'être des spécialistes, elles vont puiser dans les autres disciplines des outils pour enseigner la géographie, opérant ainsi de fait des hybridations plus ou moins volontaires et assumées. Aussi, les professeures des écoles vont utiliser des notions plus ou moins partagées entre plusieurs disciplines (comme la notion d'espace présente en géographie mais également en mathématiques et en sport ; la notion de territoire que l'on retrouve en sciences ; l'échelle en mathématiques et sciences ; etc.), des compétences elles aussi utilisées et exploitées dans d'autres disciplines (l'analyse textuelle en français et en histoire ; l'analyse d'images fixes ou animées en art, histoire ; la mise en forme de récit en histoire, en français ; etc.), des exercices et une vulgate proche de celle d'autres disciplines (répondre à des questions pour trouver des informations dans un document, comme en français, en histoire, en sciences), des objectifs partagés (construire des futurs citoyens, devenir autonome dans son travail et sa réflexion, se construire une image du monde, etc.) ou encore des valeurs portées sur ces éléments ou disciplines (les valeurs portées par l'école publique ou privée sous contrat). Cette troisième hybridation s'opère aussi lors de choix de ressources pour enseigner. En effet, les professeures des écoles utilisent des ressources variées pour enseigner : manuels scolaires, méthodes, sites internet, vidéos, documents institutionnels, intervenants, etc. Tous ces outils sont autant d'éléments pouvant hybrider la géographie scolaire par des apports plus ou moins en lien avec la géographie scientifique. Le caractère subi

de ces choix est lié au fait que ceux-ci se font dans un cadre, le cadre scolaire institutionnel. Cette hybridation est liée à des choix de formation, des choix de manuels, des choix d'investissement municipaux dans des outils pédagogique, etc. Si l'enseignante peut avoir son mot à dire dans ces choix, ces derniers restent grandement extérieurs.

Cette notion d'hybridation est importante pour saisir ce qui se passe au cœur de la géographie scolaire enseignée à l'école primaire. La géographie enseignée à l'école primaire est loin d'être celle des scientifiques, mais elle est également et contre-intuitivement différente de celle des programmes scolaires. Elle forme un pôle de savoirs autonomes largement influencés par des connexions extérieures. Il n'est plus possible aujourd'hui de penser la géographie scolaire de l'école primaire comme un îlot, un isolat ni comme une simple transposition de savoirs scientifiques. On peut plus la figurer comme une discipline reliée par des rhizomes (Deleuze et Guattari, 1980) ou des réseaux à d'autres pôles, d'autres champs, d'autres didactiques, d'autres disciplines, d'autres influences. Cette connexion inclut à la fois des savoirs scientifiques, des savoirs professionnels, des savoirs construits par l'enseignante seule ou en groupe, des savoirs issus d'autres disciplines, des savoirs venus du monde médiatique et grand public, mais aussi des savoirs produits, construits par les élèves et leurs expériences.

Conclusion :

La géographie scolaire de l'école primaire entre autonomie et hybridation.

La géographie scolaire de l'école primaire s'inscrit donc dans un ensemble beaucoup plus vaste, constitué en cinq grands pôles dans le champ de la géographie (figures 3 et 4). Elle y côtoie la géographie grand public dont elle est relativement proche, la géographie scientifique qui lui sert de base théorique mais qui en est éloignée car il y a une hybridation par de nombreux apports externes (figure 6). Les deux autres géographies lui sont plus lointaines, que ce soit la géographie appliquée, plus technique et la géographie spontanée, souvent ignorée.

Si elle forme un pôle autonome et spécifique de la géographie, reconnaissable à ses méthodes, ses objets, ses notions, ses logiques propres, elle n'en demeure pas moins associée aux autres géographies et à d'autres éléments qui viennent à leur tour l'hybrider. En effet, la géographie scolaire est régie par des logiques qui dépassent la seule géographie émanant de demandes politiques, sociales, culturelles. La géographie scolaire est donc un objet composite, ce qui peut la rendre floue aux yeux de certaines enseignantes qui n'arrivent pas à en dessiner un contour. Même son cœur, son noyau dur, semble parfois difficile à préciser par celles qui la font : est-il basé sur des connaissances factuelles nécessaires à chaque citoyen dans sa vie future ? En ce cas, quelles seraient ces connaissances ? Faut-il les considérer comme des savoirs sur la France ? Sur des repères territoriaux ? Sur des repères physiques ? Sur une connaissance de lieux à travers des paysages emblématiques de montagne, de plaine ou de littoral ? Ce cœur est-il fondé sur des méthodes : analyse de paysage, lecture de carte, création de carte, analyse de documents variés, utilisation de langages cartographiques pour exprimer une idée, des émotions, une notion, un concept, ou toute autre méthode ?

En effet, la géographie scolaire du primaire en France a connu des évolutions nombreuses et souvent peu repérées par les enseignantes et leur encadrement. Et si la géographie scolaire de l'école primaire

est aujourd'hui en crise, cette situation a été fréquente, régulière, peut-être même constante depuis la création de la discipline au cours du XIX^{ème} siècle. Durant son siècle et demi d'existence comme discipline obligatoire à l'école primaire, la géographie a connu de nombreuses mues, la dernière étant très récente (2015). Des changements opérés par le haut, par la mise en place de programmes officiels intégrant des concepts scientifiques comme des objets ou des méthodes jugées plus propices à la construction de savoirs ou de compétences en lien avec le temps présent. Un choix politique qui a ignoré des actrices essentielles dans l'évolution de méthodes, de représentations et de la culture scolaire : les enseignantes de l'école primaire.

La crise actuelle n'est donc ni nouvelle ni en cours de résolution. En reprenant le schéma sur le concept de crise proposé par Edgar Morin (figure 1), on peut placer la situation actuelle au niveau d'un reblocage. En effet, face à un blocage pédagogique et intellectuel lié aux programmes des années 1985-2008 qui étaient suivis avec beaucoup de distance, comme le précise le rapport Claus et qui avaient une logique de mise à distance du monde portée par une idéologie positiviste, une réponse a été donnée, par la norme, par un changement radical de programme scolaire. Or, six ans après sa mise en œuvre, ce nouveau programme a peu changé les pratiques des enseignantes, que ce soit en quantité d'heures de cours mais aussi en qualité de ce qui est enseigné. Si cette tentative de déblocage a échoué et si la situation de blocage demeure, c'est certainement que ce dernier est beaucoup plus profond et qu'il faut chercher à le régler autrement.

Pause n°1 :

Et si on arrêta de tourner en rond ?

Pause sur image numéro 2 :



Illustration 11 : : Leòn FERRARI (1920-2013), *Espiral*, 1983, Encre sur papier (reproduction photomécanique), Metz, Frac Lorraine.

A ce stade de ce travail, il est temps de faire une première pause.

La géographie est une discipline scolaire qui fait partie du programme officiel. Il est donc obligatoire de l'enseigner en classe à partir du cycle 3, c'est à dire en CM1 et CM2. Pourtant, l'analyse de cahiers d'élèves et de sites internet de professeures des écoles montre que cette discipline est peu enseignée, que les programmes officiels ne sont pas souvent suivis, que la vulgate suit des logiques héritées de programmes passés mais aussi d'autres influences. Il ne s'agit pas ici de jeter l'opprobre sur les enseignantes. Certes, elles ont leur part de responsabilité, car elles doivent statutairement connaître le programme scolaire en vigueur, mais elles sont aussi victimes de choix politiques qui leur échappent et qu'elles subissent. L'institution porte elle aussi sa part de responsabilité. En effet, l'analyse des deux rapports de 2013 et 2022 établis par la DGEN montre que cette dernière connaît et reconnaît la situation catastrophique dans laquelle se trouve l'enseignement de la géographie dans les classes du cycle 3 à l'école primaire. Cette crise de la géographie scolaire à l'école primaire est donc documentée, connue. Elle tient à une forme de méconnaissance de la part d'un ensemble d'acteurs du système éducatif comme de celle d'une très grande partie de la société qui s'intéresse peu aux enjeux scolaires et géographiques en particulier. Mais au-delà du constat de crise, rien n'est fait.

Alors, ne tourne-t-on pas en rond ? Comme ces personnes désindividualisées dessinées par Leòn Ferrari dans cette spirale, les enseignantes ne seraient-elles pas des individus sans personnalité qui se suivent sans fin et sans sortie ? Seraient-elles condamnées à rester dans cette farandole triste de personnes qui suivent ce que faisaient leurs prédécesseuses, sans choix, sans joie, sans créativité ? La géographie scolaire de l'école primaire est-elle condamnée à tourner en rond, à rester auto-référencée ou plutôt autocentrée ? Une géographie des tracés, nationalo-centrée, qui met le monde à distance et dans laquelle les élèves n'apprennent pas à comprendre leur rapport au monde, leur être au monde ?

On est bien ici face à une crise profonde de la géographie scolaire à l'école primaire. Il est difficile à ce stade de réflexion de dire si celle-ci serait uniquement liée au fonctionnement de l'institution scolaire (Dubet, 2002 ; Illich, 2003), incluse dans une crise plus globale, systémique. De même, il n'est pas évident de voir si la crise actuelle est liée au programme de 2015 qui peut déstabiliser les enseignantes par sa nouveauté, ses ambitions louables. Cette « *institution typique de la modernité démocratique* » a du mal à faire face au paradoxe de construire des individus par le collectif, par un enseignement « *de l'exercice de la contrainte collective* » (Gauchet, 2002, p. 37). Difficile aussi de limiter

les raisons de la crise actuelle au seul rôle des enseignantes qui ne suivent pas le programme en cours : qui vérifie ce qu'elles font ? Quand ? Les personnes qui le font, inspecteurs, maîtres-formateurs, conseillers pédagogiques ont-ils les moyens de le faire et de faire évoluer des pratiques, des connaissances et des représentations pour briser cette spirale ? Les formateurs de la formation initiale, en master de préparation aux concours de recrutement de professeur des écoles (CRPE) ont-ils échoué dans leur travail ? Les scientifiques ont-ils une part de responsabilité dans cette situation ? La crise est systémique, profonde et visiblement dure depuis quelques années, quelques décennies.

Sortir de la crise par le seul levier du programme, normatif, ne suffit pas. Il y a quelque chose de plus profond à changer, à faire évoluer, c'est le rapport des PE à la géographie scolaire et aux autres pôles de la géographie, un rapport à la base de leur relation au savoir à enseigner en géographie de l'école primaire. Un changement qui prendra du temps et qui nécessite un travail d'information, de formation et de réflexion sur les attentes envers une discipline scolaire.

Chapitre 3.

Des individus au sein de collectifs nombreux

« Je pense que les gens qui sont mal à l'aise avec la géographie, c'est parce que les programmes ne leur conviennent pas déjà. C'est tellement flou. C'est tellement flou ... et puis pour moi ça n'a pas de sens. Ça n'a pas de sens. »

Léonie, professeure des écoles, 30 ans

Pour comprendre la relation complexe des enseignantes du cycle 3 avec la géographie scolaire de l'école primaire, la rencontre de professeures des écoles et de leur entourage professionnel est une étape nécessaire. Ces rencontres sont abordées sous l'angle d'une relation construite à une discipline scolaire par des enseignantes généralistes qui sont au cœur des enjeux de l'enseignement, car elles forment une partie essentielle du système éducatif et que pour cette raison, elles en sont à la fois une partie et un tout.

Ce moment de rencontre a été relativement long. Il s'est déroulé en plusieurs étapes, parfois en face à face mais le plus souvent en distance. Ce n'est pas directement le confinement lié au Covid 19 qui en est la cause, il en a peut-être été le facilitateur. En effet, le confinement du printemps 2020 a permis la mise à disposition et a facilité la prise en main d'outils numériques utiles à ces rencontres. Ainsi, si les entretiens en face à face ont été enregistrés sur l'enregistreur vocal de mon téléphone, les entretiens à distance ont été rendus possibles par une application numérique en ligne qui permet d'enregistrer ces échanges. Enfin, les cahiers d'élèves ont pu m'être transmis par la poste, mais aussi

par mail ou par un site de partage de documents. Ce corpus d'enquête est constitué d'éléments quantitatifs et qualitatifs visant à comprendre cette relation non seulement du point de vue des élèves et de l'institution, comme nous l'avons déjà vu aux chapitres 1 et 2, mais aussi et surtout selon ce qu'en disent et pensent des enseignantes, les personnes qui les encadrent (les IEN) et des formateurs. Des rencontres qui associent une analyse quantitative, permettant d'aborder une vision collective et une analyse qualitative visant à voir comment des individus agissent dans un groupe. Cette démarche permet d'approcher cette possibilité du réel que ce travail cherche à mettre en exergue. Après avoir présenté les modalités de collecte des informations, une analyse de chaque sous-corpus est présentée, préalable à une analyse plus globale présentée dans la partie suivante.

3.1. Une aire de recherche.

Cette recherche a permis de collecter de nombreuses données afin de les assembler et de leur donner du sens. Si lorsque ce travail a été terminé tout semble logique et cohérent, sa progression n'a pas été sans doutes ni hésitations. Il a fallu un long travail de maturation pour arriver aux conclusions de ce travail afin de circonscrire le sujet, le prendre par une entrée logique et lui donner une certaine cohérence. De même, certaines pistes ont été abandonnées pour limiter ce travail à la compréhension de la relation d'individus et d'un collectif à une discipline scolaire, notamment autour de l'enjeu de la géographicité et de la prise en compte de l'expérience spatiale des élèves. Pour cela, c'est le discours des enseignantes de l'école primaire sur la géographie et sur la géographie scolaire qui est central.

a. Une maturation de la démarche

Cette recherche s'inscrit dans un temps relativement long. Si le travail de thèse proprement dit a commencé en novembre 2019, il a été précédé par une reprise d'études deux ans plus tôt quand j'ai suivi une formation à l'université Paris-Diderot en master de didactique de la géographie. Ce master m'a poussé à continuer vers un travail plus poussé. C'est lors de ces années que le sujet s'est petit à petit imposé à moi. Une fois le choix fait, j'ai commencé à collecter des informations et à vouloir collecter des données utiles à ce sujet. Cette partie explique ce cheminement.

Le point de départ, une interrogation personnelle.

Lorsque ce travail a débuté, je suis parti du constat que trop de professeures des écoles n'enseignent pas ou mal la géographie au cycle 3. Ce point de départ est issu de multiples rencontres, remarques et intuitions. Il est d'abord lié à mes filles, aujourd'hui âgées de 13 et 17 ans et qui n'ont pas réellement reçu d'enseignement en géographie durant leur passage à l'école primaire. Une de leurs enseignantes de CM2 a justifié son choix de passer rapidement sur la géographie en début d'année par plusieurs arguments que les autres parents d'élèves n'ont pas trouvé choquants : la séquence « Communiquer d'un bout du monde à l'autre grâce à l'internet » a été présentée comme une initiation au numérique que les élèves feraient si la salle informatique fonctionnait. La séquence de fin de CM2 « Mieux habiter » a été annoncée quant à elle comme un cours sur le recyclage, donc associé aux sciences de la vie et de la terre.

La deuxième source de ce constat est liée à ma pratique professionnelle. Après quinze années d'enseignement dans le secondaire, d'abord dans un collège puis dans un lycée d'Ajaccio lors desquels j'ai assuré des heures de vacation à l'IUFM et en formation continue, je suis devenu enseignant à l'IUFM de Corse (devenu ensuite ESPE puis INSPE) à Corte et Ajaccio en 2010. Dans ce cadre, chaque année je rends visite à des stagiaires en école primaire ou maternelle, comme en collège ou lycée. Au moment de commencer ces recherches, je n'ai jamais vu de séance de géographie au cycle 3. Lorsque j'interroge les enseignantes qui les encadrent, elles restent souvent dans un flou ou m'expliquent qu'elles n'ont pas eu le temps de faire ou de terminer le programme en géographie. D'autres déclarent ne pas enseigner cette discipline car elles l'ont déléguée à une collègue qui complète leur temps partiel. De même, lorsque je pose des questions sur le manuel de géographie, j'en vois parfois dans la salle des maîtres. Ce sont des ouvrages qui suivent souvent d'anciens programmes. On me précise qu'il n'y a pas de manuel pour les élèves, uniquement des exemplaires à disposition des enseignantes. La troisième origine de ce travail est également liée à mon enseignement en INSPE. En tant que formateur en géographie, je ne dispose que quelques heures par an pour essayer de faire comprendre à des jeunes femmes et quelques jeunes hommes que la géographie qu'ils ont reçu comme enseignement n'est pas la même que celle que l'on peut enseigner en primaire. Au-delà de connaissances de repérage inégalement maîtrisées, je constate que la géographie est associée à une discipline sans enjeu, sans forte charge intellectuelle. Son seul atout serait d'être une ouverture sur le monde, une culture nécessaire pour se repérer dans le monde. Pourtant, lorsque nous travaillons sur les programmes avec les étudiantes pour comprendre que la géographie est aussi une discipline qui permet

de se construire une grille de lecture et d'analyse du monde, leur regard peut changer et elles ont conscience de passer un moment agréable à faire de la géographie.

Une dernière racine à ce travail peut être liée à des discussions informelles avec des amis, des collègues ou d'autres parents d'enfants qui m'expliquent benoîtement que la géographie est une discipline de la mémorisation, rarement de la réflexion. Son statut de discipline secondaire est acté, intériorisée et jamais remise en question, sauf pour déplorer que nos enfants ne sachent plus localiser des pays ou des villes.

Les enseignantes sont-elles les seules responsables de leur relation à une discipline scolaire ?

Très vite, je me suis rendu compte que mon regard sur les enseignantes était sévère. Oubliant peut-être leur polyvalence, je les jugeais alors injustement seules responsables de cette situation : comment des enseignantes consciencieuses ne pouvaient-elles pas se rendre compte que leur enseignement était défaillant ? Il m'a fallu quelques mois pour faire évoluer cette conception pour prendre en compte d'autres facteurs. Certes, les enseignantes sont responsables de ce qu'elles produisent comme discours et travail en classe, mais elles sont aussi incluses dans un système scolaire et éducatif plus large. Elles sont à la fois une source de production et une production de la société dans laquelle elles évoluent. Mon regard s'est fait moins acerbe et j'ai alors cherché à analyser quels blocages, quels freins, quelles difficultés les professeures des écoles rencontraient pour enseigner la géographie scolaire. Elles n'étaient plus les seules responsables de cette « situation préoccupante » décrite par le rapport Claus de 2013 mais un élément d'un système qui fait que leur rapport à la géographie scolaire et à la géographie en général leur échappait en grande partie.

En effet, les PE s'inscrivent dans un système complexe, un maelstrom que l'on peut essayer de représenter (figure 7). Il est complexe de représenter un système complexe. Pour faire ressortir le rôle central que devraient avoir les élèves, j'ai pris le parti de les placer au centre du système scolaire, en son cœur. Je l'ai associé à des productions (activités, cahier, rites, évaluations) permettant de mesurer, comme je l'ai fait en partie au chapitre 1 un curriculum réel. Autour de lui flottent, tournent et interagissent plusieurs cercles figurant quatre autres sphères. La plus proche est celle du curriculum prescrit, puis viennent celles de la sphère éducative, de la sphère sociale relativement proche (locale, régionale, nationale) et enfin le Monde, à voir comme un temps de l'humanité, le temps présent basé

sur une mise en connexion à l'échelle mondiale de sociétés industrialisées et urbanisées (Lussault, 2007). Cette représentation doit beaucoup aux travaux d'Abraham Moles et Elisabeth Rohmer sur les coquilles de l'humain (Moles et Rohmer, 1972). Elle pourrait induire vers l'idée fautive que ces sphères sont emboîtées. Il n'en est rien. Par souci de clarté, je n'ai pas représenté dessus les interactions nombreuses et permanentes qui se jouent entre elles. En effet, il aurait fallu faire figurer sur ce schéma des flèches reliant chaque cercle de couleur avec les autres, montrant ainsi les interactions entre chaque sphère.

Par exemple, dans la partie basse du schéma, pourraient être représentées des interactions entre les professeures des écoles, les syndicats d'enseignants (par des informations, des formations, des valeurs, des croyances collectives, etc.), d'autres corps intermédiaires (les autres syndicats, les partis politiques, des associations qui ont un lien avec l'enseignement, le travail, l'enfance, etc.) et plus largement avec le monde du travail enseignant à l'échelle française, européenne ou internationale. En effet, la relation des professeures des écoles françaises est corrélée aux idéologies dominantes, qu'elles soient néolibérales ou autres, à des jeux de pouvoir et de contre-pouvoirs.

Chacune de ces sphères a été découpée, là aussi artificiellement et par soucis de rendre la lecture plus aisée, en parts figurant plusieurs systèmes présents dans chacune d'entre elles. Par exemple, la géographie scientifique se trouve à la fois dans le Monde (lieu de rencontres universitaires, d'échanges et de production d'un savoir collectif), mais aussi dans la sphère sociale (par les universités, les universitaires et la diffusion de leurs travaux au grand public ou à un public d'initiés), dans la sphère éducative à travers une transposition de certains concepts ou notions dans les programmes scolaires tout en étant aussi présent via la formation initiale faite par des formateurs spécialistes de la discipline, le plus souvent agrégés de géographie ou d'histoire-géographie ou encore détenteurs d'un Capes d'histoire-géographie. La sphère du curriculum prescrit inclut quant à elle le domaine de la formation continue. Enfin, le savoir enseigné est présent dans la sphère du curriculum réel.

Huit systèmes interconnectés et interagissant composent ce maelström. Outre ce système scientifique, il est composé du système économique, du système médiatique, du système éducatif au sens large, de la société, du collectif formé par les enseignantes, dont celles du primaire, des institutions et de la culture.

Si les élèves sont au cœur de ce maelström, car c'est pour eux que le système scolaire est construit, les enseignantes font partie d'une sphère plus vaste, celle de la prescription issue du curriculum prescrit qui impose des normes, des choix, des pratiques, une vulgate. Cette même sphère est incluse

dans celle de la sphère éducative, à la fois parallèle et interconnectée à la précédente, tout comme elles le sont à la sphère sociale (régionale, nationale, européenne, occidentale, les critères en sont nombreux). Cette dernière s'inscrivant à son tour dans le Monde. Ces sphères se fréquentent et s'enrichissent mutuellement.

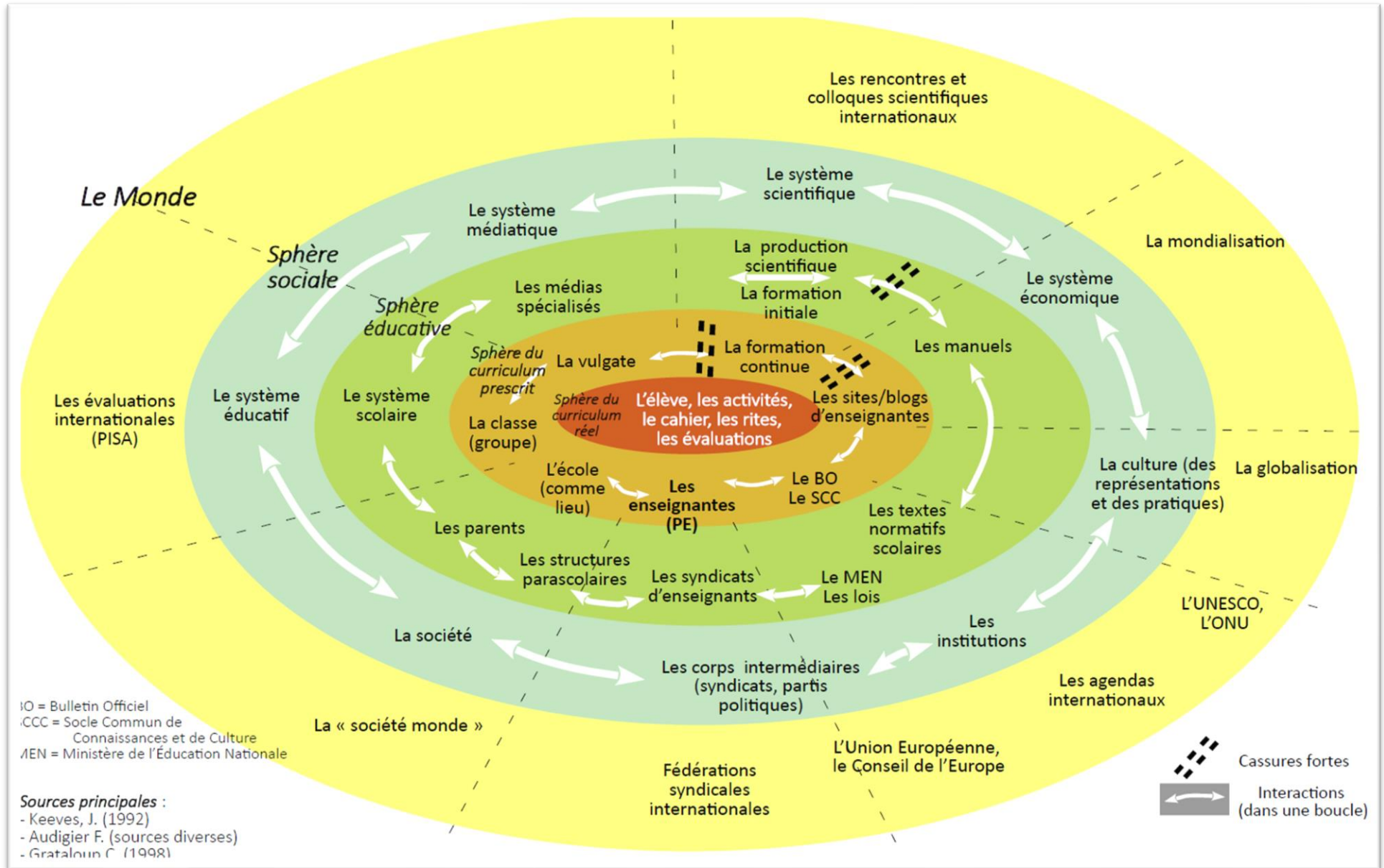


Figure 7 : Les enseignantes de l'école primaire dans le maelström du système scolaire français.

Cependant, ma réflexion achoppait sur un problème. Ne voulant pas rendre responsable les PE, il fallait quand même trouver les raisons de cette relation compliquée et distante avec une discipline scolaire présente dans le programme officiel, donc à enseigner obligatoirement. Fallait-il un responsable ? Les lectures de François Dubet ou d'Ivan Illich me poussaient à penser que le système scolaire était peut-être une piste à suivre ... mais peut-on accuser un système dont Edgar Morin nous rappelle que chaque élément qui le compose est à la fois partie et tout de ce système (Morin, 1977). Il a fallu alors trouver une autre entrée pour comprendre cette relation avec cette discipline en se concentrant sur une partie de ce système, ne pouvant pas en quelques mois décrypter l'ensemble de ce maelstrom. Le choix s'est alors orienté vers l'idée que les enseignantes ne choisissent pas de ne pas enseigner la géographie, mais que cette décision est contrainte, subie, qu'elle s'impose peut-être à elles. J'ai donc voulu chercher à comprendre comment se construit, se transmet et est constituée une culture scolaire d'une discipline lorsqu'on est enseignant-généraliste. La lecture de Vladimir Jankélévitch m'a aussi poussé à réfléchir au concept de méconnaissance et de comprendre si on peut enseigner une discipline scolaire même si on la méconnaît (Jankélévitch, 1980).

Cette démarche a pour but, non seulement de connaître cette culture, mais surtout de mieux agir pour la transformer et améliorer à la fois l'enseignement de la géographie en classe de CM1 et CM2, mais aussi la formation initiale et la formation continue.

b. Analyser une culture en géographie scolaire, par où commencer ?

L'analyse d'une culture en géographie scolaire des professeures des écoles n'est pas chose aisée. J'ai décidé de suivre quelques pistes, parfois parallèles, souvent se recoupant, pour mieux repérer ce qui fait la spécificité de cette relation à la fois intime et collective. Actant que la culture est ce qui permet la relation entre un dedans, l'intime de chacune, et un dehors, la relation aux autres, l'intégration à un groupe, j'ai cherché à repérer des éléments à la fois personnels, en m'intéressant au discours d'actrices et d'acteurs de l'enseignement de la géographie mais j'ai cherché également des éléments collectifs. C'est pour ces raisons que je me suis attelé à analyser des discours sur la géographie scolaire, acceptant de limiter mon corpus pour rendre mon travail plus efficace.

Analyser des discours sur une discipline scolaire

Il a fallu alors faire des choix. Choix de méthode et de pistes de recherche. Jean-Louis Martinand comme François Audigier expliquent que la didactique d'une discipline peut distinguer trois registres. Un registre pédagogique, un registre psychologique qui cherche à analyser les conditions qui font que les élèves sont capables de s'approprier des contenus proposés et un dernier registre épistémologique, celui des savoirs à enseigner (Martinand, 1987 ; Audigier, 1986). L'analyse de ce lien psychologique, épistémique et épistémologique pourrait expliquer ce blocage que les PE ont face à la géographie scolaire.

Pour cela, ces recherches ont été limitées au discours porté sur la géographie par les actrices les plus importantes de ce système à mes yeux, les enseignantes. Rencontrer des professeures des écoles du cycle 3 n'a pas visé à observer des pratiques, mais à connaître la relation à la géographie scolaire comme à la géographie à travers des représentations. Une relation à la fois intime et collective, celle d'un groupe social (les professeures des écoles) mais aussi une construction complexe, puisque ces personnes sont issues d'une longue formation (une quinzaine d'années dans le système scolaire du primaire et du secondaire puis au moins cinq ans dans le supérieur). Une construction également porteuse d'héritages proches ou anciens.

Cette recherche transversale va du curriculum prescrit au curriculum réel. Pour comprendre cette culture en géographie scolaire des enseignantes du primaire en France, le corpus constitué se découpe en trois parties : une partie étudie le curriculum prescrit, une autre le discours d'acteurs du système scolaire et une troisième des éléments du curriculum réel (figure 8).

Le curriculum prescrit étudié est fait des bulletins officiels de l'éducation nationale de ces 40 dernières années (1980, 1985, 1995, 2002, 2008 et 2015-2020), des fiches Eduscol publiées à l'occasion de la production des derniers programmes scolaires en vigueur, ceux de 2015 rénovés en 2020 et de sites internet d'enseignantes qui proposent des cours en ligne pour leurs collègues. Ces sources ont des limites. Les programmes scolaires comme les fiches Eduscol sont des productions officielles dont la portée peut être relative. Il est difficile de savoir si les enseignantes les ont lu, les ont intériorisées et les appliquent. Cette étude permet d'éclairer en partie ce point. De même, les fiches proposées par les enseignantes sur des blogs et des sites internet montrent une partie de ce qui peut être produit pour l'enseignement. Il est difficile de savoir si les PE les utilisent in extenso, si elles les transforment, si en n'en prennent qu'une partie. Cependant, ce sont des indicateurs de ce qui peut se faire. Ces sources, bien que produites par des individus et portant le discours de ces actrices sont classées dans le curriculum prescrit car ce sont des productions en amont et très proches de manuels scolaires dont elles s'inspirent ou qu'elles suivent de manière assumée et explicite, en s'y référant parfois. Ces divers

documents portent en eux un discours sur la géographie à enseigner. En revanche, contrairement à l'ambition initiale de ce travail, il n'a pas été fait d'analyse de manuels scolaires, devenus secondaires ou secondarisés dans l'usage des enseignantes de l'école primaire.

Le discours sur la discipline scolaire est porté d'abord par les enseignantes. C'est pourquoi j'ai choisi de rencontrer des enseignantes pour des entretiens individuels, ce qui permet une lecture et une analyse qualitative, tout en cherchant à connaître l'opinion du plus grand nombre par l'entremise d'un sondage en ligne, aboutissant à une analyse quantitative. Mais ce discours sur la discipline est aussi porté par l'institution scolaire au sens large. C'est pourquoi j'ai voulu rencontrer aussi des inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) et de formatrices et des formateurs en INSPE. Ces entretiens et ce sondage d'actrices et d'acteurs me semblent essentiels pour comprendre cette culture et surtout comment elle se construit, se transmet et se transforme.

Enfin, je me suis intéressé à une petite partie du curriculum réel, à savoir des cahiers d'élèves. Ces productions écrites me permettant de lire ce qui est réellement enseigné en classe. Ces artefacts sont riches en informations sur ce qui reste ou devrait rester dans les têtes des élèves et de leurs parents. Ils apportent aussi un éclairage sur la manière dont les professeures des écoles pensent la géographie, à la fois en quantité (combien de cours ont été dispensés dans l'année) et en qualité (quelle géographie y est présente, est-elle conforme aux programmes ? Une vulgate s'y dessine-t-elle ?)

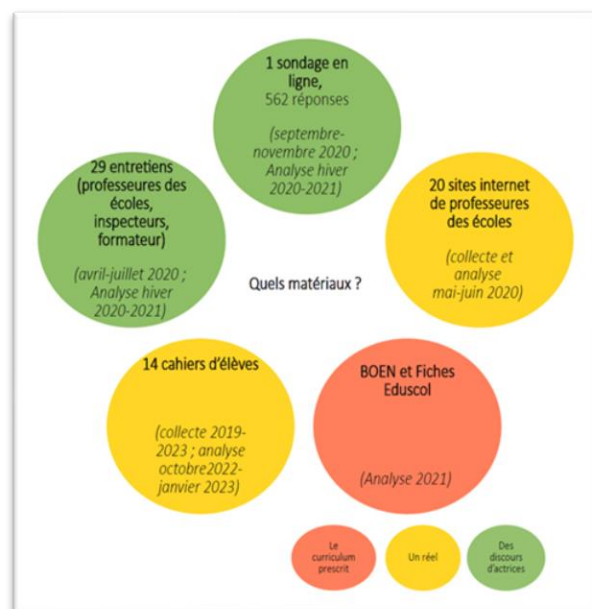


Figure 8 : Le corpus sur lequel s'appuie la recherche.

Un corpus aux limites évidentes

Ce corpus a des limites évidentes. Les élèves y sont présents mais de manière dissimulée, indirecte, sauf à travers les cahiers. Ce travail parle d'eux mais sans les écouter, il les évoque sans les rencontrer frontalement. Pourtant, comme montré dans le maelström des pages précédentes, c'est bien eux qui sont au centre du système éducatif et c'est pour eux que ce travail a été fait.

De même, la recherche autour du curriculum prescrit s'est limitée à une analyse des textes produits, pas au discours de ceux qui l'ont produit, leur projet, leurs attentes, leurs points d'achoppement. Si le CSP est évoqué ici, je n'ai pas réussi à en rencontrer des membres, malgré des demandes par mail. Heureusement, la thèse de Laurence Fouache montre bien comment les choix ont été dirigés par Sophie Fournier-Gassié, une inspectrice pédagogique régionale dans l'académie de Versailles, donc œuvrant dans le second degré même si elle a été une dizaine d'années IEN (Fouache, 2021, pages 108-121). Un choix logique puisque le cycle 3 est à cheval sur l'école primaire (CM1-CM2) et le collège (classe de sixième). Le groupe qui a rédigé le programme était composé de deux Inspectrices pédagogiques régionales, d'une enseignante certifiée qui enseigne en collège et de deux professeurs des écoles. Laurence Fouache montre par ailleurs que l'objectif des rédactrices était de renouveler la géographie scolaire d'une double manière, en introduisant une autre géographie de référence et en changeant les pratiques des enseignants et des élèves en s'éloignant d'une « *activité de coloriage de cartes* » (idem, p. 111). Après une phase de discussions-contributions dont a fait l'objet le choix des thématiques du programme en lui-même avec « *des contributions de l'Inspection générale, de didacticiens, d'universitaires qui ont été mis à [leur] disposition, des consultations de l'APHG, des consultations avec des organisations syndicales* » (ibid. p. 111), une seconde phase de conception-rédaction a eu lieu. Cette dernière « *a soulevé peu de difficultés de négociation au contraire du programme d'histoire : il n'y a pas eu de difficulté à négocier, il a fait l'unanimité* » (ibid. p. 112) malgré quelques retours inquiets des enseignantes du premier degré, notamment en lien avec le concept d'habiter, ce programme n'a plus évolué. Elle conclut cette partie de description de l'écriture du programme par ces mots : « *Le cycle 3 a donc été écrit en prenant en compte la spécificité des professeurs des écoles, qui ne sont pas des spécialistes de la géographie, mais des généralistes, d'où une partie des différences perçues à l'analyse entre les programmes* » (ibid., p. 113).

Ce choix d'une géographie différente de celle qui est alors enseigné en classe se veut normatif. Une des participantes au groupe de rédaction de ce programme, Natalie Malabre, alors IPR, déclare :

« Il fallait renouveler les pratiques de l'enseignement de la géographie, parce que dans ce que je pouvais observer sur le terrain, ce qui remontait de toutes les académies et des analyses des inspecteurs généraux allait dans le même sens, dans les classes on enseignait beaucoup une géographie descriptive. On faisait un état des lieux de ce qui existait sur les territoires, on avait du mal à investir les dynamiques territoriales, le mouvement, ce qui changeait, pourquoi ça changeait et en fait la leçon se terminait sur un croquis, sur un croquis d'organisation spatiale » (ibid., p. 113).

Deux finalités sont mises en avant par cette même personne : que les élèves comprennent le monde qui les entoure et faire de l'élève un acteur géographique. La dimension civique ou citoyenne de ce programme est donc bien assumée.

D'autre part, je n'ai pas cherché à prendre en compte (au-delà des rapports du chapitre 1) le discours des inspecteurs généraux de l'éducation nationale – enseignement primaire (IGEN-EP) devenus depuis inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR) ni le discours des parents sur la géographie à l'école primaire, ces deux groupes d'acteurs étant très présents dans le rapport que les enseignants peuvent avoir à la géographie mais agissant finalement peu sur la culture en géographie scolaire des professeures des écoles. De même, j'ai laissé de côté le discours des syndicats sur la géographie à l'école primaire, les revues des syndicats ne m'apportant que trop peu d'informations sur ce sujet d'étude. Une rapide revue de presse syndicale ayant renforcé chez moi que la vision des syndicats sur la géographie à enseigner à l'école ne m'apporterait rien de plus que ce que m'en diront les professeures des écoles.

Enfin, après m'être interrogé sur l'intérêt d'étudier les pratiques des enseignantes, j'ai également décidé de ne pas m'y intéresser, afin de ne pas surcharger les sources d'information et la masse de données à traiter. Certes ces pratiques affleurent dans ce travail, mais si elles sont citées ce n'est que comme traces de cette culture en géographie scolaire que j'essaie de définir.

c. Quelques pistes de recherche.

Une fois ces choix effectués, je me suis fixé des objectifs à priori simples mais qui se sont complexifiés au fur et à mesure que j'avancais dans mon travail. J'ai creusé la voie de l'intime relation, du dedans, pour entrer dans cette boîte noire que peut être le lien à la géographie scolaire, tant au plan cognitif qu'au plan affectif. Ce fil entre de nombreuses professeures des écoles et cette discipline est d'autant

plus fragile que ces personnes sont extrêmement rarement spécialistes de la géographie. De plus, l'idée d'utiliser leur propre vécu ou l'expérience spatiale des élèves n'entre pas forcément dans leur habitus ou leur héritage scolaire. D'autre part, je me suis intéressé aux sources et ressources utilisées par les enseignantes pour déterminer ce qui semble important aux enseignantes lorsqu'elles enseignent la géographie. Ce discours écrit, ce récit qu'elles peuvent produire pour les élèves ou avec eux s'appuie nécessairement sur des artefacts qu'elles produisent ou utilisent. Des supports qui peuvent eux aussi renseigner sur l'image qu'elles peuvent avoir de la géographie à enseigner. Enfin, les professeures étant inscrites dans une structure et une hiérarchie, il m'a paru utile de repérer les attentes de cette structure, de l'institution sur la géographie scolaire, afin de déterminer si les freins, blocages et difficultés rencontrés par les enseignantes sont, ou non, prises en compte par celle-ci.

Comprendre une relation intime, personnelle mais aussi collective à une discipline

Ce qui m'importe, c'est d'entrer dans les logiques qui guident cette relation des professeures des écoles à une discipline scolaire. Ce lien est extrêmement complexe et même des éléments collectifs et intimes. On est ici à la jonction d'un dehors, celui de la profession qui se construit par la formation, les relations avec ses collègues, son administration, les textes normatifs et un dedans, celui de l'intime de chacune issue d'une construction parallèle à la première mais qui échappe à l'administration, issue de ses études, ses lectures, sa propre géographicité et toute expérience pédagogique ou non avec ce que chacune appelle « géographie ».

Pour cela, je me suis demandé s'il y a bien un malaise des professeures des écoles vis-à-vis de la géographie, un sentiment diffus chez les géographes et les formateurs. Un malaise peut-être plus lié à un sentiment d'être une discipline méconnue plus que rejetée par les enseignantes. J'ai donc décidé d'essayer d'évaluer ce malaise.

Suivant la même logique, j'ai cherché à repérer les représentations des enseignantes du premier degré sur le rôle de cette discipline scolaire en repérant des traits saillants de cette géographie scolaire : est-elle importante ou secondaire ? Quels sont ses objectifs ? Est-elle utile ? Et si oui, à quoi ? Cela m'a poussé à me demander comment se sont construites ces représentations et à quels moments, si les IEN ont-ils la même relation, les mêmes représentations sur la géographie à enseigner. Le discours qu'ils peuvent tenir aux enseignantes sur cette discipline m'est apparu être une piste à suivre pour l'appréhender.

Actant que les PE ne sont pas des spécialistes, j'ai aussi voulu aborder ce qui est théoriquement la référence pour ces actrices de l'éducation, le programme officiel pour voir comment il est vu, accepté, abordé et utilisable. Cette relation à un document normatif est utile pour approcher le lien que l'on peut se construire avec une discipline comme la géographie. Un regard sur le curriculum prescrit d'autant plus utile à cerner que les programmes ont été bouleversés en 2015 (voir chapitre 2).

Comprendre la place de la géographie scolaire pour des non-spécialistes.

Les professeurs des écoles se définissent d'emblée comme polyvalentes. Cela fait partie intégrante de leur métier, de leur professionnalité. Elles revendiquent le fait de ne pas être des spécialistes des disciplines. Dans d'autres pays, comme la Suisse, on les nommerait plutôt des généralistes dont la spécialité serait la pédagogie adaptée à des enfants selon leur âge et leur niveau. De même, le site du ministère de l'éducation vante le métier d'enseignante du primaire ainsi : « *Français, mathématiques, histoire et géographie, sciences expérimentales, langue vivante, musique, arts plastiques, pratiques artistiques, éducation sportive, culture numérique... Le professeur des écoles doit tout savoir enseigner et donc avoir une bonne **culture générale**.*¹⁰ »

Cette polyvalence est issue d'un long processus historique et s'est affirmé avec la généralisation de l'instruction puis avec la mise en place de normes nationales, de cadres sous la troisième République. Cependant, on peut se poser la question de savoir si cette polyvalence est réelle ou formelle. En effet, comment être poly-valent, et donc être doté de plusieurs valences si l'on n'est pas spécialiste ? C'est pourquoi je lui préfère le terme de « généraliste » qui, comme chez les médecins dit « de ville » induit des compétences larges mais sans prétendre à une spécialisation sur tous les domaines enseignés. Une profession se définit par une spécialisation des savoirs, une formation de haut niveau et un idéal de service (Wittorski, 2007). S'appuyant sur ce postulat, Philippe Perrenoud montre que ces enjeux ont poussé à passer de la qualification aux compétences pour enseigner. Cependant, il est notable que depuis une cinquantaine d'années, l'institution scolaire pose des injonctions à toujours plus de polyvalence, par des pédagogies de projet notamment. Ce processus a accompagné la mise en place d'évaluation par compétences qui pousse non plus à mettre en avant des connaissances disciplinaires précises, même si ces dernières restent essentielles dans l'enseignement, mais à développer des compétences ou des capacités transversales chez les élèves. Des outils utiles dans plusieurs disciplines, à

¹⁰<https://www.devenirensignant.gouv.fr/cid98883/etre-professeur-des-ecoles.html> consulté le 27/04/2023 à 17h38. Les mots en gras le sont dans la version d'origine.

plusieurs moments de la scolarité et de la vie. L'ambition est de dépasser un savoir appris par cœur pour aller vers des savoirs utiles et reliés entre eux.

Généralistes, les professeures des écoles sont obligées d'enseigner la géographie au cycle 3. Cependant, la place de cette discipline dans l'emploi du temps peut renseigner sur l'importance et les attentes que les enseignantes peuvent porter sur celle-ci, étant dans l'impossibilité matérielle de mesurer réellement le nombre de minutes de géographie enseignée dans les classes. Je me suis donc demandé combien de temps les PE déclarent enseigner chaque semaine la géographie. C'est un indicateur double car il permet de connaître à la fois l'importance que cette discipline peut avoir dans les représentations dans les réponses libres des enseignantes : si ce temps est plus long que ce qui est préconisé, est-ce parce que la discipline est importante ou parce qu'elle prend trop de place ? Est-ce parce qu'on ne connaît pas le temps qui lui est dédié par les textes officiels, renseignant sur l'importance que l'on lui prête ? A côté du repérage de ce temps, j'ai voulu connaître aussi le rythme et la place de cet enseignement dans l'emploi du temps hebdomadaire. Cela permet de repérer encore une fois son importance déclarée : est-ce une discipline de la fin de l'après-midi, en ce cas elle serait secondaire et une variable d'ajustement pour rattraper des minutes perdues durant le jour de classe, est-ce une discipline de forte ou de faible investissement cognitif ou est-ce un moment d'ouverture sur le monde et de découverte qui permettrait aux élèves de s'aérer plus que de réfléchir, en ce cas elle serait positionnée lors de moment où les élèves sont censés être moins attentifs ? Au contraire est-ce une discipline importante et exigeante que l'on place à un moment où les élèves sont censés être en forme ?

Polyvalentes, les enseignantes du primaire sont le produit de longues études. Je me suis donc intéressé à leur formation initiale pour déterminer le degré de connaissance scientifique qu'elles pourraient avoir, et comprendre la force du lien qui peut les unir à la géographie. Mais, comme vu auparavant, ce rapport à la discipline est aussi lié à une auto-formation et à une construction intime, indépendante de la formation académique, qu'elle soit initiale ou continue. C'est aussi par cette entrée que j'ai cherché à voir si on peut enseigner une discipline que l'on méconnaît.

Comprendre la place de la géographicité, de l'expérience spatiale et territoriale

Peut-être au cœur de ce travail, je me suis interrogé sur le rôle, le poids et le regard des enseignantes sur l'expérience spatiale, la géographicité que l'on peut se construire et utiliser en classe. J'ai donc

posé des questions sur ce que peut apporter l'expérience de chacune en géographie, ce qu'elles mettent derrière ce mot, si elles l'utilisent au quotidien dans leur enseignement. De même, je leur ai demandé leur regard sur l'expérience des élèves et son utilisation au cours des séances de géographie. Des questions qui permettent aussi de comprendre les pratiques enseignantes notamment à travers des représentations de cette ressource utile pour enseigner qu'est l'expérience spatiale des élèves.

Comprendre la relation aux sources, ressources et supports pour préparer son cours.

Une autre piste utile pour comprendre cette culture m'a mené à m'intéresser aux sources, ressources et supports pour préparer ses cours. Cette relation à ces documents permet d'appréhender la manière dont les enseignantes conçoivent la géographie scolaire. Si cette dernière est une discipline de compréhension du monde, dans ce cas que mettre derrière cette compréhension, quels sont les repères qu'elles veulent construire ou transmettre aux élèves, à quelles difficultés peuvent-elles faire face ? Ces questions m'amenant à approcher encore une fois comment leur culture en géographie scolaire est un outil pour construire des séquences de cours. Des sources qui, là encore, sont issues d'un curriculum prescrit mais aussi d'un curriculum explicite (Maulini, 2021) à lire comme ce que savent et/ou doivent expressément apprendre les professionnels voire d'un curriculum caché (Perrenoud, 1994) qui n'est pas apparemment requis mais subordonne la compétence pédagogique à des facultés cognitives, affectives ou sociales construites préalablement. Ainsi, quels regards peuvent porter les PE sur le bulletin officiel, sur les fiches Eduscol, sur les sites internet officiels et non officiels, sur les manuels scolaires, mais aussi sur des ressources humaines : des collègues, les formateurs, sa propre culture.

Comprendre les objectifs de la structure.

Enfin, le dernier objectif de ces analyses de documents, de ces enquêtes et entretiens est d'approcher les objectifs formulés par l'institution scolaire, afin de voir si celle-ci se donne les moyens de ses objectifs. Que nous apprennent le BOEN et les fiches Eduscol sur cette culture en géographie des enseignantes, sont-ils proches ou éloignés, sont-ils cohérents ? La formation continue et la formation initiale poussent-elles à enrichir cette culture ou considèrent-elles de manière implicite que c'est un champ en jachère où les mauvaises herbes ne gênent personne ?

J'ai également interrogé des formatrices, des formateurs et des inspecteurs de l'éducation nationale sur leur regard sur les PE, leurs objectifs, leur discours sur la géographie à enseigner. Ce qui m'intéresse chez eux, c'est d'avoir le regard de personnes censées avoir une vision surélevée, systémique car ils ne sont pas dans la classe et prennent du recul sur le fonctionnement du système éducatif.

3.2. Des choix d'individus au cœur d'un collectif.

Pour suivre ces pistes de recherche, il m'a fallu non seulement lire et m'intéresser en profondeur à mon sujet, mais aussi aller à la rencontre des acteurs de ce système scolaire dont les enseignantes font partie. J'ai essayé de produire une analyse transversale, sur un temps court, 2020-2022, de la situation de la géographie scolaire à l'école primaire. Cette coupe de terrain a pour objectif de mesurer ce qui bloque dans l'enseignement de cette discipline au CM1 et CM2.

Une première partie montre quelles difficultés ont été rencontrées pour collecter des informations sur un sujet qui semble peu central dans le système scolaire français. Une seconde montre comment j'ai collecté les données utiles à étayer mon raisonnement.

a. La question de l'accès aux enseignantes pour parler de géographie.

Une des difficultés rencontrées lors de ce travail a été de rencontrer les enseignantes. Pour plusieurs raisons, elles sont peu enclines à parler de la géographie et de leur enseignement. Il m'a donc fallu trouver des biais pour les approcher, les interroger.

Des rencontres directes trop rares et difficiles à obtenir

Ce travail de recherche a été précédé par un autre, moins poussé en master 2 de didactique de la géographie à l'université Paris-Diderot en 2017-2019. Lors de la production d'un mémoire sous la direction de Pascal Clerc, j'ai pu rencontrer 8 enseignantes de la région d'Ajaccio ou de celle de Châlons-en-Champagne grâce à des collègues et des amis. Cependant, j'avais déjà reçu quelques réponses polies mais négatives de professeures enseignant en cycle 3.

Pour ce travail, j'ai continué cette recherche d'interlocutrices en poste au cycle 3 à Ajaccio ou en Corse, mais il a été impossible d'en rencontrer pour un entretien. Pour rencontrer les enseignantes du primaire, j'ai alors décidé de passer par le réseau social LinkedIn sur lequel se sont inscrit des centaines

de professeures des écoles. J'en ai contacté 279 auxquelles j'ai systématiquement envoyé le même message :

« Bonjour [Prénom de la personne]

Je suis actuellement en train de faire une thèse sur le rapport (souvent difficile) qu'entretiennent les PE de cours moyen (1 et 2) avec la géographie. Si vous faites partie de celles qui enseignent en CM1 ou CM2, ou si vous avez des collègues prêts à répondre à mes questions (entretien de ¾ d'heure en visio par zoom) d'ici quelques jours ou quelques semaines (à distance, je suis à Ajaccio), j'en serai très heureux. Je recherche tous les profils : des PE qui aiment la géographie comme celles ou ceux qui ne s'y sentent pas à l'aise ou se trouvent en difficulté pour l'enseigner. Je ne m'intéresse pas aux pratiques mais plus à ce que représente la géographie chez vous, les PE. Je vous remercie pour l'aide que vous pourrez m'accorder.

Très cordialement,

Benoît Bunnik, Université de Corse et laboratoire EMA (Cergy) »

Grâce à ce réseau et grâce aux moyens numériques démocratisés dans le monde de l'enseignement et de l'entreprise, j'ai pu rencontrer à distance et enregistrer ces entretiens. Cela m'a été d'une aide à la fois pratique et économique. Cependant, seuls treize professeurs m'ont répondu, soit 4,65 % des personnes sollicitées. Elles sont présentées dans la partie suivante.

Dans le même temps, j'ai cherché à rencontrer des inspecteurs de l'éducation nationale. Après avoir écrit aux personnes en poste en Corse sans avoir reçu de réponse, j'ai décidé de suivre la même stratégie. J'ai donc contacté par l'intermédiaire de l'application téléphonique LinkedIn 57 femmes et hommes dont le profil mentionne le statut d'IEN. Par ce biais, j'ai pu m'entretenir avec 9 d'entre elles et eux, soit 15,79 % des personnes contactées.

Enfin, j'ai cherché à rencontrer des formateurs et formatrices en géographie, soit des personnes travaillant dans des INSPE, soit des personnels de l'éducation nationale : professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) ou conseillers pédagogiques de circonscription (CPC). Contacter les premiers a été rendu possible grâce à ma participation au jury du capes d'histoire-géographie entre 2016 et 2020. J'ai pu y prendre langue avec des collègues qui m'ont gentiment répondu, soit sur place, soit quelques semaines après. Je n'ai reçu aucune réponse négative à cette demande.

Peu de réponses : une difficulté liée à un malaise face à la géographie ?

Ce faible taux de retours et de rencontres chez les professeures des écoles peut s'expliquer par plusieurs facteurs. En premier lieu, nombreux sont celles et ceux qui n'indiquent pas leur niveau d'enseignement. Une majorité de réponses négatives précise qu'elles n'enseignent pas au cycle 3, mais elles me proposent alors de transmettre la demande d'entretien à leurs collègues de l'école, comme Héliane B. le 4 août 2021 :

*« Bonjour Benoît, Je suis enseignante en maternelle depuis 16 ans, donc de bien peu d'utilité pour votre thèse, j'en suis navrée. J'ai transmis votre message à ma collègue de CM1-CM2, j'espère qu'elle pourra vous accorder du temps pour l'entretien. Je vous souhaite bien du courage pour ce travail.
Cordialement,
Héliane B »*

(Ps, cette personne ne m'a jamais contacté)

Une deuxième cause de silence peut être liée au fait que ce réseau est certes étendu, mais que beaucoup de personnes ne l'utilisent que ponctuellement, voire rarement. La question posée étant datée, il se peut que certaines personnes ne répondent pas, voyant un écart trop grand entre le moment de l'envoi du message et celui de sa lecture.

Une troisième raison peut être également être associée à la relation des professeures des écoles à la géographie. Le fait de se sentir peu à l'aise avec cette discipline scolaire ou de ne l'enseigner que rarement ou ponctuellement peut être un frein pour s'entretenir avec une personne que l'on peut se représenter comme un spécialiste, un enseignant en INSPE en géographie, agrégé, en poste dans une université et de surcroît doctorant.

En ce qui concerne les IEN, le taux plus élevé de réponses est certainement lié à une volonté individuelle de prendre en compte une discipline qui, m'ont-ils souvent dit, leur est en partie étrangère. En effet, si quelques-uns ont reçu une formation en géographie ou en histoire et se sentent proches de la discipline, une majorité de répondants ne sont pas dans cette situation.

b. Collecter des informations sur et auprès de PE pour connaître leur culture en géographie scolaire : un long cheminement.

Le corpus d'enquête a été constitué progressivement, plutôt lentement, en fonction de mes possibilités en lien avec mes activités professionnelles et des opportunités de rencontres, mais aussi en lien avec mon cheminement personnel comme le montre la frise chronologique (figure 9). Ce cheminement n'est pas linéaire malgré ce que suppose cette représentation graphique. Il a été fait de temps d'arrêts, de retours, de doutes et de moments de joie, lorsque tout avance plus vite. Je l'ai pensé en cinq temps qui se chevauchent : un temps de collecte et de lectures, un temps d'analyse des données collectées, un temps d'organisation de ces données, un temps de transmission, une fois dépassé l'impression classique d'être un imposteur et une fois l'acceptation d'être légitime pour parler de mon sujet. Un cinquième temps suivra, celui de l'action en classe ou ailleurs.

Ce cheminement est entrecoupé de pauses et essaye de montrer les étapes suivies.

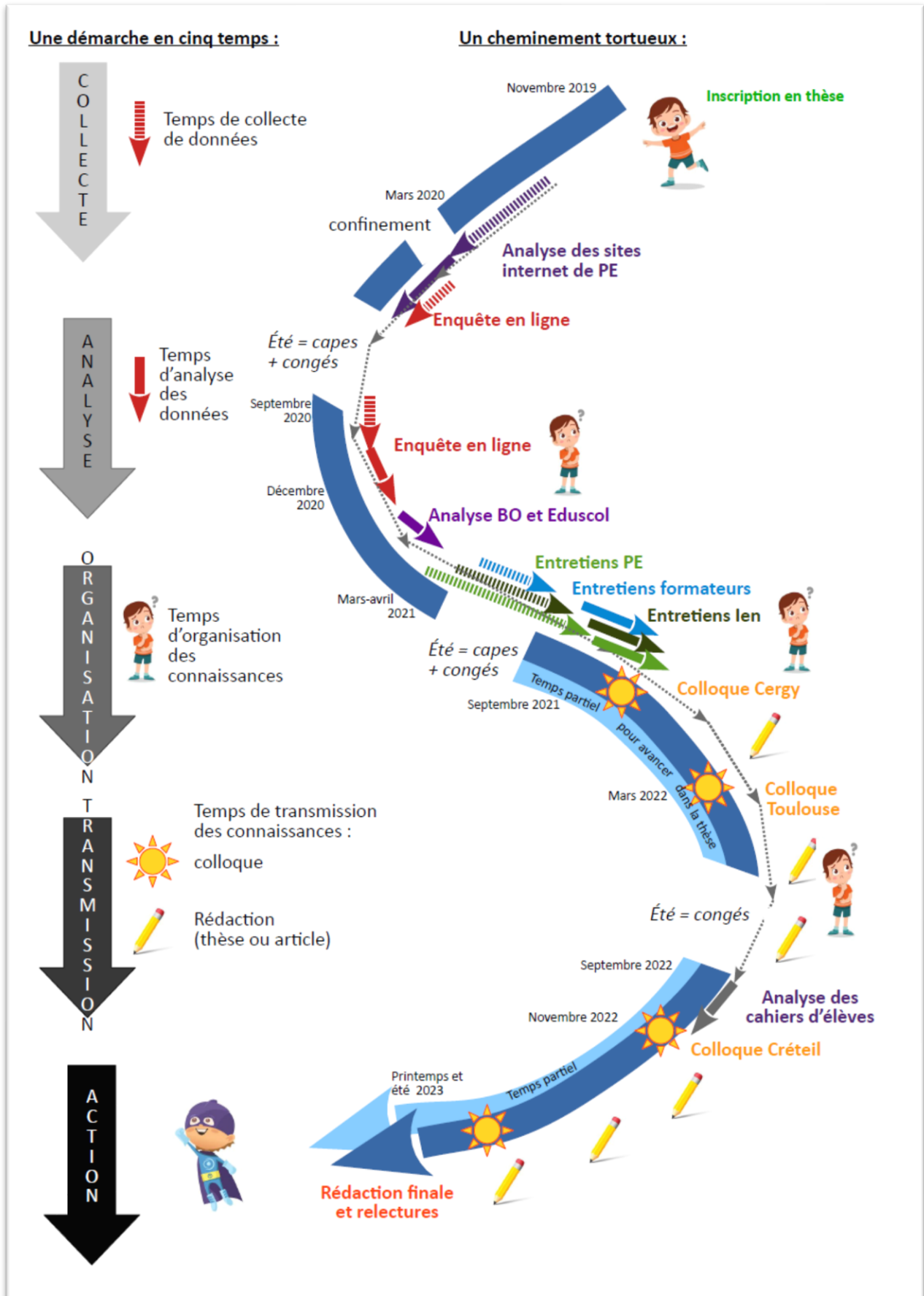


Figure 9 : Une thèse en cinq temps qui forme un cheminement tortueux.

Ainsi, sur les conseils de Pascal Clerc, directeur de thèse, j'ai débuté par une analyse de sites internet. Cela m'a permis d'entrer dans le sujet par des réalisations concrètes qui m'ont éclairé sur ce que peuvent produire des enseignantes pour faire leurs cours, mais aussi sur ce qu'elles peuvent utiliser. Ces sites internet m'ont fait comprendre comment des représentations, une culture se diffuse entre pairs. Cela m'a fait aussi réaliser et permis de mesurer le temps de latence, un délai de transposition didactique (Clément et Quésada, 2007) qui peut exister entre l'arrivée de nouveaux programmes, leur acceptation et leur réalisation. Ces sites m'ont fait entrer de plain-pied dans le métier d'enseignante du primaire et m'ont fait voir la difficile relation que ces professeures peuvent avoir avec la géographie scolaire.

Un deuxième temps s'est en partie superposé au premier. Alors que je continue d'explorer mon sujet par des lectures scientifiques et que je noircis les pages du premier de mes cinq cahiers de thèse, j'entreprends de faire une enquête en ligne pour sonder les représentations et le rapport des PE à la géographie scolaire. Je réalise un sondage d'une quinzaine de questions que je mets en ligne¹¹. Malgré quelques défauts de conception et parce que c'est une enquête quantitative, ce sondage me permet de mieux comprendre cette relation des enseignantes de l'école primaire à la géographie. Une première phase de sondage a lieu entre mai et juillet 2020. Elle me déçoit, je n'ai que 40 réponses. Je contacte une première fois des inspecteurs de la France entière en septembre puis relance l'appel en octobre. À la fin du mois de novembre 2020 j'ai obtenu 562 réponses, ce qui est un panel beaucoup plus représentatif. Je les analyse dans les semaines qui suivent.

Parallèlement à cette analyse, je regarde les programmes scolaires actuels et passés. Je remonte au programme de 1980, le plus ancien qu'une enseignante aurait dû enseigner si elle avait commencé sa carrière quarante-deux ans avant mon enquête, soit en 1980. Une rapide analyse des termes en présence et des demandes est faite autour de ces programmes de 1980, 1985, 1995, 2002, 2008 et 2015. Je m'attarde plus spécifiquement sur les derniers programmes de 2015 rénovés en 2020 et aux fiches Eduscol qui y sont liées. J'en tire le fait que les bouleversements curriculaires récents sont peut-être une partie du problème étudié et mon regard sur les enseignantes s'adoucit, comprenant combien il n'est pas simple de s'adapter à des logiques qui ont tant changé. Je me lance aussi à la recherche de cahiers d'élèves. Une tâche pas aussi simple qu'il n'y paraît de prime abord. Si je connais de nombreuses personnes dont les enfants sont scolarisés, il n'y en a pas tant que cela en CM1 ou CM2. De plus, lorsqu'il y en a, il n'y a pas forcément de cahier ou de classeur en géographie. La recherche durera deux ans pour un résultat modeste.

¹¹On peut le voir en suivant ce lien : <https://forms.gle/SCr8uMkyWyhKG99d8>

C'est alors que débute un quatrième temps, une période triple d'entretiens auprès de professeures des écoles, d'inspecteurs de l'éducation nationale et de formateurs. Mes objectifs sont de comprendre comment la relation à la discipline se construit en amont de la classe (avec les formateurs), au quotidien (avec les enseignantes) et par l'institution scolaire à un échelon intermédiaire, entre les professeures et le ministère. Le taux de retour est faible, mais je peux tout de même m'entretenir avec 13 enseignantes et neuf inspecteurs. Ces entretiens ont lieu entre avril et août 2021. Ils sont retranscrits durant l'été et l'automne, ce qui me permet de commencer leur analyse à la fois individuelle et collective. Je construis trois tableaux synoptiques me permettant de repérer les éléments les plus utiles à mon travail.

À la fin de l'été 2021, après une année et demie de collecte d'informations, je passe à une deuxième phase de ce travail. Je me lance dans l'analyse non plus de chacun de ces corpus mais dans une analyse globale, je tente de relier les fils, d'en trouver une logique globale. S'ouvre un temps d'organisation de mes idées. Je propose un premier plan pour ma thèse, puis un second. Je comprends à ce moment de mon travail qu'il faut que je l'organise autour d'une idée forte, d'un concept central. Ce sera celui de « **la culture en géographie scolaire des enseignantes du cycle 3 de l'école primaire** ». Une expression certes longue mais que je ne parviens pas à réduire. De plus, à partir de septembre 2021, je passe en temps partiel. J'enseigne toujours à l'INSPE de Corse, mais j'ai obtenu une décharge d'un tiers-temps. Je peux donc me consacrer plus encore à ce travail de recherche.

Commence alors une lente transformation intérieure. Ce sentiment d'illégitimité qui m'habitait commence à se réduire. Non seulement je me sens légitime pour parler de mon sujet, mais je dois aussi transmettre aux autres le fruit de mes recherches. Cela passe par la rédaction de cet écrit, bien sûr, mais aussi à des participations à des colloques. Mal à l'aise, maladroit, je m'inscris, attends fébrilement le retour des mails, suis accepté à un premier colloque puis à un deuxième durant cette année universitaire. Cela passe ensuite par la rédaction d'articles. Je ne me sens pas encore prêt en 2021. Cela viendra en 2022 après d'autres colloques et surtout après avoir commencé à rédiger ces lignes et à organiser mes idées plus clairement. J'ai clarifié le message que je veux faire passer et je me sens légitime, je peux donc écrire et partager ce que j'ai.

Enfin, un dernier temps est à l'œuvre, celui de l'action. Ces connaissances sur les enseignantes m'ont enrichi intérieurement, m'ont permis de construire un regard acéré sur la situation de la géographie dans l'enseignement primaire, de comprendre les difficultés des PE face à cette discipline secondaire. Mais un dernier temps en lien avec les quatre autres est nécessaire. Je décide de proposer à l'INSPE de Corse une journée d'étude sur la formation en géographie, en l'histoire et en EMC dont l'objectif

sera d'améliorer la formation initiale marquée par une réforme du concours de recrutement des enseignantes du primaire, le CRPE.

c. Un corpus qui place les enseignantes au cœur de la recherche.

Le corpus réuni est assez large, il comprend 20 sites internet, un sondage en ligne, vingt-neuf entretiens de professeures des écoles, formateurs et inspecteurs et quatorze cahiers d'élèves.

Vingt sites internet de professeures des écoles : quelles géographies réelles ?

Comme vu dans le chapitre 1, cette étude s'est appuyée dans un premier temps sur l'étude de quarante-cinq sites menée en septembre-octobre 2020. Ce sont des sites internet proposant des contenus pour les enseignantes du primaire. Parmi eux, seuls vingt ont été retenus car ils contiennent des fichiers, des pages ou toute autre information concernant la géographie au cycle 3. Les autres sont soit des sites internet proposant des activités aux cycles 1 et 2, soit des sites généralistes qui dispensent des conseils non disciplinaires ou des affichages.

Ce sont des sites marqués par une très grande hétérogénéité de taille, de forme et de contenu même si la grande majorité des sites sont de taille réduite et ne visent qu'à partager des productions personnelles. La place de la géographie y est faible et la relation au programme scolaire souvent distendue ou élastique. Cette analyse a été très utile pour comprendre mieux ce que proposent les PE, mais aussi pour comprendre les logiques qui président à leur fabrication.

Aborder la relation collective à une discipline par une analyse quantitative : un questionnaire en ligne.

Un deuxième temps a été consacré à créer puis à mettre en ligne une enquête sur la géographie auprès des enseignantes du primaire. Si sa rédaction n'a pas été très longue, il m'a été plus difficile de le diffuser auprès d'enseignantes. Entre mai et juin 2020, le questionnaire est en ligne et je le transmets à des proches, des collègues, d'anciennes étudiantes ou d'autres connaissances afin de le partager au plus grand nombre. Les réponses commencent à arriver, mais en trop faible nombre. Mi-juillet, le compteur reste bloqué à une quarantaine de réponses. Je décide de relancer cette demande fin août, au moment de la rentrée scolaire, non plus par des voies secondaires mais en adressant au

plus grand nombre possible d'académies un lien vers le questionnaire. J'établis une liste de mails des inspections académiques de toute la France qui sont disponibles sur leur site internet. Lorsque je n'y ai pas accès, je m'adresse aux rectorats afin de leur transmettre ma demande. Environ 850 mails sont envoyés, à la fois dans des académies métropolitaines qu'outre-mer.

Bonjour.

Dans le cadre de mon travail de thèse en didactique de la géographie sur l'enseignement de la géographie en primaire (au cycle 3), sous la direction de Pascal Clerc (université de Cergy-Pontoise), je mène une enquête sur les pratiques déclarées des professeur.e.s des écoles du cycle 3 en géographie. Pour cela, j'ai élaboré un questionnaire en ligne (<https://forms.gle/Lq8DN6nV8RYBrXVV6>) qui me permettra de faire un premier bilan.

Ce questionnaire est très important pour la suite de mon travail de recherche. Grâce à lui, je pourrais argumenter sur la géographie que déclarent enseigner les professeur.e.s des écoles en CM1 ou CM2. J'ai besoin d'avoir le plus de réponses possibles.

Si vous n'êtes pas concerné.e directement, pouvez-vous le faire parvenir à des ami.e.s, collègues ou connaissances ? Si ces personnes veulent le partager, qu'elles n'hésitent pas à le faire.

Merci pour votre aide,

Benoît Bunnik

Le nombre de réponse augmente, passant à 174, mais cela me semble encore insuffisant pour avoir une vision relativement honnête des réponses. De plus, je suis interpellé par quelques réponses négatives de quelques personnes qui m'expliquent que les enseignants ont d'autres chats à fouetter en début d'année et que ma demande ne leur sera pas transmise

Je relance le processus quelques semaines après, fin septembre. Cette fois-ci, les réponses affluent et je décide de stopper le décompte lorsque le flux se tarit, fin novembre 2020. J'ai désormais 562 réponses, ce qui permet d'avoir un regard plus riche et plus fin du rapport que les enseignantes de l'école primaire peuvent avoir à la géographie.

Bonjour,

A la fin du mois d'août, je vous ai sollicité afin de faire parvenir aux enseignant.e.s de votre circonscription un questionnaire sur les pratiques et les représentations des professeur.e.s des écoles des cycle 3 (CM1 et CM2) sur la géographie.

A ce jour, un mois après cet envoi, 174 personnes ont répondu à cette demande, ce qui est un nombre appréciable mais que j'aimerais voir croître encore.

Maintenant que la rentrée est passée, que le système est en place, je vous demande s'il est possible de faire parvenir à vos PE un mail leur demandant une nouvelle fois leur participation. Pour cela, vous pouvez copier le message suivant.

Bonjour,

Dans le cadre d'une thèse de didactique de la géographie sous la direction de Pascal Clerc (Université de Cergy, laboratoire de recherche EMA), Je suis actuellement en train de faire des recherches sur l'enseignement de la géographie au cycle 3 par les professeur.e.s des écoles.

Je connais les difficultés que rencontrent nombre d'enseignant.e.s pour enseigner la géographie dans ce cycle. Mon travail a pour but de faire un bilan et d'analyser le discours des PE sur la géographie. Une partie de ce travail repose sur un constat général, celui auquel je vous propose de participer.

Pour cela, je vous demande de remplir un questionnaire accessible par le lien suivant : <https://forms.gle/SCr8uMkyWyhKG99d8>

Je sais que certain.e.s d'entre vous ont déjà répondu (à ce jour 174 personnes m'ont rendu ce service). Si c'est la cas, inutile de le refaire. Si au contraire vous n'avez pas encore pris le temps de le faire, n'hésitez pas ... même si vous enseignez peu ou pas la géographie ! Cela m'intéresse tout autant.

Je vous remercie pour votre collaboration, veuillez recevoir mes salutations,

Benoît BUNNIK

Ce panel de 562 enseignantes semble représentatif malgré quelques biais que je prends en compte. En effet, les réponses sont basées sur le volontariat et une majorité de personnes ont été contactées par mail via leur Inspecteur de l'éducation nationale. De plus, celles qui répondent ont peut-être une appétence plus forte pour le sujet (la géographie scolaire). Ainsi, je remarque une surreprésentation

de personnes ayant étudié la géographie après le baccalauréat : à la question 13 (« *Comment qualifiez-vous votre formation initiale en géographie ? (Plusieurs réponses sont possibles)* »), 6,1 % des personnes déclarent avoir étudié de la géographie en licence. Or la filière universitaire géographie ne regroupe que 0,9 % des étudiants en France, auxquels il faut ajouter d'autres filières comme le tourisme où la géographie est aussi enseignée. Enfin, je note une sous-représentation de personnes venant de l'enseignement privé.

Je ne pose pas de question sur l'académie d'origine, le sexe, l'âge des personnes ou leur expérience, ne voulant pas être intrusif ou entrer dans une logique de réponse administrative. Je crains que les enquêtées répondent par obligation de service ou au contraire ne répondent pas par peur de se faire repérer. Je me rends compte à posteriori que c'est un manque pour l'analyse des réponses, même si ces informations ne sont pas capitales. De plus, par la question 1 (« *Quelle formation avez-vous reçue comme professeur.e des écoles ?* »), je retrouve ces informations. Ainsi, le lieu de formation m'indique non pas l'âge mais le temps d'études et d'accès au métier puisque les Écoles normales d'instituteurs ont cessé d'exister en 1990, les IUFM ont fonctionné jusqu'en 2013 et les INSPE sont en service depuis septembre 2019. Indirectement, je connais donc l'ancienneté des participantes. De la même manière, je sais que moins de 4 % des répondantes enseignent dans le privé car elles ont été formées dans des instituts privés, catholiques ou non, alors qu'en France 11,5 % des enseignantes du primaire étaient en poste dans une école privée lors de l'année scolaire 2019-2020, année du sondage¹². Je tiens compte logiquement du fait que certaines enseignantes du privé ont pu être formées dans un IUFM, une ESPE ou un INSPE.

Les objectifs de ce questionnaire sont au nombre de quatre : (1) prendre la mesure d'une conscience disciplinaire de la géographie chez les PE ; (2) essayer de déterminer une vulgate *et* une culture en géographie scolaire à partir de pratiques déclarées ; (3) déterminer des représentations de la géographie par des personnes non spécialistes qui doivent l'enseigner et (4) mesurer la place de la formation initiale et la place de la formation continue en géographie chez les PE afin de voir comment se construit une culture en géographie scolaire. Ces quatre objectifs sont relativement clairs lorsque je les énonce à posteriori. Pourtant, ce n'est qu'après l'analyse de ce sondage et l'analyse des entretiens avec les enseignantes que l'idée de travailler spécifiquement sur cette culture en géographie scolaire s'est dessinée. Cependant, si les termes n'y sont pas, l'idée y est déjà. Pour comprendre les blocages

¹²MENJS-MESRI-DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2010 et 2019. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, DEPP. Note d'information n° 20.50. Décembre 2020.

que rencontrent les PE face à cette discipline, je ne peux pas me limiter à un constat mesurable et mesuré. Il faut lire derrière les faits ce qui les motive.

A ce moment de ma recherche, j'en arrive à la conclusion suivante : (extrait d'une réflexion envoyée à Pascal Clerc, directeur de thèse) :

« J'en tire l'hypothèse que les PE se sentent, par la transformation de la structure sociale, les garants d'une certaine géographie (une « vraie » géographie) reposant sur la transmission d'une culture scolaire dans une société en évolution permanente (nouveaux vecteurs de savoirs par l'Internet ou les réseaux sociaux ; remise en question du savoir scientifique par ces réseaux ; concurrence des savoirs ; présence d'enfants issus d'autres cultures aux parents portant un regard distant vis à vis de l'institution scolaire et de ce qu'elle peut apporter ; place de l'école dans la société en général ; ...). Face à cela, et face à des programmes scolaires mal connus, mal maîtrisés, mal reçus, elles auraient tendance à figer des pratiques reposant sur des habitus passés qui se détachent ainsi des demandes de l'institution (programmes).

En effet, la sociologie de l'école montre que l'on trouve parmi les PE de plus en plus de personnes issues des classes moyennes, porteuses des valeurs de cette classe moyenne française issue principalement d'un système reposant sur la 'méritocratie républicaine' et ses valeurs. Parmi ces valeurs, on peut trouver l'importance du savoir, l'importance de la transmission d'une culture scolaire et nationale, et spécifiquement en géographie l'importance de la mémorisation, des documents d'appui, importance des repères politiques et naturels par exemple. Cet état de fait est certainement renforcé par la forte conscience disciplinaire qu'éprouvent les PE face à la géographie. Cette discipline, certes secondaire, est légitime et donc porteuse de valeurs et de savoirs canoniques à transmettre via les cartes, les paysages ou des leçons à mémoriser.

Pourtant, le programme de 2015, mis en place dès septembre 2016, demande à renouveler les pratiques et le rôle de la géographie au cycle 3. Loin d'être passifs et des machines à mémoriser les cartes, les élèves sont promus

au rang d'acteurs spatiaux, dépositaires de pratiques et de savoirs mobilisables par les enseignant.e.s. La géographie reste une discipline dans laquelle les élèves vont apprendre à maîtriser des repères et des outils (cartes et paysages) pour mémoriser des connaissances, mais cela n'a plus pour but un apprentissage de connaissances extérieures à leur vécu, plutôt dans le but de comprendre que les élèves (comme tout être humain) sont des acteurs spatiaux qui agissent et interagissent avec leur environnement (à prendre au sens géographique du terme de tout ce qui entoure un acteur dans une logique systémique faisant apparaître des interactions permanentes à diverses échelles).

Ce décalage entre des valeurs portées par un groupe social bigarré (les PE) et les demandes d'une institution est renforcé par une faible formation de ces personnes lors de la formation initiale et lors de leur carrière. Ce manque de formation a tendance à renforcer des croyances sur la géographie au détriment de savoirs. »

Cette réflexion a besoin d'être étayée par une analyse plus qualitative. Ce que j'ai à ce moment de ce travail, ce sont des pistes claires, des intuitions, des chiffres globaux et une représentation d'un collectif. J'ai besoin d'entrer dans plus de détails et dans des logiques individuelles pour comprendre comment se construit ce rapport à la géographie scolaire. Il me faut affiner ces données en rencontrant des enseignantes.

Les PE : une analyse qualitative pour aborder une relation personnelle à la géographie.

Ces entretiens avec des professeurs des écoles se sont appuyés sur les résultats de l'enquête en ligne menée quelques mois plus tôt. Une fois les personnes sélectionnées et contactées, je me suis fixé quelques objectifs. Le premier d'entre eux est de créer un panel d'enquêtés relativement complet qui inclurait plusieurs types d'enseignantes, notamment des personnes qui déclareraient ne pas se sentir à l'aise avec la géographie. Ma hantise est de ne contacter que des personnes impliquées qui risqueraient de diffuser des représentations formatées. Or, cela n'est pas arrivé, certainement parce

que les enseignantes du primaire ne forment certainement pas un groupe homogène malgré des points communs. Cette hétérogénéité se retrouve dans leur regard sur la géographie.

Pour mener cette analyse qualitative, un corpus de quatorze entretiens a été constitué. Ces rencontres avec dix femmes et quatre hommes âgés de 30 à 62 ans ont eu lieu entre le 20 avril et le 23 août 2021. Leur profil est très varié puisque quatre d'entre eux ont entre cinq et dix ans d'ancienneté, six ont entre onze et vingt ans d'ancienneté, les trois autres en ayant plus de 20. De même, leurs conditions d'enseignement sont très hétérogènes : Danièle enseigne à Bratislava au sein de l'association des écoles françaises à l'étranger (AEFE), Henri et Bernard sont en réseau d'éducation prioritaire (REP) dans des écoles urbaines, deux enseignantes (Karen et Jeanne) sont dans le privé, Jeanne étant dans une école avec internat pour élèves de la maternelle à la terminale. Une grande majorité enseigne dans des écoles urbaines, que ce soit en centre-ville ou non. Gaelle et Léonie sont remplaçantes et espèrent obtenir un poste rapidement. Enfin, deux personnes ont un statut spécifique, puisque Éric venait de devenir directeur lorsqu'il m'a répondu, se positionnant alors comme ancien enseignant et Bernard est maître formateur (PEMF), argumentant comme enseignant et comme formateur. De même, Manon, devenue formatrice, argumente moins comme une ancienne PE que comme une personne devenue extérieure. Son discours est plus éloigné du terrain, je décide de ne pas la mentionner dans les échanges en tant qu'enseignante du primaire.

Le tableau suivant montre une très grande hétérogénéité des situations (âge, lieu et conditions d'exercice du métier, etc.) et ne peut pas être présenté comme représentatif de l'ensemble des enseignantes de France et de la réalité du terrain. Cependant, cette diversité permet d'appréhender une large palette de représentations et de discours sur la géographie scolaire aujourd'hui. Cela me permet d'accéder à une possibilité du réel. Ainsi, tous enseignent la géographie sauf Jeanne car elle fait un complément de service en mi-temps et Aline qui a échappé à cet enseignement lui préférant l'anglais par un échange de services au sein de l'école. Cependant, depuis l'intrusion du Covid en 2020 puis les mesures de distanciation sociale en 2020-2021, les échanges de service ont été proscrits, chacune a dû enseigner toutes les disciplines, ce qui ne semble pas avoir été fait sans maux de tête.

Une discipline fantôme. Les professeures des écoles et la géographie

Prénom	Sexe	Age	Ancienneté	Localisation	Type d'école	Situation de classe lors de l'entretien	Remarques	Durée de l'enregistrement
Aline	Femme	53 ans	16 ans	Caen (Centre-ville)	École publique urbaine	CE2-CM1 ; va suivre ses élèves en CM1 puis CM2	A déjà enseigné en cycle 3.	84 minutes
Bernard	Homme	62 ans	40 ans	Vesoul	École urbaine REP	CM1-CM2 PEMF	Nouveau retraité heureux.	69 minutes
Claudia	Femme	35 ans	7 ans	Lycée français au Liban	Réseau AEFÉ	CM1-CM2	A travaillé surtout à l'étranger	73 minutes
Danièle	Femme	35-40 ans	14 ans	Bratislava (Slovaquie)	École urbaine, réseau AEFÉ	CM2	A toujours travaillé à l'étranger, à Bratislava uniquement.	95 minutes
Éric	Homme	40 ans	15 ans	Mérignac, Gironde	École publique	CM2 ; Devenu directeur en septembre 2021	Expérience plutôt dans des écoles urbaines de milieux favorisés	40 minutes
Frédérique	Femme	55 ans	20 ans	Bretagne	École privée rurale	CM1-CM2	Fille de profs, ne voulait devenir prof Se définit comme atypique	57 minutes
Gaëlle	Femme	30 ans	6 ans	Revel, Haute-Garonne	École publique	Demi-service et remplacements ; CM2		43 minutes
Henri	Homme	55 ans	6 ans	Montreuil, Seine-St-Denis	École publique urbaine REP	CM1-CM2	Reconversion professionnelle ; Passionné par l'enseignement de la géographie	40 minutes
Irène	Femme	45-50 ans	6 ans	Autour de Grenoble	École publique rurale	CE2-CM1	Reconversion professionnelle	57 minutes
Jeanne	Femme	31 ans	8 ans	Nièvre	École privée rurale avec internat.	CM1-CM2		65 minutes
Karen	Femme	49 ans	23 ans	Essonne	École publique rurale	CM1-CM2		45 minutes
Léonie	Femme	36 ans	13 ans	Meuse, remplacements	Écoles publiques rurales	Remplaçante	Deux masters (ingénierie de la formation) Déclare aimer la géographie	58 minutes

Tableau 18 : Les caractéristiques des enseignantes rencontrées lors de l'enquête.

Ces entretiens prévus pour durer environ 45 minutes ont été menés sur une application de visioconférence, ce qui a facilité le contact avec des personnes très éloignées de mon domicile et ce qui a aussi rendu plus simple l'enregistrement des conversations à la fois parce que nous nous sommes vus et parce que l'application permet d'enregistrer l'échange. Ceux-ci ont duré en moyenne 70 minutes. Quarante minutes pour la plus courte (Éric, qui était occupé à préparer sa rentrée scolaire) et une heure vingt-quatre pour la plus longue (Aline, qui voulait avoir des conseils en fin d'entretien sur la manière d'enseigner la géographie). Tous ces entretiens ont été retranscrits, ils sont présents en annexe et servent de support à la troisième partie de ce travail. Je les remercie pour la richesse des échanges que nous avons pu avoir et pour le temps passé avec moi.

Ces enregistrements ont été menés selon un questionnement semi-directif. Cinq temps ont été présentés aux enquêtés :

- Un premier temps pour se présenter (prénom, âge, sexe, lieu d'enseignement, ancienneté) ;
- Un long temps pour entrer dans le sujet en réagissant à sept réponses apportées par le questionnaire en ligne autour de logiques d'emploi du temps, de rythme d'enseignement, de relation à la discipline géographie, de relation aux sources et ressources pour faire cours et de la question des repères utiles en géographie. L'objectif est de les faire réagir sur des éléments tirés du sondage en ligne et présentés comme surprenants ou me questionnant. Je me place alors dans une position de naïf plus que de sachant, inversant le rapport implicite de ma démarche de chercheur. Ce sont eux qui sont dépositaire de savoirs ou de discours et je n'en suis que le récepteur, sans jugement. Le choix d'entrer par des éléments très formels me permet de déceler dans les réponses des éléments liés à des représentations ou des schèmes, notamment sur le statut de l'expérience spatiale des élèves.
- Un troisième temps plus court est axé sur les difficultés liées à la préparation d'un cours de géographie, s'il y en a. Ce temps me permet d'observer des représentations sur ce que peut être la géographie scolaire et surtout vers qui on peut se tourner lorsqu'on est en difficulté. Cela me permet de voir si des réseaux existent, de quelle nature sont les liens et la force de ces relations. Cela me permet aussi de questionner les enseignantes sur leur vision de la géographie à enseigner.
- Un quatrième temps, est consacré à la relation des professeures des écoles au programme actuel, afin de voir s'il est connu, compris, et comment il est compris.

- Enfin, une dernière question, ouverte, permet de finir l'entretien sur ce que nous aurions pu oublier durant ce moment d'échange.

Ces entretiens sont riches et sont retranscrits au cours de l'été et de l'automne 2021. On y découvre des personnes motivées mais souvent en peine pour enseigner la géographie. Ce sont elles qui vont donner plus de sens à ce travail de recherche en apportant des réponses à mes questionnements, en mettant de la chair et des muscles à ce squelette que je construis alors. Là encore, mon regard évolue vers plus de compassion envers ces personnes que je vois démunies, isolées dans leur classe et leurs pratiques malgré des réseaux de collègues ou malgré des liens avec l'inspection. La géographie comme discipline me paraît alors en jachère dans beaucoup de classes. Les rencontres avec les inspecteurs ne font que confirmer cela.

c. Le discours de neuf encadrants : des inspecteurs de l'éducation nationale désemparés.

Les modalités et le déroulement des entretiens avec les IEN se sont faits d'une manière similaire à celle des professeures des écoles. Il a été un peu plus simple d'entrer en contact avec des inspecteurs, le taux de réponse positive étant trois fois plus important (autour de 15 %). Cependant, j'ai rencontré des personnes qui étaient plus en attente d'un regard sur la discipline que des professionnels s'étant construits eux-mêmes un discours personnel sur celle-ci. Trois personnes font exception à cette remarque : Jean-Yves, Laurent et Yann. Contrairement à leurs collègues, ces derniers ont tous les trois un rapport fort à la discipline en lien avec leurs études ou un travail spécifique mené sur la discipline. Le parcours de ces encadrants est assez classique sauf pour deux d'entre eux. Dans sept cas, ils ont été professeure puis conseillère pédagogique de circonscription ou PEMF avant de devenir inspecteur, parfois après une période comme faisant fonction d'inspecteur. Les deux exceptions ont un cursus plus original : Pascale a été professeure de musique avant d'être rédactrice en chef et Zoé a travaillé quelques années comme cheffe d'établissement dans le secondaire.

Tous ont un parcours assez long dans l'éducation nationale (entre 16 et 45 ans) malgré leur différence d'âge (ils ont entre 39 et 65 ans). Pourtant, hormis Laurent qui est IEN depuis une vingtaine d'années, les autres ne le sont que depuis trois à sept ans : trois depuis trois ans, un depuis cinq ans, trois depuis six ans et un depuis sept ans. Un moment associé à une prise de recul sur leur métier qui les a peut-être poussés à répondre. Le tableau 19 présente brièvement ces inspecteurs.

Comme pour les professeures des écoles, la rencontre s'est faite en ligne après un contact avec LinkedIn. Les entretiens ont été calibrés pour durer trois quarts d'heure. Les réponses ont été là aussi plus ou moins longues, selon le temps dont chacun d'entre eux disposait. L'entretien le plus court a duré 43 minutes, le plus long 76. En moyenne, ils ont duré une heure. Ces enregistrements ont suivi un questionnement semi directif organisé en cinq temps :

- Un premier temps de présentation (prénom, âge, parcours, type d'académie).
- Un deuxième moment qui permet de mesurer leur regard sur la géographie scolaire, soit dans le discours qu'ils peuvent apporter aux enseignantes, soit par un regard critique sur les outils à la disposition des PE (manuels, sites internet, fiches Eduscol).
- Vient ensuite un autre temps consacré à analyser des réponses tirées de l'enquête en ligne. Comme pour les enseignantes du primaire, il s'agit pour moi de partir d'éléments concrets (horaires, place dans la semaine, ressources, ...) pour comprendre le discours que l'on peut poster sur une discipline secondaire lorsqu'on est encadrant. Cela me permet de voir l'implication de ces personnes dans la mise en œuvre des programmes tout en captant des représentations sur la géographie scolaire.
- Le quatrième point est très rapide, il concerne la place de la géographie dans la formation continue dans leur académie. L'accent ayant été fortement mis sur des formations en français et mathématiques depuis 2017, les réponses ont été très courtes.
- Enfin, je les ai interrogés sur la mise en œuvre des programmes de 2015. Pensant trouver des inspecteurs plus expérimentés, cette question n'a pas réellement porté ses fruits. J'espérais y trouver des informations sur la mise en place concrète et dans les discours des derniers programmes. Or peu d'entre eux ont connu le changement curriculaire. Seul Laurent a évoqué ce moment en expliquant que les périodes de changement de programme sont surtout des temps d'attente que cela se mette en place par soi-même.

Ces entretiens ont confirmé l'impression ressentie lors des rencontres avec les enseignantes. Un sentiment d'impuissance émane de la part des inspecteurs lorsque j'évoque la géographie scolaire avec une majorité d'entre eux. Ils me semblent être plus en demande qu'en capacité à offrir une formation et un discours clair sur cette discipline pourtant obligatoire et considérée comme importante. Bien souvent, le constat d'un échec et des difficultés n'est pas dépassé. Ceux qui le font se sentent l'âme de pionniers qui portent un projet ou une vision de la géographie. Yann, qui a travaillé sur des projets en Guadeloupe, évoque le fait qu'il coche les rendez-vous de carrière durant lesquels il peut observer une leçon de géographie.

Prénom	Caractéristiques				
	Sexe	Age- Expérience	Caractéristiques de l'académie	Regard sur l'enseignement de la géographie	Durée d'enregistrement
Mireille	Femme	45 ans environ, PE (2005-2008) puis formatrice puis faisant fonction d'IEN ; IEN depuis 2015	Académie rurale du très grand Bassin parisien (Montargis)	Ne dépasse pas le constat d'échec Regard distant	52
Noël	Homme	39 ans ; Historien de formation (licence) ; IEN depuis 2016	Académie rurale (Isère)	Ne dépasse pas le constat d'échec	50
Ophélie	Femme	45 ans, PE (16 ans) dont 7 ans de CPC ASH ; IEN depuis 3 ans	Académie rurale (Loiret)	Ne dépasse pas le constat d'échec	65
Pascale	Femme	50 ans, professeure de musique (20 ans) puis rédactrice en chef des cahiers pédagogiques (4 ans) ; IEN depuis 6 ans.	Académie périurbaine, Nord (Douai)	Ne dépasse pas le constat d'échec	43
Didier	Homme	60 ans environ, Instituteur en 1985, puis PEMF en 2000 puis CPC et IEN depuis 3 ans.	Académie urbaine (Territoire de Belfort)	Participe à l'élaboration de manuels scolaires ; Investi en histoire-géographie	60
Jean-Yves	Homme	53 ans, maître-auxiliaire en histoire-géographie (2 ans) puis PE puis directeur d'école puis formateur ; IEN depuis 7 ans. Historien de formation, 2 masters, doctorant (sujet : l'évaluation)	Académie rurale de Normandie (Eure)	Motivé Une discipline « visuelle » à intégrer dans des projets interdisciplinaires	67
Laurent	Homme	65 ans, IEN depuis 2002	Académie urbaine (Essonne, Savigny-sur-Orge)	Très motivé, il impose une séance en histoire ou géographie lors des rendez-vous de carrière.	71
Yann	Homme	45 ans environ, PE (22 ans) dont CPC puis faisant fonction d'IEN (Guadeloupe) ; IEN depuis 3 ans. A un master en géographie des transports, a tenté deux fois le Capes HG en interne.	Académie rurale, (Deux-Sèvres)	Très motivé, il a envie d'aider les enseignantes à progresser en géographie.	76
Zoé	Femme	55 ans, IEN depuis 6 ans. Formatrice à l'IA de Lyon ; (didactique des langues). Enseigne à Lyon 2 en master MEEF (petite enfance et école maternelle).	Hors circonscription	Ne dépasse pas le constat d'échec	52

Tableau 19 : Les caractéristiques des inspecteurs de l'éducation nationale rencontrés lors de l'enquête.

d. Aller en amont : ce que neuf formateurs perçoivent de la relation des PE à la géographie.

Parallèlement aux entretiens avec les professeures des écoles, j'ai contacté sept formateurs rencontrés lors des oraux du capes à Châlons-en-Champagne fin juin – début juillet 2021 ou plus tard par des entretiens en ligne et enregistrés en juillet ou août 2021. Ces trois femmes et quatre hommes ont deux profils. Six d'entre eux enseignent à temps plein ou partiellement en INSPE. Ce sont des géographes ou des historiens qui, après un Capes ou une agrégation sont devenus formateurs pour des enseignants du secondaire ou pour des futures enseignantes du primaire. Le fait de former des professeures des écoles n'est pas vu comme négatif, au contraire, mais ce n'est pas non plus (ou rarement) un premier choix. Ce choix subi est accepté et je note une forte implication dans ce travail dont les objectifs sont souvent de déconstruire des représentations sur la géographie et la géographie scolaire pour essayer de montrer ce que la géographe peut apporter aux élèves et à l'enseignement. Si chacun d'entre eux a sa propre vision du métier, tous se retrouvent autour de cette volonté de rendre la géographie attrayante. Le second groupe est celui des professeures des écoles maîtres formateurs. Ce sont des PE qui ont passé une certification, le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF), le plus souvent autour d'une thématique, ici l'enseignement de la géographie.

Ces formateurs ont une certaine expérience du métier d'enseignant mais pas toujours de formateur. En effet, deux d'entre eux ont plus de 15 ans d'ancienneté, deux une dizaine d'années, mais les trois autres entre quatre et six ans. Ce sont toutes des personnes qui se sont auto-formées, soit par contact avec d'autres formateurs (tuilage), soit en allant sur le terrain. Leurs liens avec les PE sont assez distants lorsqu'ils sont en INSPE. Hormis des liens familiaux ou amicaux, il ne semble pas y avoir de liaison régulière avec les enseignantes du premier degré ou les inspecteurs. En revanche, les PEMF déclarent au contraire être en contact assez facilement avec des formateurs de l'INSPE. Enfin, ces personnes viennent d'académies très différentes, certaines sont très grosses (Paris, Toulouse, Bordeaux), d'autres plus petites (Besançon, Nice).

Le questionnaire ne suit pas la même logique que les deux derniers. Je n'y intègre pas formellement les résultats de l'enquête en ligne, même si je peux y faire référence.

- Un premier temps est consacré au parcours du formateur mais aussi à sa place dans la formation dans son académie ou à des liens professionnels avec les enseignantes du primaire ou les inspecteurs. Cela me permet de comprendre les enjeux didactiques et pédagogiques tout en

mettant à l'aise mes interlocuteurs. Ce rapide survol de leur parcours permet de mettre en abîme leur discours, de la contextualiser.

- Un deuxième temps plus court vise à évaluer la relation que leurs étudiants peuvent avoir à la géographie. Il s'agit ici de voir non pas des présupposés portés par des formateurs sur leurs étudiants mais des retours, des ressentis sur une relation à une discipline avant de l'enseigner.
- Vient ensuite le cœur de l'entretien sur les attentes que les formateurs peuvent avoir envers ces futures enseignantes. Ce sont des questions sur les objectifs de cours, sur l'importance des connaissances, des méthodes, sur l'esprit du programme ou sur une démarche géographique à faire comprendre aux étudiantes. Je termine cette partie sur les limites rencontrées lors de l'exercice de leurs formations aux étudiantes et sur ce qu'ils peuvent observer en classe lors de visites aux stagiaires.
- Une dernière question part d'un retour des entretiens avec les PE pour aborder l'enjeu de l'acculturation potentielle des étudiantes en géographie scolaire.

Les PEMF ont été interrogés pour leur double fonction lorsqu'elles enseignent encore en école primaire. Une première partie reprend le questionnement spécifique aux PE, la deuxième s'attarde sur leur expérience comme formateur selon la même logique évoquée ci-dessus. La durée des enregistrements est très inégale, de 35 à 95 minutes. Elle est de 57 minutes en moyenne.

Ces entretiens ont été une source de malaise chez moi, puisque les réponses fournies montrent que les formateurs aussi sont dans une situation ambiguë. Ce sont des personnes au clair avec l'actualité scientifique, elles connaissent très bien les attentes du programme et des concours d'accès au métier. Ce n'est pas là que se place mon embarras. C'est plus du côté de leur difficulté rencontrée pour acculturer, former des étudiantes dans un temps très court (quelques heures en deux années de formation initiale au cours du master MEEF). Cela me pousse à regarder combien de temps est consacré dans plusieurs INSPE à la formation initiale en géographie. Cela pose aussi la question plus large de la formation des professeures des écoles par des personnes qui ne sont pas spécialistes de l'enseignement à l'école primaire.

Prénom	Caractéristiques									
	Sexe	Age (Expérience comme formateur)	Académie	Service	Formation comme formateur	Objectifs de formation (Mots clés)	Propose des modèles de séquence	Liens avec PE (pour les formateurs INSPE) ou avec les formateurs (pour les PEMF)	Liens avec IEN	Durée de l'enregis- trement (minutes)
Alain	H	35 ans (10 ans)	Paris	INSPE, 100 % PE	Non, par des pairs	Travailler les gestes, entrer par des objets originaux (cinéma), des sorties, des bases de situation concrètes	Oui	Faibles, informels ; Femme PE	Oui, ponctuellement	92
Blanche	F	35 ans (4 ans)	Bordeaux	INSPE, 100 % PE	Non, par tuilage	Part du programme et des documents, un raisonnement scalaire. Être créateur	Oui	Faibles	Non	36
Régis	H	55 ans (16 ans)	Lille	INSPE, 1/3 PE, 2/3 Capes	Non, autoformation dans les écoles	Déconstruire, interdisciplinarité, des sorties. Objectif : une production finale	Non	Oui, avec d'anciens étudiants en co-intervention	Oui, un ancien collègue	55
Denis	H	40 ans (5 ans)	Besançon	En lycée + 25 à 35 h/an en INSPE	Non, autoformation dans les écoles	Apporter du contenu Une démarche : spatialiser	Oui	Faibles, mère et ex-femme PE	Non	35
Lola	F	50 ans (6 ans)	Toulouse	INSPE, 80 % PE	Non, par tuilage	Apporter du contenu, partir de l'expérience des étudiants, de l'espace proche Faire des passerelles	Oui	Faibles	Non	40
Manon	F	45 ans (10 ans : 3 CPC et 7 PEMF)	Toulouse	PEMF	Non	Être opérationnel, connaître le programme	Non précisé	Oui, pour produire des documents ensemble	Oui	45
Pierre	H	65 ans (30 ans PEMF)	Nice	PEMF	Non	Travailler les gestes, connaître le programme Apprendre un métier	Oui	Oui	Oui	95

Tableau 20 : Les caractéristiques des formateurs rencontrés lors de l'enquête.

e. Les programmes officiels de 1980, 1985, 1995, 2002, 2008 et 2015

Ces six programmes ont été étudiés afin de repérer leurs héritages potentiels dans la culture en géographie scolaire des enseignantes du premier degré. Leur analyse détaillée apparaît dans le chapitre 2.

f. Retour au réel avec une analyse de cahiers d'élèves

J'ai commencé à rechercher des cahiers d'élèves dès le début de ce travail. J'ai demandé autour de moi à des amis en axant mes demandes sur des enfants qui ne sont pas dans l'école de mes filles ni tous en Corse. Cela n'a pas été facile. J'ai relancé plusieurs fois des personnes, j'en ai croisé d'autres qui ont découvert, parfois effarés, que leur enfant n'avait pas fait de géographie ou que ce qui était produit était si mince qu'ils ne pouvaient pas le donner. D'autres ont mis cette absence sur le fait que leur enfant n'est pas organisé. Le corpus est finalement assez réduit, comme montré au début de ce travail (chapitre 1)

Ces cahiers ont été récoltés par des connaissances qui ont pris soin de scanner ces documents ou, plus souvent, de les envoyer afin que je les scanne. Je pars du principe qu'ils sont complets lorsque je les reçois. Les personnes qui envoient ou donnent ces cahiers sont tous surpris par la faiblesse des productions, semblant alors prendre conscience de leur rachitisme. Bien souvent, on promet alors de rechercher ce qui manque, sans suite.

Deux temps ont été utiles pour analyser ces cahiers :

- Un premier moment de lecture des cahiers dans leur forme globale pour repérer le nombre de leçons, les types de documents et d'exercices présents, les formes de traces écrites, etc. Un travail qui a plus porté sur la forme que sur le fond.
- Un deuxième temps consacré à l'analyse des productions écrites par les élèves. Le choix a alors été fait de noter tous les mots écrits par les élèves dans leurs cahiers, que ce soient des titres, des phrases complètes, des mots dans des textes à trous, des réponses à des questions (exercices) ou encore des noms de lieux sur des cartes. Ce choix est justifié par le fait que ces mots sont ceux qui sont produits par les élèves (directement par une production autonome ou indirectement par une dictée ou une correction), et que ce sont des repères que les élèves vont apprendre lorsqu'ils auront à réviser une leçon pour une évaluation écrite ou orale. Suivant la même logique, les phrases surlignées ou mises en gras sur les photocopies ont été considérées comme des éléments plus importants à connaître par les élèves. Les évaluations proposées confirment le lien entre ces mots écrits ou surlignés par les élèves et les demandes

faites lors des contrôles écrits de connaissances. Ce choix a permis de réaliser une analyse par le logiciel R d'Iramuteq en décembre 2022, lorsque le corpus a été considéré comme suffisamment intéressant et complet, soit autour de ces cahiers.

Conclusion :

La relation d'un individu à un ou à des groupes.

Cette démarche, ce cheminement comme la constitution du corpus ont occupé quatre années de ma vie. Un moment formateur, forcément, mais qui m'a permis aussi de mûrir ma réflexion et mon regard sur les professeures des écoles.

Cependant, ce cheminement n'a pas été aussi simple qu'il n'y paraît. Il a fallu articuler travail de recherche, enseignement en INSPE, participation à un jury de recrutement d'enseignants et vie de famille. Il a fallu aussi trouver des enseignantes qui acceptent de participer à cette étude, parfois les convaincre que, non, elles ne sont pas les seules à se trouver un peu déroutées face à la géographie, que, oui, elles peuvent enrichir ma recherche, surtout parce qu'elles pensent ne rien comprendre à la géographie à enseigner, et que, oui, leur avis m'est utile. De même, il n'a pas été simple de trouver des cahiers d'élèves, ce qui a été aussi l'occasion pour des amis, enseignantes ou non, géographes ou non, de découvrir que cette discipline est peu enseignée, que le cahier est beaucoup plus court que ce qu'elles pensaient, quand il existe.

C'est au cours de ces années que j'ai pu construire ma problématique générale et comprendre l'articulation qui se fait entre des choix individuels d'enseignantes et l'enjeu d'une intégration dans un ou plusieurs collectifs. Une articulation opérée par une culture qui permet des accommodements et une construction du rapport d'une enseignante à son savoir et à ce qu'elle doit ou peut enseigner à ses élèves. Une culture qui est collective mais qui est loin d'être englobante et monolithique. Très vite je me suis aperçu de la diversité des personnes à qui j'avais à faire. Très vite j'ai compris que dans la relation individu-groupe, l'un ne domine pas l'autre et que dans une société comme la nôtre, l'individuation n'est pas un vain mot.

Pause n°2

Quel est le bon point de vue ?
Comment organiser mon travail.

Pause sur image numéro 3 :

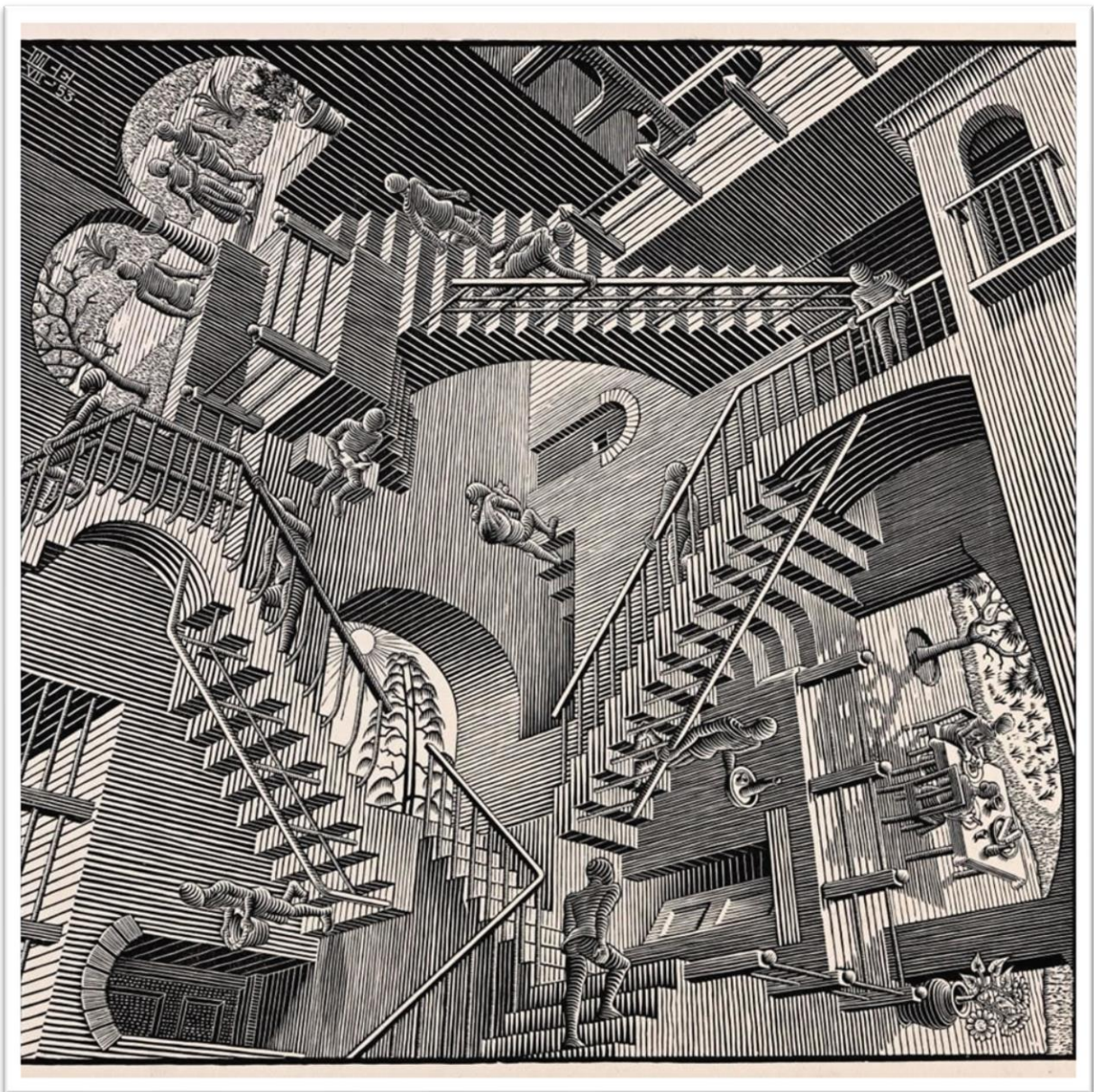


Illustration 12 : Maurits Cornelis Escher, La maison aux escaliers, 1951, lithographie.

Après ces présentations, il est temps de faire une deuxième pause.

Il est difficile de trouver un point de fuite dans cette lithographie de Maurits Cornelis Escher qui en compte malicieusement plusieurs. Les escaliers peuvent parfois être montés ou descendus par-dessus ou par-dessous. Derrière les rares ouvertures, un arbre pousse la cime vers la gauche, un autre vers le haut, un troisième vers la droite. L'orientation des ombres n'est pas toujours simple à suivre. Les personnages, sans visage, anonymes ne semblent pas perdus, ils vaquent à leurs occupations habituelles : se déplacer, consommer, se cultiver, avoir des loisirs, le tout dans un territoire ou un lieu habité.

Pourtant, ces quinze personnages sans âge, à peine sexués semblent suivre des logiques qui leurs sont propres. De même, ils forment un tout, un ensemble cohérent quoique étrange ou interpelant. Un ensemble relativement géométrique et qui semble solide dans lequel les murs sont bien droits, les escaliers réguliers, les arcs de cercle parfaitement cohérents eux aussi. Une construction plausible mais qui ne tient pas debout, un monde à lire sous des angles variés, au moins une dizaine, et qui me questionne.

Ainsi, comme dans cette lithographie, c'est à la fois mon sujet qu'il s'agit d'orienter, d'organiser en montrant peut-être plusieurs points de fuite. Qu'est-ce que cette culture en géographie scolaire que j'ai évoqué à plusieurs reprises dans cette partie ? J'espère qu'elle sera un système d'orientation me permettant de mettre à plat des données complexes.

C'est aussi moi qui suis un peu perdu et qui ai besoin de centrer mon travail autour de quelques axes, quelques idées fortes. Un travail de réflexion et d'organisation complexe où l'enjeu est de passer d'une pensée en plusieurs dimensions, plusieurs plans, d'une pensée en réseau, avec des bulles et des liens, à une pensée structurée par un récit linéaire, cohérent afin de ne pas perdre mes lectrices et mes lecteurs et surtout donner un sens à ces quelques années de recherches.

Pour cela, je passe à une troisième partie, celle des résultats de mes rencontres et de mes lectures.

Chapitre 4.

Une culture en géographie scolaire des enseignantes de l'école primaire.

La crise actuelle de l'enseignement de la géographie à l'école primaire s'inscrit dans un temps long. Elle est inhérente à la relation entre une discipline scolaire et les autres pôles de la géographie (scientifique, appliquée, grand public et spontanée). Cependant, les rencontres effectuées lors de ce travail de recherche poussent à trouver les raisons de cette crise non seulement dans cette relation mais aussi dans la relation intime et personnelle que chaque enseignante tisse avec les disciplines qu'elle doit enseigner. Cette relation peut s'étudier sous l'angle d'une culture.

La culture en géographie scolaire des enseignantes de l'école primaire est au cœur d'une analyse reposant sur des représentations sociales (Moscovici, 1961, Jodelet 2003) que portent les professeures des écoles sur une discipline, représentations qui organisent leurs pratiques. Cette partie cherche à définir et comprendre comment se construit et s'est construite la culture en géographie scolaire des enseignantes de l'école primaire.

La culture se présente comme un système complexe marqué par des interrelations nombreuses, inégales, variées. C'est un champ en tensions autour de six pôles que ce travail cherche à déterminer : un pôle collectif (celui des enseignantes) et un autre individuel (celui de chaque enseignante), un pôle de la réalisation de soi (trouver sa place dans l'enseignement en particulier dans les apprentissages liés à la géographie) et un autre des prescriptions (principalement le programme scolaire, mais aussi les injonctions sociétales, culturelles et politiques), un pôle des idéaux (propre à chacune mais aussi à une société, basé sur des valeurs et des normes) et un autre, pragmatique, de la réalité du terrain (donc liée à un contexte spatial, local, et temporel spécifique, particulier). Cependant, ce système est

constamment en mouvement, à la fois du fait de l'évolution de chaque personne dans sa vie intime et dans sa carrière (son expérience personnelle) mais aussi en lien avec des changements constants dans les groupes dans lesquels cet individu agit (son expérience professionnelle et personnelle). Pour analyser ce système, il est utile de rappeler qui sont les enseignantes du primaire et quel est leur lien avec la géographie scolaire, afin de comprendre comment ce groupe, qui se pense toujours comme un groupe homogène dans sa sociologie et dans son rapport aux autres, pense son rapport à la géographie scolaire. Cette culture s'appuie sur des pratiques, des représentations, des valeurs créant alors un imaginaire collectif (Giust-Desprairies, 2009) utile pour se repérer individuellement dans ce champ, mais aussi utile pour créer une culture commune, à la fois entre professeures et vis-à-vis de la société, instituant notamment une vulgate plus ou moins intégrée par toutes et tous. Enfin, cette culture est particulière puisque s'incluant dans l'enseignement d'une discipline. Il s'agit alors de poser la question de la construction et de la mesure de cette culture en géographie scolaire des enseignantes du primaire en France en ce début de XXI^{ème} siècle.

4.1. Définir une culture

La culture en géographie scolaire des enseignantes s'inscrit dans une série de contextes spécifiques. Dans ce maelström (chapitre 3, figure 7), les enseignantes doivent composer avec d'autres éléments de la société : acteurs humains, institutionnels, représentations individuelles et collectives, etc. Ce qui fait lien, c'est une culture qui permet de lier l'individu, son « dedans » à un ou plusieurs groupes ou collectifs, des « dehors ».

a. La culture : du matériel et de l'idéal qui caractérise un groupe social.

L'Unesco définit la culture ainsi : « *La culture dans son sens large est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances* » (Unesco, 1982). Trois éléments permettant de définir la culture en géographie des enseignantes en sont tirés :

- La culture est un ensemble de traits distinctifs qui caractérise un groupe social. Les PE forment un groupe social spécifique, bien identifié dans et par la société, même s'il s'inscrit dans un

ensemble d'autres groupes (enseignants, fonctionnaires, femmes ou hommes, citoyennes françaises, urbaines ou rurales, continentales, îliennes, etc.). Il est logique d'en trouver des traits distinctifs, notamment en ce qui concerne leur relation à la géographie et à la géographie scolaire.

- Ces traits distinctifs sont idéels (ou spirituels) et matériels. Il faut prendre en compte les aspects matériels de cette culture en géographie (artefacts scolaires utilisés ou produits par les enseignantes, qu'ils soient numériques ou non ; salaires ; lieux de travail ; ...) tout comme les valeurs, représentations ou normes portées par ces professeures et par l'institution scolaire sur leur métier.
- Ces traits distinctifs sont intellectuels et affectifs. Il est nécessaire d'appuyer cette étude sur des représentations, en tenant compte des biais liés à l'affect que chacune des personnes rencontrées et moi-même peut porter en elle ou lui.

Cette définition de l'Unesco est très large et peut être complétée par celle du géographe Jacques Lévy qui précise que la culture comprend des éléments dénombrables et des éléments non dénombrables. Parmi les éléments non dénombrables, il rappelle que la culture a d'abord été présentée par les philosophes comme l'opposé de la nature ; qu'elle regroupe l'ensemble des productions idéelles disponibles dans une réalité sociale donnée ; et qu'elle correspond aussi à l'ensemble des productions esthétiques d'une société. Il ne s'agit pas ici d'étudier la culture matérielle produite par les enseignantes en classe, arrêtant cette étude à leurs discours et représentations sur la géographie scolaire. Cependant l'aspect non dénombrable de l'ensemble des productions idéelles disponibles dans une réalité sociale donnée est intéressant, nonobstant la difficulté à prendre en compte ce qui n'est pas dénombrable. L'échantillon de cette étude se veut le plus représentatifs ou plutôt le « moins non-représentatif » pour comprendre cette culture (Lévy, 2013 p. 238-239).

Une seconde partie de cette définition compte trois éléments dénombrables. Selon cet auteur, une culture est souvent synonyme de société ou de civilisation ; elle est aussi un rapport au monde, commun aux membres d'une société ; c'est enfin par extension les idées et les valeurs communes à un groupe. La culture, au-delà d'être un ciment d'un groupe, nous informe aussi de la relation de ce groupe au monde. La question de la géographicité comme mode d'existence des humains sur Terre (Dardel, 1952, Raffestin, 1989) et du rapport politique au monde des enseignantes est un élément important de cette analyse. En effet, à la jonction d'un côté de l'intime de l'individu, un « dedans » et de l'autre côté de la société, des « dehors », ceux des collectifs, la culture est un « dedans-dehors » qui fait le lien entre chacune des PE et les groupes dans lesquels elle évolue. C'est bien la culture qui

fait ce lien. Une culture qui repose, comme vu dans le sixième et dernier point de cette définition de Jacques Lévy comme un ensemble d'idées, de valeurs communes véhiculées par ce groupe mais aussi créées par ce groupe. Ainsi, cette culture en géographie des enseignantes est une production, une construction. Elle est isolable, transmissible et cumulable. Elle peut donc, comme le précise ce géographe être appréhendée indépendamment de celle ou celui qui la produit (idem p. 239). Enfin, il précise que toute culture n'est pas la somme de cultures diverses mais que l'enjeu est bien l'intégration en son sein de cultures variées, ce qui ne se fait pas sans tensions.

b. « Culture géographique », « culture en géographie », « culture scolaire en géographie » ou « culture en géographie scolaire » ?

La culture en géographie scolaire des enseignantes du primaire est avant tout une culture qui se réfère à une discipline, la géographie. Elle est issue d'une longue histoire associée à la disciplinarisation de l'enseignement de la géographie. À l'école, comme les autres disciplines, enseigner la géographie est une manière de discipliner l'esprit en lui donnant des méthodes et des règles pour aborder les différents domaines de la pensée, de la connaissance et de l'art. Sans revenir ici sur l'histoire de la discipline géographie à l'école primaire, il faut prendre en compte cette dernière parce qu'elle influence logiquement les choix des enseignantes aujourd'hui. En effet, *« la culture que l'école livre à la société est constituée de deux parts. Il y a d'un côté le « cahier des charges », c'est à dire le programme officiel et explicite, lequel est, en principe, l'objet fondamental, la finalité éducative qui lui est confiée (...). Il y a d'un autre côté l'ensemble des effets culturels non prévisibles, engendrés par le système scolaire en toute indépendance (...). Une expression s'impose ici, aussi galvaudée soit-elle dans l'usage habituel, celle de 'culture scolaire'. La culture scolaire, c'est cette partie de la culture acquise à l'école, qui trouve dans l'école non seulement son mode de diffusion mais aussi son origine. »* (Chervel, 1998, p. 191). Se pose ici la question de cet apport des enseignantes à cette culture scolaire ... mais aussi cet apport de la culture scolaire, dans son acception double proposée par André Chervel, à l'enseignement de la géographie des PE.

Jean-Pierre Chevalier a montré comment la géographie scolaire a évolué au fil des décennies entre quatre pôles vus dans le chapitre 2 pour former ce qu'elle est aujourd'hui. Ainsi, dans les années 1970-2000, la géographie scolaire proposée tend alors à s'éloigner du pôle scientifique pour s'approcher d'un pôle de la géographie populaire avant d'imposer un retour vers le pôle scientifique depuis les années 2015. C'est dans ce système polarisé que s'inscrit la culture en géographie scolaire des

enseignantes du primaire. On peut distinguer quatre formes de culture des enseignantes en lien avec la géographie. Ces quatre niveaux ne sont pas des classements et ne portent pas de jugement de valeur. Ces sont quatre manières de concevoir la géographie, quatre systèmes de pensée, quatre cultures proches mais différentes, plus ou moins en interrelation. Ces quatre cultures se distinguent entre elles selon leur lien avec un des cinq pôles de la géographie.

La culture géographique.

Il existe d'une part des spécialistes qui se sont construit une culture géographique qui repose sur des concepts, outils, paradigmes scientifiques de la géographie, ou encore une connaissance épistémologique de la discipline, son histoire, l'évolution de ses concepts, la construction de ses notions ou de ses objets de recherche. Cette culture géographique est certainement présente chez les géographes scientifiques, mais aussi parfois chez les enseignants d'histoire-géographie du secondaire qui ont un CAPES¹³ ou une agrégation spécifique. Lors des épreuves et de la formation à ces concours, il leur est demandé de s'intéresser à ces éléments afin de se forger une culture géographique minimale, à la fois sur des territoires particuliers, sur le Monde ou sur des objets spécifiques (Sierra, 2017, p. 345). Une formation qui inclut un travail de réflexion sur les concepts, l'épistémologie ou encore l'histoire de la géographie. Cette culture s'appuie surtout sur le pôle scientifique et participe à sa légitimité, voire à sa construction. On la retrouve également de manière assez forte dans le pôle de la géographie appliquée.

En revanche, on ne peut pas parler de culture géographique proprement dite pour les enseignantes du primaire. En effet, celles-ci ont très rarement fait des études de géographie et leur culture en géographie repose principalement sur des connaissances issues des pôles grand public, scolaire et spontané. Cette culture en géographie des enseignantes est bancale, se basant plus sur des croyances que sur des connaissances scientifiques, plus sur une méconnaissance de la discipline que sur un discours savant, validé par l'institution universitaire. De plus, le temps de formation des PE étant très réduit, il ne s'opère pas d'acculturation en géographie, ce qui est logique pour des enseignantes polyvalentes et généralistes.

¹³Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire.

La culture en géographie.

Une deuxième forme est celui d'une culture en géographie. C'est peut-être la culture la plus partagée, la moins spécialisée et la plus générale. Cette géographie comme dimension de la culture (Besse, 2010), comme un élément plus ou moins périphérique de la culture générale (Bourdieu et Passeron, 1970), souvent pensé comme propédeutique aux autres disciplines universitaires ou scolaires basée sur des localisations ou des connaissances factuelles de lieux ou de territoires entrant dans un socle commun dont elle serait la partie haute, quitte à en extraire comme Éric Cobast cent lieux de la culture générale, « *des lieux qui résonnent dans notre culture comme des moments de victoire, ou plus souvent d'ailleurs comme des lieux d'affliction et de mémoire douloureuse. Lieux du quotidien qui sont nos véritables lieux communs et qui recèlent souvent bien des surprises : attention, les dieux sont dans la cuisine ! rapporte Aristote. Lieux de consécration ou d'exécration, dans tous les cas dans un rapport essentiel au sacré. Lieux imaginaires enfin où se logent nos aspirations collectives ...* » (Cobast, 2018, p. 5).

Une culture en géographie qui est parfois présentée comme très pauvre en théorisation. C'est ce que l'on peut lire sur la quatrième de couverture de *La géographie pour les nuls*. Une culture en géographie basée sur des connaissances avant tout et sur un souvenir mythifié d'un enseignement scolaire de la géographie basé sur la mémorisation : « *La Géographie française pour les Nuls vous rafraîchit la mémoire mais rassurez-vous, on ne vous demande pas de par cœur ! Quels sont les quatre départements de la Bretagne ? Combien de communes compte le Var ? Plus facile : quel est le département 50 ? Souvenez-vous de vos jeunes années, où vous récitiez à vos parents et à vos professeurs le nom des fleuves et de leurs affluents, le noms des montagnes et de leurs points culminants, etc. Alors que certains évoquent une France qui tombe, Jean-Joseph Julaud, pour reprendre le titre du dernier livre de Max Gallo, est 'fier d'être Français'. Dans La Géographie française pour les Nuls, il parle de la France dans toute sa diversité et sa richesse, à l'heure où les 'régions' prennent en charge de nouvelles fonctions. Personnalités du cru, anecdotes en tout genre, recettes de cuisine et spécialités culinaires, curiosités du coin, mais aussi mots à retenir pour parler comme un vrai géographe, etc., vous saurez tout sur la France, son relief, son climat, ses régions, mais aussi son économie. Dans la partie des 10, vous voyagerez dans les 10 parcs nationaux, 10 grands parcs régionaux, 10 des plus beaux villages français et goûterez 10 vins divins !* »

Dans cette culture en géographie, le niveau de connaissances est plus faible et moins théorisé qu'en culture géographique. On y trouve plus de croyances, de savoirs moins stabilisés ou validés par une institution, de concepts moins bien formalisés mais aussi des éléments de la géographie spontanée. La connaissance épistémologique y est moins poussée. Cette culture en géographie est très présente chez les enseignants d'histoire-géographie du secondaire. Ce ne sont pas nécessairement des spécialistes de la géographie, mais ils en manipulent quotidiennement les concepts, notions, paradigmes et outils. Ils se tiennent plus ou moins au courant des avancées scientifiques par leur formation continue ou en suivant l'évolution des programmes scolaires.

Il est difficile de relier fortement les professeures des écoles à cette culture en géographie, sauf pour quelques-unes d'entre elles qui ont soit fait des études supérieures en lien avec la géographie (géographie, aménagement, tourisme, histoire, ...) soit qui ont une appétence particulière pour le versant scientifique de cette discipline et qui ont pu trouver en librairie des ouvrages écrits par des spécialistes, que ce soient des atlas ou des écrits.

La culture scolaire en géographie.

La culture scolaire est généralement employée pour désigner la culture d'une configuration traditionnelle de l'école (Halté, 1992). Elle a longtemps été opposée ou séparée de la culture familiale ou de la culture sociale et a été mise en exergue par les sociologues (Bourdieu, Passeron, 1964 et 1970), dans les travaux de la didactique du français dans les années 1970-1980 pour sortir d'un enseignement uniquement centré sur des auteurs classiques, éloignés de la culture d'élèves venus de milieux sociaux de plus en plus variés (Denizot, 2015 et 2019). Dans cette discipline, une réflexion de fond a été menée pour intégrer dans l'enseignement des lectures plaisir perçues comme plus proches des élèves, élargissant le concept de culture scolaire à des éléments non plus classiques ou scientifiques mais aussi à des éléments de la culture populaire, intégrée à l'enseignement, des « mauvais genres » (Vinson, 1987) dont l'intégration dans le cursus à enseigner ne pose plus trop de question aujourd'hui. Cette culture scolaire se définit elle aussi par des savoirs et des gestes, des "faire" qui sont porteurs de sens (Chartier, 2003), elle est fortement liée à la notion de discipline scolaire à laquelle elle fait directement référence. André Chervel propose d'entendre la culture scolaire de trois manières : c'est le produit d'un processus éducatif, la culture acquise à l'école ; c'est aussi la culture des adultes que l'école communique aux élèves, donc un élément de la culture générale ; et c'est surtout une culture

spécifique qui prend sa source dans le milieu scolaire (Chervel, 1998 p. 77-78) : une culture produite par l'école et pas seulement de ou dans l'école (Denizot, 2021).

Comme toute culture portée par une institution, elle peut également être considérée comme « *un patrimoine intellectuel et spirituel méritant d'être préservé et transmis* » (Forquin, 1996, p. 15) : à cette culture scolaire on peut donc associer l'idée de savoirs ou de méthodes, de pratiques ou de forme scolaire propres à chaque discipline, à chaque culture scolaire disciplinaire. Des cultures censées légitimer un propos porté par l'enseignante et reposant sur des héritages, des traditions. En ce sens, elle est une pratique culturelle comme d'autres (Rockwell, 2006, s'appuyant sur Chartier, 1981). Cependant, la culture scolaire induit aussi la présence de normes définissant des savoirs à enseigner et des conduites à inculquer ainsi qu'un ensemble de pratiques permettant la transmission de ces savoirs et l'incorporation de ces comportements, normes et pratiques. Le tout étant ordonné à des finalités variant suivant les époques : finalités religieuses, sociopolitiques ou de socialisation (Julia, 1995).

Pascal Clerc définit la culture scolaire en géographie comme « *l'ensemble des connaissances, des pratiques et des valeurs produites dans et pour le champ scolaire* » qui « *repose sur un ensemble limité de connaissances générales, d'exemples, d'outils ou d'images et participe ainsi à la création ou au renforcement d'une communauté nationale.* » (Clerc, 2002, p. 31). C'est un troisième niveau d'analyse. Elle est « en géographie » parce qu'identifiée dans un champ identifié et délimité, celui des disciplines scolaires. Si dans cet enseignement, certains savoirs sont géographiques, d'autres sont d'origine sociologique, démographique, économique ou encore des sciences politiques, faisant de la discipline « *une science fourre-tout au carrefour des sciences de la terre et des sciences sociales* », une discipline à l'image brouillée, globalisante et « sans objet ». Mais elle est aussi, et avant toute autre chose "scolaire" car identifiée dans le champ scolaire. Pascal Clerc forge ce concept pour définir une culture qui procède de processus d'imprégnation fondés sur des non-dits, des impensés, des modèles implicites. C'est par des discours textuels, écrits ou oraux, et iconiques qu'il a choisi d'étudier cette culture. Selon lui, cette dernière est plus une culture générale, composite, hybride sur le Monde qu'une culture proprement géographique.

Là encore, les professeures des écoles n'étant pas formées en géographie et étant peu souvent des spécialistes d'une discipline scolaire, même si elles peuvent s'en sentir proche affectivement. Ainsi, rares sont les professeures des écoles qui ont étudié la géographie à l'université, que ce soit en faculté

de géographie ou dans un cursus proche (histoire, tourisme, aménagement, ...). On ne peut pas considérer que leur culture soit une culture scolaire en géographie, même si elles sont imprégnées de cette culture scolaire depuis le début de leur formation scolaire.

La culture en géographie scolaire.

La quatrième forme est celle d'une culture en géographie scolaire. Cette culture est d'emblée placée dans la logique disciplinaire. Il ne s'agit pas ici d'une géographie de spécialiste, une géographie savante. Les filtres et les hybridations sont trop nombreux, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent. Il ne s'agit pas non plus d'une culture grand public, car des éléments scolaires y sont importants. Les liens avec la géographie appliquée sont également faibles. En effet, d'emblée, les enseignantes du primaire, par leur statut de généralistes, de non spécialistes (malgré parfois des études poussées dans un domaine), d'enseignantes polyvalentes, ne peuvent pas être classées (sauf exception) parmi des personnes disposant d'une culture géographique. Elles ne disposent pas non plus nécessairement d'une solide culture en géographie ou pensée et assumée comme telle. Leur formation de généraliste ne les pousse pas vers cela, ce qui est logique. Il est difficile aussi de considérer que les PE ont une culture scolaire en géographie car celle-ci se réclame, même de loin, de la géographie scientifique. Or, rares sont les PE qui s'y réfèrent. Elles assument assez facilement leur méconnaissance, même si elles peuvent la regretter ou la déplorer. C'est une géographie grand public qui porte un discours général sur le Monde, issue de leur scolarité, qui leur sert de repère. Certes cette géographie scolaire est mâtinée de géographie grand public et de géographicité, mais elle est enrichie par de nombreuses hybridations qui en font un champ spécifique, hybride, largement auto-référencé et diff rent de la géographie grand public. En effet, les attentes des professeures des écoles du primaire lors des séquences de géographie ne sont pas les mêmes que celles d'une guide touristique, d'un scénariste d'émission de voyage, d'une animatrice de jeux télévisés ou d'un journaliste de revue comme *Géo* ou *National Geographic*. On est bien dans le champ de la géographie scolaire, avec une culture propre à transmettre, d'où ce choix de « culture en géographie scolaire ».

	Pôles de la géographie pris comme référence	Niveau de théorisation
<i>Culture géographique</i>	Géographie scientifique et géographie appliquée	Fort, central.
<i>Culture en géographie</i>	Géographie grand public et géographie scolaire	Faible, secondaire.
<i>Culture scolaire en géographie</i>	Géographie grand public, géographie scolaire et géographie scientifique	Assez fort, manipulation fréquente des concepts.
<i>Culture en géographie scolaire</i>	Géographie scolaire	Assez faible.

Tableau 21 : Niveau de théorisation et sources des cultures géographiques, en géographie, scolaire en géographie et en géographie scolaire.

c. La culture des enseignantes : un « dedans-dehors » qui relie l'individu à la société.

Avant de continuer cette réflexion sur la culture en géographie scolaire, il est utile de revenir sur le concept de culture. Ce concept polysémique et polymorphe se situe à la jonction entre deux échelles. Claude Dubar rappelle que l'identité se construit autour de trois dimensions qu'il nous faudra déceler également dans les discours des enseignantes : la dimension du « je », c'est à dire quelle image se construit-on de soi-même ; la dimension des « autres », c'est à dire l'image que chacune renvoie aux autres ; et la dimension du « nous », c'est à dire quelles sont les interactions qui influencent cette identité (Dubar, 2007).

Ainsi, pour les PE, on trouve d'abord l'échelle de l'individu-enseignante (figure 10) qui porte en elle son vécu, ses expériences, ses connaissances, ses valeurs, ses croyances, ses pratiques, ce que l'on pourrait définir comme un « dedans », un intime plus ou moins stable dans le temps et lié à des convictions, des certitudes ou des doutes sur ce qu'il faut, ce qu'on doit enseigner. Ce « dedans » est double, il intègre à la fois ces éléments intimes, personnels, non liés à la profession mais aussi des éléments professionnels. Plus que le « je » proposé par Claude Dubar, ce « dedans » inclut non seulement l'image que l'on se construit de soi-même, mais aussi des impensés, des habitus et schèmes utilisables en classe et face aux parents d'élèves, éléments que l'on retrouve dans le cours, à la fois au moment de la faire classe et dans les cahiers, dans les traces écrites et les choix de supports utilisés. Il comprend un « dedans intime » lié à l'expérience, au vécu des enseignantes comme individu, dont leur propre rapport au monde, leur géographicité (Dardel, 1952). Il est accompagné d'un « dedans professionnel » construits par le métier dans la relation aux élèves, aux collègues, à l'institution. Celui-ci est lié à une expérience mais aussi à des pratiques de classe qui sont considérées comme efficaces

ou utiles, par des habitus et des conceptions construites par l'enseignante au cours de sa carrière. C'est ce « je » qui interagit avec les « autres » mais qui n'est pas un « nous ».

Par ailleurs, se situe l'échelle du collectif, le groupe des enseignantes, le plus souvent connectées à celle de l'école. C'est un ensemble qui peut être plus vaste selon le vécu, l'expérience des enseignantes qui ont pu rencontrer d'autres professeures durant leur carrière en dehors de leur classe présente d'affectation. Il s'agit d'un apport extérieur assumé ou implicite qui permet d'expliquer des choix faits par les enseignantes. Ce collectif, ce « dehors » de la culture est double lui aussi. Il comprend une part professionnelle liée à la fonction, au système scolaire, à la relation aux parents. Ce « dehors enseignante » est construit par une posture que les PE se doivent d'avoir pour porter la parole de l'institution, justifier des choix éducatifs ou scolaires. D'autre part, ce « dehors » comprend aussi un « dehors sociétal » constitué par les attentes de l'environnement scolaire : la société, le Monde, le système politique, culturel et social en général.

A la jonction du « dehors » et du « dedans » on trouve l'échelle du « dehors-dedans » qui est celle de la culture en géographie scolaire des enseignantes. En effet, la culture en géographie des enseignantes est liée à cette relation entre l'intime et le groupe. Une relation permanente faite là aussi de certitudes et de doutes mais aussi de continuités sur le long terme et de ruptures parfois fortes ou surprenantes. Ici encore, le « nous » me semble restreint car il ne montre pas les va-et-vient entre l'individu et le(s) groupe(s) dans lequel il s'insère. En effet, ce groupe d'individus doit aussi se positionner dans la société, un « dehors » qui n'est pas seulement les autres proposé par Claude Dubar, puisque par essence, les enseignantes font partie de la société qui n'est pas autre mais bien un monde hors de la classe et de l'école, un « dehors ».

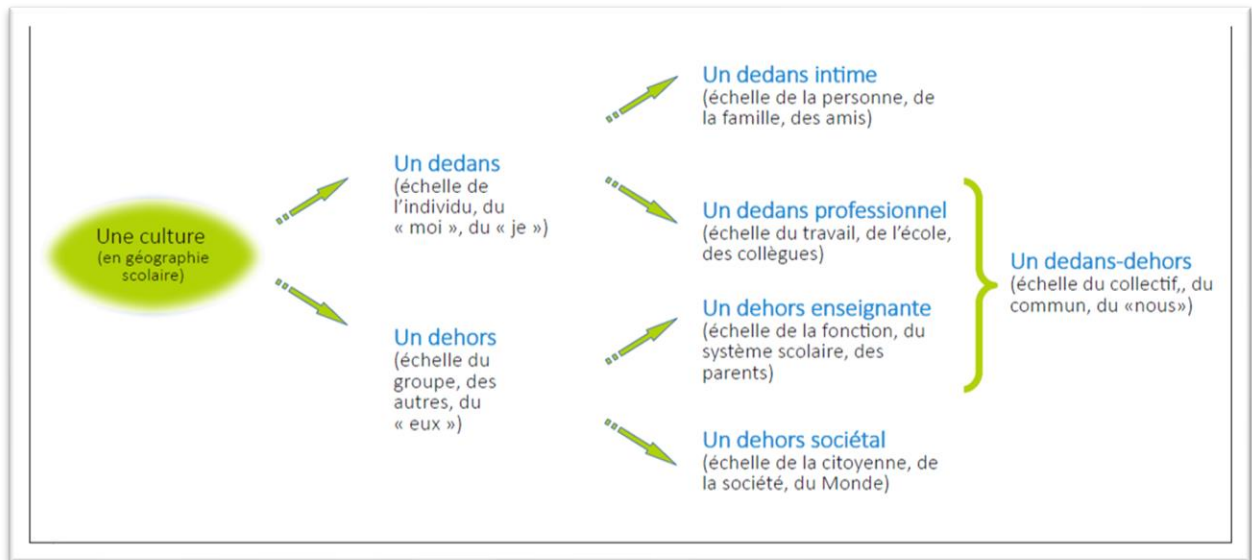


Figure 10 : La culture comme un "dedans-dehors".

Il est donc de regarder de près dans ce « dedans-dehors » ce qui concerne la géographie scolaire chez les professeures des écoles. En effet, l'enseignement de cette discipline n'est qu'une partie réduite de cette relation, de cette culture des enseignantes.

Ainsi, ce « dedans-dehors » qui nous intéresse ici est à la jonction entre ces deux grilles de lecture. Reste donc à chercher dans le discours des enseignantes ce qui procède de l'une ou de l'autre de ces dimensions. Pour cela, une troisième grille d'analyse est mobilisée pour centrer les recherches sur le cœur professionnel de la culture, tout en gardant en mémoire les environnements qui l'impactent et que celle-ci impacte en retour. Cette grille est celle issue de la définition d'une culture, notamment dans l'idée que celle-ci est un ordinaire des vies quotidiennes et qui place à côté des apprentissages une place à l'expérience.

4.2. Un ordinaire des vies quotidiennes, une construction symbolique implicite.

Je suis un gars ben ordinaire
Des fois j'ai pu l'goût de rien faire
J'fumerais du pot, j'boirais de la bière
J'ferais de la musique avec le gros Pierre
Mais faut que j'pense à ma carrière
Je suis un chanteur populaire

Robert Charlebois, Ordinaire, 1971.

Comme le personnage de la chanson de Robert Charlebois pris entre la renommée de sa carrière d'artiste, la vie quotidienne avec ses amis et son vague-à-l'âme, la culture est un ordinaire des vies quotidiennes qui fait lien et qui fait sens. Elle peut être porteuse de plaisirs mais aussi de questionnements, voire de tristesse, d'incompréhensions. Elle n'est pas pensée en permanence, elle sert de repères mais cela n'en fait pas moins une construction symbolique qui cherche à relier son « dedans » intime et professionnel au « dehors » enseignante et sociétal.

a. Un ordinaire des vies quotidiennes.

L'enjeu de ce travail est de mettre à jour de l'implicite, de faire ressortir de l'ordinaire. En effet, l'ordinaire se voit peu mais est au cœur de toute culture. C'est le substrat sur lequel se construit la relation à l'autre. L'ordinaire intéresse les philosophes (Bachelard, 1934, 1938 et 1957 ; Wittgenstein, 1922 ; Stanley Cavell, 1988 ; Emerson, 1990 ; Van Reeth, 2020), les écrivains (Perec, 1978, 1982, 2022) ou les poètes (Charlebois, 1971). Cet ordinaire des vies quotidiennes s'étudie par le langage des enseignantes. Celui-ci peut sembler parfois confus, être souvent ambigu, rempli d'erreurs ou de croyances. Il s'intègre dans une culture enseignante qui se construit dans l'action (Clot, 1999 ; Theureau, 2000), une culture à la fois actorielle et mémorielle, en évolution constante qui participe de l'identité professionnelle du groupe des enseignantes dans lequel chaque individu s'inscrit.

L'ordinaire, par nature, ne se remarque pas, c'est un impensé, une présence implicite, mal circonscrite par celui ou celle qui évolue en son sein. C'est une partie de l'existence qui semble ne poser aucun problème mais qui permet de mettre de l'ordre, comme l'étymologie du mot l'indique. En effet le mot

ordinaire vient du latin *ordinarius* qui désigne ce qui est classé, mis en ordre¹⁴. Réfléchir à l'ordinaire, c'est aussi prendre conscience de quelque chose auquel on ne fait pas habituellement attention (Van Reeth, 2020). L'ordinaire permet donc de comprendre comment chaque PE trouve sa place, se range face à la géographie scolaire car cet ordinaire est aussi une ambiance dans laquelle les enseignantes évoluent, « *un dôme invisible sous lequel se déroulent toutes nos expériences* » (Bégout, 2020). Un élément difficile à comprendre de manière collective, car ce sont deux subjectifs, des intimes, une part du « dedans » de chacune des professeures des écoles.

Cet ordinaire de la culture en géographie scolaire peut être abordé par l'observation de schèmes et d'habitus, ce qui permet de dégager une vulgate (Chervel, 1988) sur laquelle repose l'enseignement de la géographie à l'école primaire. Certes cette vulgate est plurielle, liée à la personnalité de chacune des enseignantes, mais il ressort par l'étude des discours sur la géographie ou sur le travail fait avec les élèves en géographie une vulgate qui sert de référence et de cadre aux enseignantes. Une référence dans le sens où ces PE se réfèrent à ce qu'il faut faire, ce qu'elles pensent être ce qui doit être fait en géographie. Ce sont donc des injonctions qui incluent une part de représentations. C'est aussi un cadre parce qu'il est difficile parfois de s'extraire de ce cadre non officiel, de ce dôme qui organise la pensée et le cours de géographie. On est ici dans le domaine du « dedans » mais aussi dans un « dedans-dehors » car cet ordinaire permet de se rassurer à travers un certain conformisme d'adhésion, pas toujours conscient, qui permet de dépasser les grands récits dans des sociétés comme la nôtre marquées de la post-modernité (Maurin, 2015).

Une culture est un système d'action à côté (et en lien avec) du système biologique, du système psychique et du système social (Talcott Parsons, 1966, cité par Bolliet et Schmitt, 2008). Il repose sur des valeurs, des symboles, des connaissances et des croyances et permet la socialisation. Cependant, cette culture repose sur des schèmes, des manières de penser ou des habitus, vus comme des manières de penser, d'agir, de se tenir, incorporées par des individus et qui expliquent le comportement (Bourdieu, 1980) qu'il sera nécessaire de faire ressortir dans cette étude. En effet, être PE c'est être une actrice qui sélectionne, organise, pense son enseignement autour d'un couple coût/bénéfice que l'on peut chercher à déterminer et dans lequel la culture propre à chacune est utile de déterminer. Il est alors nécessaire de repérer comment certaines habitudes sont routinières, qualifiées de « fermées » par Jean-Claude Kaufmann (cité par Bolliet et Schmitt, 2008) et d'autres sont issues de choix personnels ou « ouvertes ». Au-delà de ce couple, il est nécessaire également de se poser la question

¹⁴Dictionnaire de l'académie française, 9^e édition, en ligne

de l'enjeu de la conformité et de la créativité chez les enseignantes du primaire en géographie. La culture de chacune est un outil pour trouver, voire lutter pour sa place (Lussault, 2009) dans un groupe, à la fois pour se repérer soi-même et pour se faire repérer par les autres.

b. Une construction symbolique implicite.

Cette culture repose sur un capital culturel hérité mais aussi en construction permanente (Bourdieu et Passeron, 1970). Cette construction symbolique explicite est spécifique à chaque enseignante. Elle est liée notamment à leur formation, à leur parcours professionnel et à leurs expériences personnelles.

La culture en géographie scolaire, une construction symbolique implicite

Edward T. Hall présente la culture comme l'un des cinq éléments de la perception des humains. Il distingue trois traits pour la définir : elle n'est pas innée mais acquise. Elle constitue un système d'éléments solidaires. Enfin, elle est nécessairement partagée. De même, il distingue trois dimensions de la culture : le formel, c'est à dire ce qui existe dans le réel et qui est expérimenté dans la vie quotidienne, ce qui est connu et maîtrisé ; l'informel à voir comme ce qui est lié à une pratique ponctuelle, ce qui paraît désorganisé ou fait référence à ce qui n'est pas ou peu connu ; et la technique, c'est à dire l'approche scientifique d'une connaissance (Hall, 2016).

A regarder les cahiers d'élèves (voir chapitre 1), la culture en géographie scolaire des enseignantes peut procéder de la dimension formelle car elle peut s'appuyer sur des expériences personnelles et professionnelles, qu'elles soient spatiales ou non, cependant, se pose la question, à travers ce que l'on a vu dans les cahiers d'élèves de la connaissance et de la maîtrise de ce qui doit être enseigné. Elle peut procéder également de la dimension informelle justement par ce qu'il semble que les attentes du programme ne sont pas toujours présentes dans les cahiers d'élèves et que cette pratique est ponctuelle, au mieux 45 minutes par semaine, ou plutôt une demi-douzaine fois ou une douzaine de fois par an, ce qui reste une pratique plutôt rare et qui ne permet pas de développer des habitudes spécifiques à cette discipline chez elles comme chez les élèves. Enfin, la dimension technique y semble rare.

Il est difficile de mesurer la part de formel et d'informel dans la culture en géographie scolaire des enseignantes de l'école primaire. En effet, cela nécessiterait une connaissance approfondie de chaque personne interrogée. C'est pourquoi, il a été choisi de découper cette expérience selon un autre triptyque : l'expérience personnelle, l'expérience professionnelle et l'apprentissage théorique.

L'expérience personnelle de l'individu-enseignante se construit par sa propre géographicité mais pas uniquement. Viennent s'y agréger des considérations culturelles, religieuses, sociales, familiales, intimes, etc. On est ici à l'interface entre les croyances, les savoirs et le vécu par le filtre de la personne. Cette expérience se nourrit d'expériences (au pluriel) qui ont participé ou qui participent encore à la formation de la personne en tant que telle, disjointe et associée au métier. Ainsi, un voyage familial, une maladie, la participation à un groupe de parole, un atelier théatre, etc. construisent aussi le rapport de l'enseignante à sa culture en géographie scolaire, même de manière indirecte, impensée.

L'expérience de l'enseignante dans son enseignement et dans son environnement forme une partie de sa culture professionnelle. Elle se construit positivement ou non, heure après heure, semaine après semaine, année après année dans la relation avec une discipline mais aussi dans la relation avec la réception de cette discipline dans la classe. Cette expérience professionnelle se nourrit d'autres expériences, plus lointaines liée à des animations ou des emplois en lien avec la formation (animatrice dans une colonie de vacances, éducation populaire, emploi de surveillante pour payer ses études, ...). Enfin, un troisième élément est présent, celui de l'apprentissage théorique, de la formation initiale et continue des enseignantes qui diffusent des « bonnes » pratiques, des trucs et astuces de collègues plus expérimentés, qui peuvent renforcer, déconstruire des représentations ancrées. Cet apprentissage théorique passe aussi par des lectures de méthodes ou d'autres manuels, essais, blogs, sites internet, forums mais aussi des émissions de radio ou de télévision, des vidéos sur des sites internet ou encore des réseaux sociaux. L'enseignante va alors y puiser des éléments utiles à ses cours mais aussi va baigner dans un ordinaire plus ou moins conforme à ses représentations et aux attentes de l'institution. Elle peut s'y référer mais aussi s'y confronter, voire s'y opposer.

Ces trois éléments sont à la fois complémentaires et en interaction. Ils peuvent être figurés par un triangle qui montre les liens entre eux (figure 11).

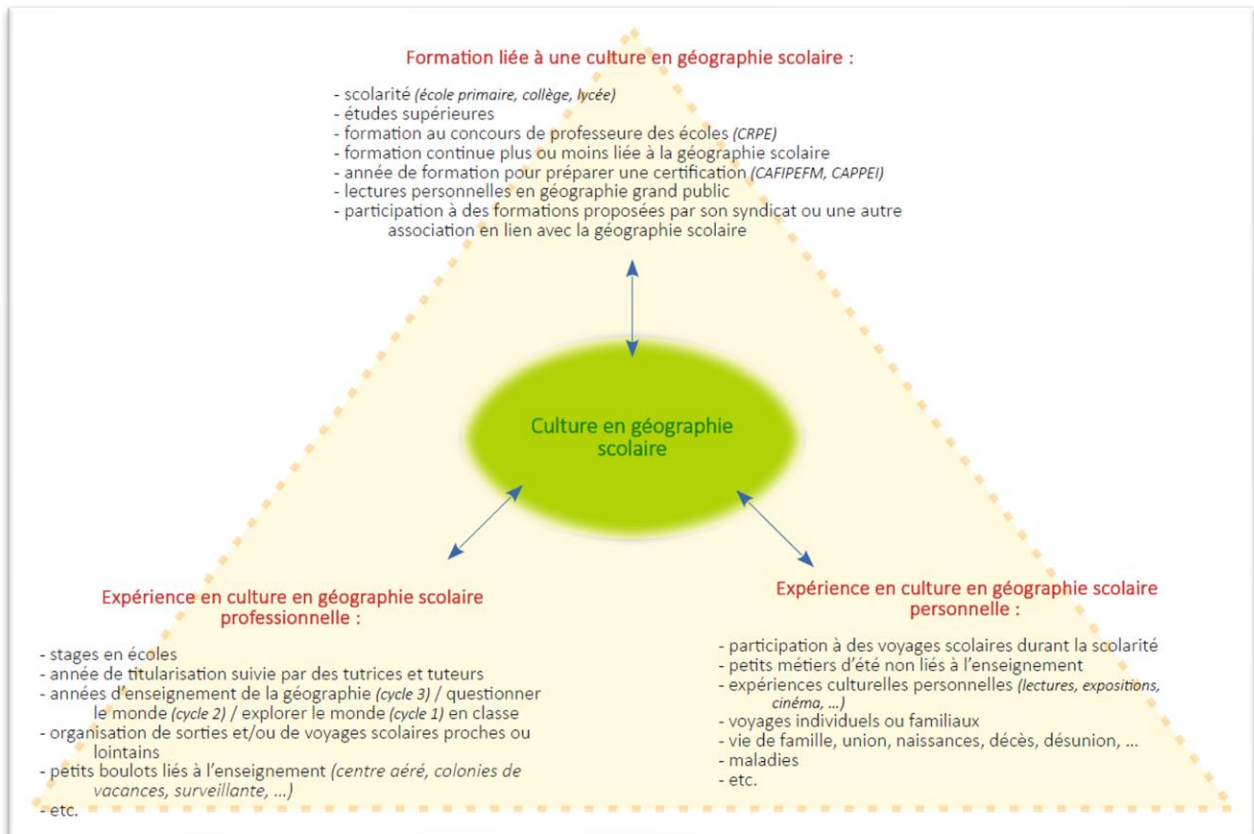


Figure 11 : La culture en géographie scolaire d'après les travaux d'Edward Hall, une construction symbolique implicite.

Ainsi, encore une fois, il est nécessaire de s'intéresser au lien entre la personne et son environnement, qu'il soit matériel ou idée. Si les PE sont issues d'une formation longue qui va tenter de les acculturer (trois à quatre années d'école maternelle puis cinq ans d'école primaire, quatre de collège et trois de lycée, quelques années d'études supérieures, une année ou plus de préparation au concours, parfois une expérience professionnelle dans le système éducatif français ou ailleurs), elles sont aussi le réceptacle et les diffuseuses d'une culture familiale, locale, nationale, européenne ou extra-européenne qui se construit également tout au long de leur vie. Anne Jorro rappelle que ces processus de socialisation contiennent un faisceau d'informations permettant aux membres d'une profession de percevoir et d'exécuter les tâches qui leur incombent (Jorro, 2013 p. 71-74). Le groupe distille donc vers l'individu des manières de penser, des paradigmes composés de différents savoirs se transformant de fait en répertoires d'action et grilles d'analyse, des normes construites à partir d'expériences favorables ou défavorables et un savoir « lexical » qui régleme des sujets discutables et d'autres relégués dans le domaine du tabou. Selon elle, la culture professionnelle repose moins sur des contenus, des méthodes ou des compétences associées à une connaissance du terrain que sur la manière

dont les professionnelles parviennent à générer de nouvelles réponses aux questions par rapport auxquelles les prescriptions en vigueur n'offrent pas les réponses satisfaisantes.

La construction de l'expérience chez l'enseignante de l'école primaire.

D'autre part, cette expérience ou ces expériences sont en construction permanente tout en étant le résultat d'une construction passée. Ces trois formes d'expérience ne sont pas parallèles, comme pourrait le suggérer la représentation faite dans la figure 12. Au contraire, elles sont liées et interagissent en permanence entre elles. On peut comprendre que le fait d'avoir des enfants, le regard que l'on porte sur leur scolarité ou la manière dont ils font de la géographie au collège ou au lycée peut influencer les représentations qu'une professeure des écoles peut avoir de cette discipline, même si le niveau, l'âge des élèves ou le programme est différent. De même, la participation à un voyage comme accompagnante, comme organisatrice ou comme simple participante va affecter la manière de regarder, penser un territoire, que ce soit superficiellement ou en profondeur. Les ressentis, les rencontres, les paysages traversés sont autant d'éléments qui vont enrichir la culture personnelle de celle qui les vit que son enseignement car elle pourra y puiser des références, des souvenirs, des impressions.

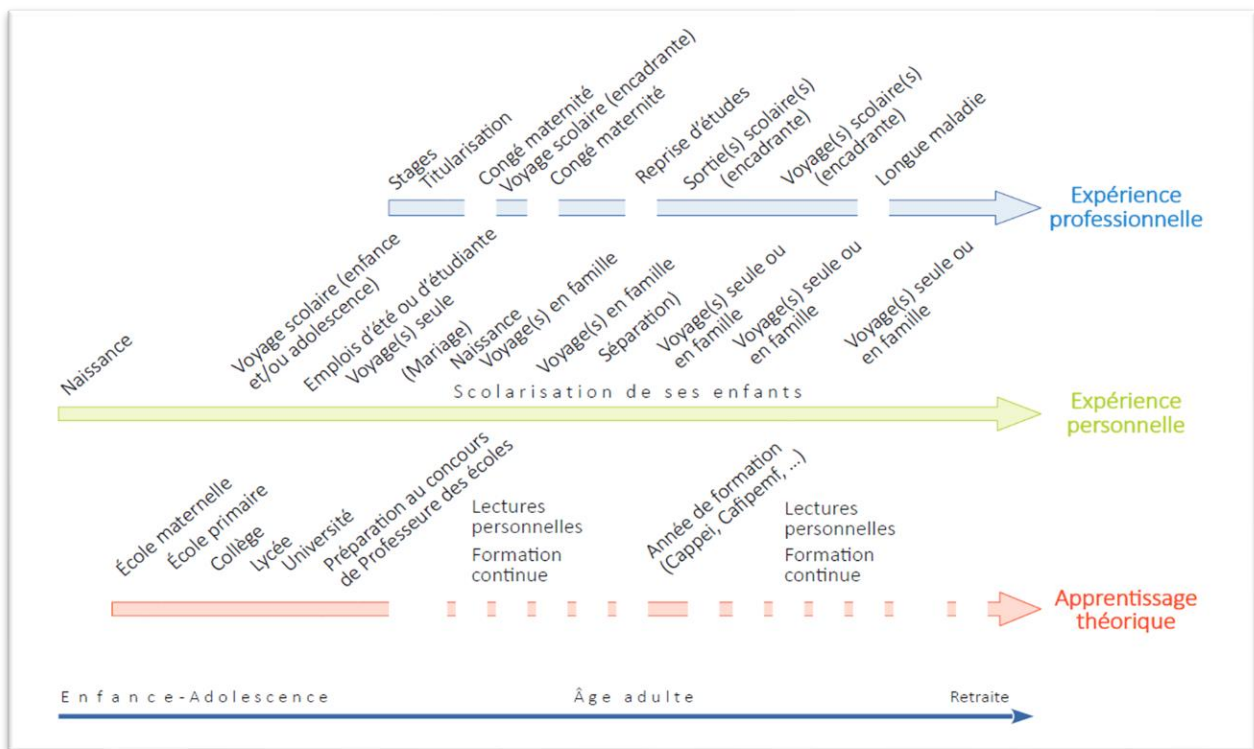


Figure 12 : La construction schématique des expériences professionnelles et personnelles ainsi que des apprentissages théoriques chez les enseignantes de l'école primaire.

La culture des enseignants peut être étudiée de manière historique, comme le fait André Chervel qui rappelle que cette culture est liée aux disciplines scolaires, à un travail d'acculturation des élèves basé sur deux éléments, d'une part le programme officiel et explicite qui est en principe l'objet fondamental, la finalité éducative. Cependant d'autre part il existe des effets culturels imprévisibles engendrés par le système scolaire en toute indépendance, ce qu'il nomme culture scolaire, c'est à dire « *toute cette partie de la culture acquise à l'école, qui trouve dans l'école non seulement son mode de diffusion mais aussi son origine* » (Chervel, 1998 p. 41). Cette culture est donc acquise par les élèves, mais elle est forcément également intégrée, co-produite, co-construite par les enseignantes elles-mêmes qui la diffusent. En effet, on peut penser que par ce travail d'acculturation des élèves, les enseignantes font également un travail d'acculturation sur elles-mêmes.

Ce double mouvement d'acculturation des élèves et des PE est également un marqueur évident de l'identité personnelle et professionnelle des enseignantes. Cet élément peu visible ou caché est l'un des cinq facteurs qui influence un organisme humain, avec son statut social, son activité, son milieu et son expérience (Hall, 1979, p. 100). La culture peut alors aussi former un écran entre le « dedans » et le monde extérieur, le « dehors ». Cet écran suppose une rupture entre le dedans et le dehors. C'est la culture, à l'instar d'Alice qui glisse dans le Pays des Merveilles, qui permet le passage de l'un à l'autre, par ce double aspect « dedans-dehors ». L'ordinaire est également un facteur de socialisation. L'enjeu central pour les professeures des écoles est de transmettre une culture qu'elles doivent en premier lieu intégrer dans leur propre schéma mental. Si la personnalité de l'individu dépend de l'action de la société (Mead, citée par Bolliet et Schmitt, 2008), les enseignantes y ont une place particulière car elles sont porteuses de cette « hérédité sociale » des individus (Linton, cité par Bolliet et Schmitt, 2008). Ainsi, cette culture en géographie scolaire des enseignantes est au cœur du contrat social qui les lie de manière implicite au reste de la société. Elles en sont les porteuses et les génitrices, celles qui transmettent au sens étymologique du terme, c'est à dire qu'elles envoient par-delà, transportent, font passer une culture en géographie scolaire au reste de la société.

4.3. Le rôle central de l'expérience dans la culture en géographie scolaire des enseignantes.

Le chapitre 3 a permis de faire rapidement connaissance avec 13 PE. Il est temps de faire plus ample connaissance avec ces personnes, notamment en ce qui concerne ce qu'elles disent de leur expérience professionnelle en général et en géographie en particulier et comment leur expérience personnelle peut ou a pu être mobilisée pour faire de la géographie. Ces deux expériences étant mises en regard avec leur apprentissage technique afin de voir comment se construit cet ordinaire des vies quotidiennes qu'est leur culture en géographie scolaire. Pour cela, la réflexion d'Edward Hall vue dans la figure 11 permet de construire un outil de mesure indicative. Il se base sur des données statistiques et n'est posé non pas comme un absolu mais seulement comme un indicateur. Les chiffres présents n'étant pas une norme, loin de là, mais juste une information de ce que les 562 personnes qui ont répondu au sondage en ligne ont bien voulu indiquer. Dans un deuxième temps, cet outil est mis en relation avec les réponses issues des entretiens que menés avec les enseignantes. Cela permet de placer ces réponses d'individus dans un collectif et de montrer que le poids de l'expérience personnel pèse peut-être plus lourd lorsque l'expérience professionnelle et l'apprentissage techniques sont plus faibles.

a. Le rôle de l'expérience chez les professeures des écoles à travers le sondage réalisé.

Du sondage réalisé en ligne entre juillet et novembre 2020 auprès de 562 personnes, quatre questions évoquent un lien proche ou lointain avec l'enjeu de l'expérience et de la formation. La première (question 1) demande de rappeler sa formation initiale (IUFM, INSPE, ESPE ou autre) et donc l'ancienneté, l'expérience professionnelle, elle est mise en relation avec la deuxième (question 14) qui vise à connaître le poids qu'estiment ces enseignantes de leur formation continue, censée être à la fois théorique et pratique puisqu'elle « *vise à doter les agents des compétences professionnelles indispensables à une constante adaptation aux évolutions du système éducatif et à l'accompagnement des élèves. Elle constitue un point d'appui essentiel dans la construction et la réussite du projet professionnel individuel.*¹⁵ » La troisième (question 15) pose l'enjeu des manières de se former en géographie afin de connaître également le poids de l'expérience professionnelle. Enfin, une dernière question (la trei-

¹⁵<https://www.education.gouv.fr/la-formation-continue-pour-les-personnels-du-ministere-de-l-education-nationale-4514>

zième) évoque la formation initiale en géographie, elle permet d'avoir une indication sur l'apprentissage technique. Il n'y a pas de question en lien avec l'expérience personnelle. En effet, au moment où est créée ce questionnaire, cet aspect de la relation ne m'apparaît pas encore comme central. Un oubli dont je mesure aujourd'hui le manque.

Le tableau 22 montre les réponses à la première question du questionnaire. Il montre une grande homogénéité des formations chez les enseignantes lié à un long travail de prise en main de la formation initiale par l'Etat : 96,2 % des personnes interrogées sont passées par une formation dans une ESPE ou une des structures qui les ont précédées : 62,1 % ont été formées dans un Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM, entre 1990 et 2013), 23,1 % dans une École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE, de 2013 à 2019), 8,2 % dans une École Normale (avant 1990) et 2,8 % dans un Institut Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE, depuis 2019). 2,4 % déclarent avoir été formées par un institut privé, soit un Institut Catholique de Formation Pédagogique (ICFP), soit un Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique (ISFEC), soit par un Collège de Formation Professionnelle (CFP). 0,7 % disent avoir reçu une Validation d'acquis et d'expérience (VAE), et seules 0,7 % déclarent ne pas avoir reçu de formation.

La formation de chaque enseignante est donc spécifique, même s'il existe un terreau commun, assuré par l'Etat. Ainsi, si la formation est calibrée, elle diffère selon les académies et les centres de formation. Certains sont très petits, dans les départements ruraux peu peuplés, et d'autres, situés dans des départements urbains peuvent accueillir des centaines d'étudiantes. Le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation dénombre en 2021 plus de 12 000 étudiantes dans les divers INSPE d'Île-de-France, plus de 7 000 inscrites dans les INSPE des Hauts-de-France (six sites) ou d'Auvergne-Rhône-Alpes (quatre sites) contre 333 (trois sites) en Corse¹⁶.

Cependant, il est utile de rappeler que si ces écoles de formation se basent sur des référentiels communs, chacune d'entre elle établit une offre de formation spécifique, selon les besoins locaux et selon le personnel présent.

¹⁶<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2021-10/fascicule-ile-de-france-19-20-13879.pdf>

<i>Réponse</i>	<i>Réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
<i>IUFM</i>	349	62,1
<i>ESPE</i>	130	23,1
<i>École normale</i>	46	8,2
<i>INSPE</i>	16	2,8
<i>Formation privée (ISFEC, Kelenn [Diwan], ...)</i>	7	1,3
<i>Formation professionnelle (CFP) :</i>	4	0,7
<i>VAE ou détachement professionnel :</i>	4	0,7
<i>ENS (ICFP) :</i>	2	0,4
<i>Aucune</i>	4	0,7
Total	562	100

Tableau 22 : Questionnaire en ligne, question 1 : Quelle formation avez-vous reçu.e comme professeur.e des écoles ?

Cette formation indique aussi les années d'expérience des enseignantes, plus que leur âge. En effet, toutes les professeures des écoles ne commencent pas à enseigner à 23 ans, âge de sortie d'un master MEEF d'un parcours classique. Nombreuses sont celles qui ont un parcours plus complexe, marqué par des reprises d'études par exemple.

La question 14 (tableau 23) porte sur la formation continue que les enseignantes déclarent avoir reçue. Le premier fait remarquable, c'est l'absence de souvenir de formation en géographie pour 71,8 % des personnes qui ont répondu au questionnaire. Cette formation est jugée négativement, insuffisante (inadaptée, incomplète, irrégulière, inutile) pour 22 % (si une réponse) ou 28,2 % (si réponses multiples) des PE. Moins de 2 % ont un souvenir plutôt neutre de la formation et à peine plus de 3 % ont un souvenir positif de celle-ci.

On pourrait penser que les réponses sont liées à l'ancienneté, un écart existant entre les années de formation et celles du métier. Il n'en est rien : 70 % des personnes passées par l'ESPE ne se souviennent pas d'avoir eu de cours de géographie après le baccalauréat, alors que leur formation a eu lieu entre 2 et 8 ans avant le questionnaire ; idem pour 50 % de celles qui sont passées par l'INSPE (créés moins de 2 ans plus tôt) et 44,1 % de celles passées par l'IUFM qui ont donc entre 8 et 30 ans d'ancienneté. Plus logiquement, 63 % des enseignantes passées par une École normale n'ont pas de souvenir de formation en géographie. Il est vrai qu'elles ont fini leur formation initiale il y a plus de 30 ans.

Cette question permet de montrer que l'apprentissage technique repose rarement sur des souvenirs précis acquis lors de la formation initiale. Cela ne veut pas dire qu'ils sont absents mais que les enseignantes ne les identifient pas comme tels et qu'elles ont l'impression de ne pas avoir eu de formation spécifique en géographie scolaire.

Réponse	Total des personnes	Pourcentage (Total des personnes)	Total des réponses	Pourcentage (Total des réponses)
<i>Absente, je ne me souviens pas avoir été formé.e en géographie après le bac</i>	375	71,8	403	62,7
Souvenir d'absence de formation (sous-total)	375	71,8	403	62,7
<i>Lacunaire</i>	50	9,6	86	13,4
<i>Décalée par rapport à la réalité du terrain</i>	41	7,8	41	6,4
<i>Irrégulière</i>	21	4,0	47	7,3
<i>Inutile</i>	3	0,6	7	1,1
Souvenir négatif de la formation (sous-total)	115	22,0	181	28,2
<i>Uniquement lorsqu'il y a des nouveaux programmes</i>	10	1,9	24	3,7
Souvenir neutre de la formation (sous-total)	10	1,9	24	3,7
<i>Suffisante</i>	8	1,5	11	1,7
<i>Utile</i>	5	1,0	11	1,7
<i>Très bonne</i>	2	0,4	3	0,5
<i>Régulière</i>	1	0,2	4	0,6
Souvenir positif de la formation (sous-total)	16	3,1	29	4,5
<i>Sans réponse</i>	6	1,2	6	0,9
Total	522	100	643	100

Tableau 23 : Questionnaire en ligne, question 14. Comment qualifiez-vous votre formation continue en géographie ? (Plusieurs réponses sont possibles)

Un autre élément apparaît dans le rôle de l'expérience des enseignantes pour se former, donc dans ce qu'elles identifient comme leur culture en géographie scolaire à travers la lecture des réponses de la question 15 (tableau 24). Celle-ci porte sur les sources utilisées pour se former. Les réponses sont regroupées en trois catégories : d'abord les réponses liées à une formation institutionnelle ou technique : formation continue, sources scientifiques ou parascientifiques comme les manuels scolaires et leurs livres des maîtres transmettant un savoir issu théoriquement de la transposition didactique. Viennent ensuite les réponses liées à une expérience professionnelle par des sites internet, manuels scolaires, discussions entre pairs, expérience de voyage scolaire avec les élèves. Sont placés

ici les sites internet et les manuels scolaires, que l'on trouverait logique de ranger dans la formation institutionnelle et technique et qui sont associés dans les chapitres précédents au curriculum prescrit parce que les enseignantes n'y cherchent pas le discours de l'institution mais plutôt des documents, des supports de cours utiles à court terme pour préparer leurs séquences. Elles les nomment comme un outil de formation parce qu'elles y trouvent des outils et des idées, plus rarement (voire jamais) un support d'apprentissage technique. Or, le chapitre 1 a montré que les sites internet sont, comme les manuels, plus des outils de l'implicite que de l'apprentissage technique proprement dit. Un dernier groupe est formé par des réponses que l'on peut associer à une expérience personnelle, hors champ professionnel, qu'elle soit directe (comme lors de voyages personnels ou familiaux) ou vicariale, par la lecture des médias ou de récits de voyages, des discussions entre amis, etc.

Réponses	Réponses	Pourcentage (total des personnes)	Pourcentage (total des réponses)
Par des ouvrages destinés aux maîtres	322	58,2	11,7
Par des lectures scientifiques personnelles	159	28,8	5,8
Par la formation continue dispensée par le rectorat ou l'inspection académique	47	8,5	1,7
Par mon syndicat	4	0,7	0,1
Par un organisme privé de formation	2	0,4	0,1
Apprentissage technique (sous-total)	534		19,4
Par des sites internet	431	77,9	15,6
Par des manuels scolaires	314	56,8	11,4
Par des discussions avec les collègues	163	29,5	5,9
Par mon expérience de voyage avec les élèves	48	8,7	1,7
Expérience professionnelle (sous-total)	956		34,6
Par des émissions audiovisuelles qui traitent de découverte d'un pays, d'un territoire	221	40,0	8,0
Par des émissions audiovisuelles qui traitent de nature et environnement	212	38,3	7,7
Par mon expérience de voyage en famille	177	32,0	6,4
Par des émissions audiovisuelles qui traitent de sujets de société	176	31,8	6,4
Par des émissions audiovisuelles qui traitent de culture	137	24,8	5,0
Par des émissions audiovisuelles qui traitent de politique	97	17,5	3,5
Par la presse écrite	96	17,4	3,5
Par des discussions avec des connaissances/amis	82	14,8	3,0
Par des récits de voyage	68	12,3	2,5
Expérience personnelle (sous-total)	1266		46
Total	2 756		100

Tableau 24 : Questionnaire en ligne, question 15. Quelles voies utilisez-vous pour vous former ? (Plusieurs réponses sont possibles)

Ces informations peuvent être exposées sous la forme d'un triangle (figure 13) qui reprend la logique exposée dans le schéma « la culture comme un "dedans-dehors" » (figure 10). Les trois angles représentent chacun des pôles : en haut (sans aucune hiérarchie) l'apprentissage technique, issu de la formation initiale, principalement lors des études secondaires et de la formation initiale pour devenir enseignante. Ce sont des éléments repérés dans ce qui est mentionné de manière explicite ou implicite en lien avec la formation en géographie ou en didactique ou en formation professionnelle durant

l'entretien ; en bas à gauche, l'expérience professionnelle issue des années d'expérience, de la diversité de cette expérience (maternelle, primaire, REP, urbain, rural, ...) et en bas à droite l'expérience personnelle, lorsque sont relevables dans l'entretien une ou plusieurs références à un événement ou un moment utilisé ou utilisable en classe.

D'après ce sondage, il apparaît d'abord que la culture en géographie scolaire des professeures des écoles est un savant mélange de nombreuses influences ou sources. Dix-huit sources de formation ont été mentionnées à côté d'une formation initiale déjà relativement variée (tableau 24). Parmi ces sources, dix sont citées par un quart ou plus des personnes. La formation continue est donc facteur de complexité et de diversité important à prendre en compte dans cette culture.

Il ressort ensuite que la culture en géographie scolaire repose sur les trois pôles du triangle, mais de manière inégale. Visiblement, pour ces enseignantes généralistes, il est difficile de s'appuyer le plus souvent sur un apprentissage technique, fortement minoritaire dans les réponses, puisqu'il n'est cité que dans moins de 20 % des cas. Il est difficile de dire si cette situation est réelle, toujours est-il que c'est un ressenti, donc une réalité subjective. Ce que nous montre ce triangle, c'est aussi que l'expérience professionnelle est certes importante autour d'un tiers des réponses mais ne prime pas sur l'expérience personnelle (46%).

Il apparaît que l'institution scientifique est secondaire dans la formation de la culture en géographie scolaire des enseignantes aujourd'hui : une faible formation initiale et une formation continue délaissée au profit d'une formation individuelle basée très peu sur une formation collective (inspection académique, syndicat, organisme privé). Une culture qui s'appuie surtout sur des éléments que l'on peut lier à une expérience personnelle, principalement médiatique (émissions audiovisuelles, presse écrite), parfois sur une expérience personnelle directe (des voyages) ou vicariale (des lectures, des émissions).

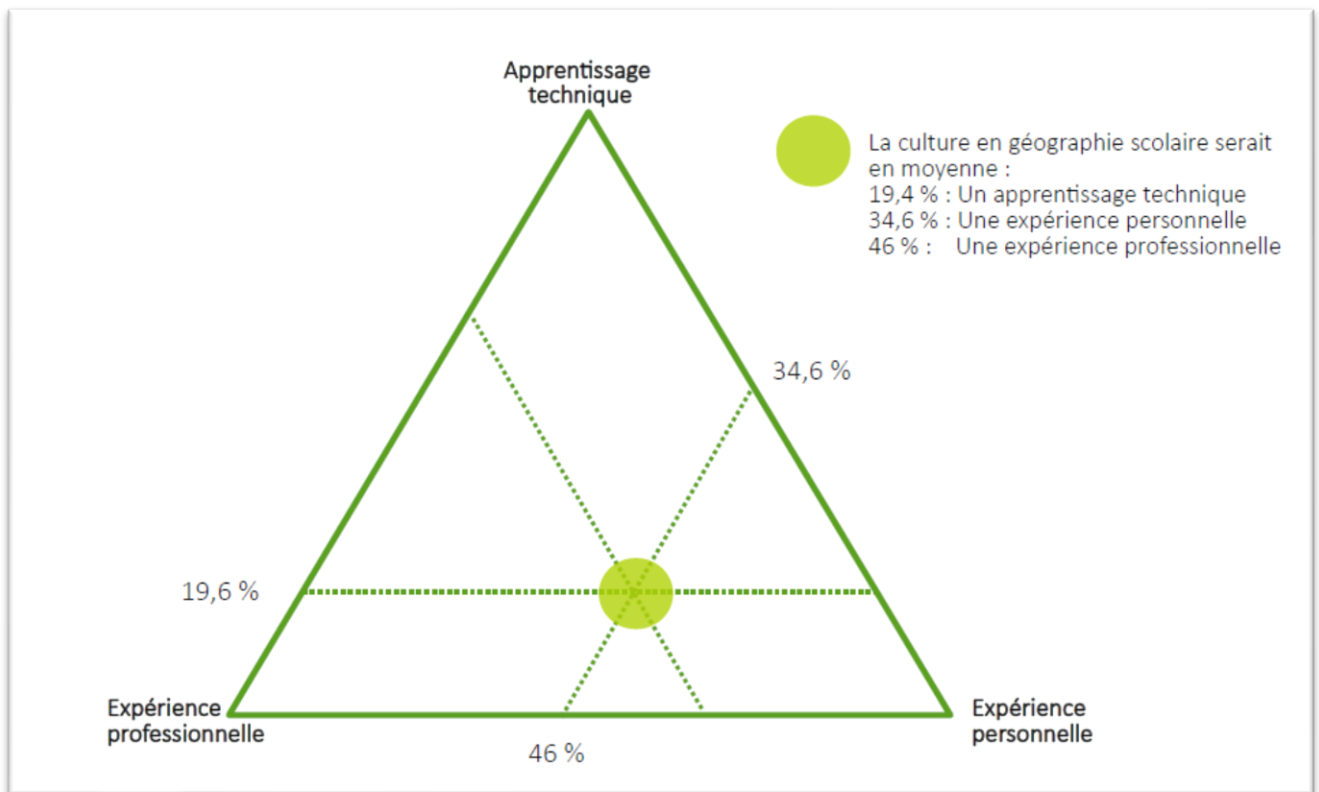


Figure 13 : Ancrage des expériences et des apprentissages dans la culture en géographie scolaire des enseignantes et enseignants selon le questionnaire en ligne.

b. Le rôle de l'expérience chez chaque personne rencontrée lors d'entretiens.

Pour comprendre le poids relatif des expériences personnelles et professionnelles tout comme celui de leur apprentissage technique, il n'y a pas eu de question directe aux treize professeures des écoles interrogées. C'est plus par l'analyse des réponses, notamment celles sur leur relation aux supports, à leur formation initiale, à la formation continue, aux personnes vers qui se tourner lorsqu'elles rencontrent des difficultés, leur formation quand les programmes changent, etc. que ces trois éléments sont repérables.

Après avoir cherché à produire un modèle pour mesurer scientifiquement ces trois pôles de leur culture en géographie scolaire (tableaux 25 et 26), cette manière de faire a semblé trop mécanique, complexe et déshumanisée, elle a été abandonnée.

Une discipline fantôme. Les professeures des écoles et la géographie

Niveau	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Études	Mathématiques, mécanique, physique, ...		Management, sciences naturelles		Lettres, arts		Sciences sociales, psychologie		Histoire / histoire des arts		Géographie
Formation continue	Aucune		Ponctuelle auprès de collègues du secondaire (informel)		Ponctuelle auprès de collègue du secondaire (institutionnel)		Ponctuelle par un universitaire (informel)	Ponctuelle par un universitaire (institutionnel)		Régulière	
Rapport au BOEN	Refus du programme en cours	Ne connaît pas le programme en vigueur		Estime que le programme est inadapté et le suit en partie		Suit le programme en y incluant des éléments non demandés		Positif		Très positif	
Usage des fiches Eduscol	Jamais lues	Les a lues mais refuse de les utiliser		Les a lues mais ne les utilise pas		Les a lues et les utilise en partie			Très positif, un outil utile		
Âge		< 20 ans	21 à 25 ans	26 à 30 ans	31 à 35 ans	36 à 40 ans	41 à 45 ans	46 à 50 ans	51 à 55 ans	56 à 60 ans	> 60 ans
Usage de son expérience personnelle	Non considéré comme source			Pris en compte dans son enseignement (cité lors de l'entretien)				Considéré comme une source importante de son enseignement		Considéré comme la source majeure de son enseignement	
Ancienneté		Moins de 5 ans	6 à 10 ans	11 à 15 ans	16 à 20 ans	21 à 25 ans	26 à 30 ans	31 à 35 ans	36 à 40 ans	Plus de 40 ans	
Utilité des collègues pour préparer des cours	Pas de travail avec les collègues		Les collègues pour répondre aux questions ponctuellement		Les collègues comme source d'inspiration				Renseigne, aide les collègues, un personne ressource		Travail collaboratif
Place dans l'institution	Remplaçante					Titulaire d'une classe			PEMF / CPC / direction d'école		Formateur en géographie
Enseigne la géographie	Non		Par défaut depuis le covid		Oui, par obligation de service			Oui, avec plaisir			
Relation à la géographie	Extrêmement difficile		Négative, difficile		Neutre			Positive		Agréable	

Tableau 25 : Évaluer le poids relatif des apprentissages et des expériences dans la culture en géographie scolaire des enseignantes à partir d'informations concrètes.

Une discipline fantôme. Les professeures des écoles et la géographie

		Aline	Bernard	Danièle	Éric	Manon	Frédérique	Gaëlle	Henri	Irène	Karen	Léonie	Pierre
Relations à la science	<i>Études</i>	5			1	1	6		5	3	1		10
	<i>Formation continue en géographie</i>		6	4	7	0	0		5	0	0	6	8
	Total	5	6	4	8	1	6		10	3	1	0	18
Relation au curriculum prescrit	<i>Relation au BOEN</i>	1	4	5	8	5	3	7	10	3	4	2	10
	<i>Usage des fiches Eduscol</i>	2	8	0			0	0	10	1	0	5	10
	Total	3	12	5	8	5	3	7	20	4	4	7	20
Expérience personnelle	<i>Âge</i>	8	10	5	5	6	8	3	8	6	7	5	10
	<i>Arguments</i>	6		8	8				8	7	7	6	
	Total	14	10	13	13	6	8	3	16	14	14	11	10
Rôle de l'expérience professionnelle dans l'enseignement de la géographie	<i>Ancienneté</i>	5	9	4	4	5	5	3	3	3	6	4	9
	<i>Relations aux collègues</i>	8	10	5	8		3	8	9	7	0	3	10
	<i>Place dans l'institution</i>	6	10	6	8	8	6	3	6	6	6	3	10
	<i>Discours sur la géographie</i>	2	10	6	8	2	2	8	8	7	2	9	10
	<i>Source des cours</i>	Sites de collègues et le fichier MDI	Pas très clair ... ses propres connaissances	Les élèves et les manuels scolaires	Bricolage	N'enseigne plus	Internet ou fiches déjà faites	Jocatop	Bricole à partir de diverses sources	Manuels scolaires, internet ou collègues	Internet	Les élèves, à partir de post-it	Eduscol
	total	21	39	21	28	15	16	22	26	23	14	18	39

Tableau 26 : Ancrage des expériences et des apprentissages dans la culture en géographie scolaire des enseignantes rencontrées.

Le choix a été de fonctionner de manière empirique, en relevant chez chacune et chacun des éléments associables aux trois pôles. Afin de réaliser des triangles pour chacune et chacun (figure 14). L'objectif n'est pas de les évaluer personnellement ou de décerner des bons profils, loin de là. Il s'agit uniquement de comprendre la diversité des situations et de voir s'il existe des types de cultures en géographie scolaire des enseignantes et sur quelles bases les formuler.

Aline

Aline est une femme de 53 ans. « *Fille de profs* », elle a fait des études de lettres classiques, ne voulait pas devenir enseignante et se définit comme « *atypique* ». Elle a 16 ans d'ancienneté « exclusivement en Normandie » et enseigne au moment de l'entretien dans une école publique du centre-ville de Caen après 13 ans passés à la campagne. Elle a régulièrement enseigné en cycle 3, mais aussi ces trois dernières années en maternelle puis CE2 puis CM1. Elle sait qu'elle va suivre ses élèves en CM1 puis CM2. Par un échange de service, elle a échappé à l'enseignement de la géographie pendant huit ans, au profit de l'anglais. Mais après 2020 a dû se remettre à l'enseigner. En effet, elle a un rapport difficile à la géographie : « *la géographie a été ma croix* » (le terme revient plusieurs fois), c'est un « *pensum* », une « *tannée* » et elle ne voit pas comment « *rendre ça agréable* ». Selon elle, ce lien distant à la géographie est issu de ses années de lycée. Durant l'entretien, elle explique qu'elle peut utiliser sa propre expérience lors de séances de géographie. Ainsi, elle évoque un voyage à Ouistréam qu'elle a « *transféré* » en classe. Elle parle aussi d'un projet visant à utiliser les films des bords de l'Orne qu'elle fait pour les monter puis les montrer à ses élèves. Elle évoque aussi la Colline aux oiseaux de la ville de Caen que les élèves connaissent « *parce qu'il y a eu X sorties dessus depuis la maternelle.*¹⁷ »

En difficulté lorsqu'elle doit enseigner la géographie, Aline semble avoir une culture scolaire en géographie assez réduite et avec laquelle elle est mal à l'aise. Faute de formation et d'apprentissage technique, elle s'appuie donc sur les deux autres pôles de sa culture mais le pôle professionnel est relativement faible, puisqu'elle a cherché durant des années à échapper à l'enseignement de la géographie. Reste donc pour enseigner à s'appuyer principalement sur le pôle personnel.

¹⁷Entretien avec Aline, 14/05/21, minute 54.

Bernard

Bernard a 62 ans a un double statut. Il est professeur des écoles dans une école urbaine, en REP à Vesoul. Je l'ai interrogé le jour de son dernier jour d'école et déclare avoir passé « *la moitié de ma carrière en école rurale dans une classe de cycle 3 complète.*¹⁸ » Il est également depuis 20 ans formateur auprès de l'INSPE de la Franche-Comté. Il passe donc un tiers de son temps à la formation des M1 et surtout à l'accompagnement des M2 en stage. Il « *ne [se] sent pas géographe, je n'ai pas les connaissances de quand on fait une licence ou un master en géographie, mais j'ai des connaissances on va dire basiques.*¹⁹ »

On le voit, le pôle professionnel est dominant chez Bernard. Durant l'entretien, ce sont principalement, voire exclusivement des références professionnelles qui guident ses choix. Il est cependant difficile de dire si c'est la réalité dans la classe. Cependant, on imagine aisément qu'après 42 années d'ancienneté, le poids de cette expérience est fort, d'autant plus qu'il est formateur dans cette discipline. On peut donc l'associer au pôle de l'apprentissage théorique, même si ce formateur n'est pas géographe.

Claudia

Claudia est professeure des écoles depuis sept années. Elle a 35 ans et est en poste au sein du lycée franco-libanais Nahr Ibrahim à 35 km au nord de Beyrouth²⁰ depuis trois ans où elle enseigne en cycle 3, parfois en CM1, parfois en CM2. Elle a suivi une formation à l'ESPE de Nancy dans le cadre d'un master MEEF avant d'enseigner en SEGPA, puis en CE2 à Saint-Mandé (Val-de-Marne), puis de partir à l'étranger : San Francisco, Los Angeles et maintenant le Liban. Dans cette école privée, elle enseigne en français, mais en lien avec des enseignants libanais y compris pour la géographie. Elle a fait des études d'histoire, a noté le lien entre histoire et géographie mais regrette de ne pas avoir eu de formation spécifique en didactique de la géographie lors de sa formation initiale. Elle porte un regard honnête sur le programme et sur l'enseignement dans le sens où elle distingue bien les moments de séances de géographie avec leurs compétences et notions spécifiques des moments informels en classe où on peut mobiliser des savoirs en géographie pour localiser, contextualiser un document, un

¹⁸Entretien avec Bernard, 06/06/21, minute 2.

¹⁹Idem, minute 20.

²⁰Le lycée Nahr Ibrahim appartient au réseau des lycées français à l'étranger de la Mission Laïque Française (MLF) et de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'étranger (AEFE). (Source : site internet du lycée. <https://www.lfni.edu.lb/page/historique>)

savoir en littérature ou en histoire par exemple. Elle se tourne fréquemment vers ses collègues pour s'informer ou préciser des éléments du cours qu'elle ne maîtrise pas, surtout en langue arabe ou en lien avec le Liban. Elle peut aussi demander des précisions à ses collègues d'histoire-géographie du secondaire qui enseignent dans le même établissement.

Bien que non spécialiste, mais grâce à sa connaissance du programme et à sa lecture des fiches Eduscol, tout comme à sa formation en histoire, Claudia dispose d'un apprentissage technique assez fort. De plus, son appétence pour la discipline et son vécu dans divers territoires laissent à penser que son expérience personnelle et professionnelle sont assez développées.

Danièle

Danièle est elle aussi en poste dans une école française internationale, à Bratislava, en Slovaquie²¹ où elle a toujours travaillé, c'est le seul poste qu'elle a occupé dans sa carrière. Elle a 14 ans d'ancienneté et est âgée de 40 ans environ. Elle assume de prendre des libertés avec le programme scolaire, qu'elle connaît. Elle n'utilise pas les fiches Eduscol et peut prendre plus ou moins de temps sur un thème, l'associer à un projet, etc. Lorsqu'elle a besoin d'aide, elle se tourne vers une EEMCP2 (enseignante expatriée à mission de conseil pédagogique du second degré) qui est spécialisée dans le second degré, mais qu'elle raccroche à son enseignement par le cycle 3. Elle la considère comme une conseillère pédagogique très utile : « *C'est une mine de ressources et elle est très méthodique et méthodologique donc c'est avec elle que j'ai créé ces premiers tableaux pour l'analyse de documents ... La première visite qu'elle avait faite quand je commençais le CM1, on a créé ensemble ce tableau d'analyse de documents et depuis je m'en sers toujours et je sais que si j'ai des questions c'est vers elle que je peux me tourner.*²² » Elle regrette cependant de ne pas avoir eu de formation spécifique en géographie. Pour faire ses cours, elle s'appuie beaucoup sur les connaissances de ses élèves : « *on va visiter la ville, c'est eux qui me disent ce qu'ils ont remarqué et de ça on construit la leçon, etc., et ensuite j'amasse tout ce que de génération en génération ils me disent pour construire mon cours.*²³ »

²¹L'EFIB (École Française Internationale de Bratislava) est elle aussi membre réseau de l'AEFE (source : site internet de l'école, <https://ecolefrancaise.sk/fr/>).

²²Entretien avec Danièle, 05/05/21, minutes 33 et 34

²³Idem, minute 19.

Dans son enseignement, elle déclare s'appuyer sur ses connaissances personnelles sur Bratislava et le Monde construites avec les élèves. Son expérience professionnelle et personnelle sont des gages de ses connaissances, de sa culture en géographie scolaire beaucoup plus que des connaissances académiques, même si elle peut en trouver auprès de collègues.

Éric

Éric est enseignant depuis 15 ans, il a 40 ans et enseigne à Mérignac (Gironde). Il déclare avoir eu principalement des cycles 3 et qu'il met en œuvre les programmes actuels. Il a participé à un projet en lien avec l'université de Bordeaux. Trois étudiants de licence 3, encadrés par une maîtresse de conférences en géographie l'ont aidé à monter une « carto party » dans l'école pour cartographier et faire un peu de cartographie participative. Il admet que cela lui a beaucoup apporté à la fois sur la manière de penser la discipline et techniquement. Il concède que « *l'expérience et la connaissance des programmes [l']ont aidé à être maintenant relativement à l'aise²⁴* » en géographie, à lui apporter « *une certaine sérénité* ». Il dit qu'« *à force de retraiter le même élément des programmes, dès la deuxième année j'étais ... j'ai bien senti que le fait de m'être questionné la première année parce que quand je suis arrivé en CM2 ... les programmes m'avaient l'air très nouveau, quoi, en fait. (...) ça m'a paru assez nouveau par rapport à la représentation que j'en avais, et la première année, j'ai un peu navigué à vue, honnêtement.²⁵* » Il attribue sa progression à l'usage des manuels scolaires mais aussi à une volonté de chercher l'information, à se former seul mais pas auprès de sites de collègues, plutôt des sites de circonscription ou des médias en ligne. Il cite Arte, l'institut national de l'audiovisuel (INA), des « *sites du gouvernement* ». de même, il convient qu'une rencontre peut lui apporter un complément utile en classe, une expérience liée à des échanges avec un parent d'élève, par exemple : « *Parce que, finalement, quand moi j'évoque un certain nombre de choses, ça peut pour moi faire écho à des questions électorales, hein, des choses qui sont traitées ... la mobilité douce par exemple, moi j'étais dans un quartier ou un des élus du quartier était chez Europe écologie, ça avait été un parent d'élève, en plus je le connaissais. C'est vrai que cette question des mobilités douces on avait échangé déjà, donc moi j'étais un peu sensibilisé à ces choses-là.²⁶* » Il n'a jamais eu de formation en géographie et

²⁴Entretien avec Eric, 23/08/21, minute 9.

²⁵Idem, minute 10.

²⁶Idem, minute 32.

se tourne plus volontiers vers ses collègues quand il a une difficulté ou une question que vers les conseillers pédagogiques ou les fiches Eduscol.

Cet enseignant est à l'aise avec la géographie et sa culture en géographie scolaire semble reposer sur deux pôles de manière équilibrée et forte. S'il n'a pas reçu de formation formelle en géographie, le fait de participer à un projet de cartographie avec des membres du pôle de la géographie scientifique est vécu comme bénéfique et formateur. De même, il met en avant son expérience professionnelle. Il cite peu d'éléments se rapportant au pôle personnel.

Frédérique

Bien que ne voulant pas devenir enseignante, Frédérique l'est devenue il y a une vingtaine d'années. Âgée de 55 ans, elle est professeure des écoles dans un établissement privé d'une commune rurale d'Ille-et-Vilaine. Elle a fait des études d'allemand et de psychologie puis a fait des vacances avant de trouver un poste. Elle a reçu une formation à l'IUFM et passé le concours de PE six ou sept ans après des expériences de remplacement dans plusieurs écoles, qu'elle assimile à une période de formation par l'expérience :

« J'arrivais à faire coïncider la formation et puis les suppléances. Ça a été une formation sur le terrain très intéressante parce que je changeais beaucoup d'école j'ai fait un grand grand nombre d'écoles qui m'ont amenée à avoir un aperçu de différents lieux de travail des enseignants.²⁷ »

Elle a une classe en double niveau CM1-CM2. Pour elle, la formation doit se doubler d'une pratique tout autant utile si ce n'est plus : *« Je pense que la formation elle donne une base et après la pratique.²⁸ »* Elle se sent démunie face à l'enseignement de la géographie, elle *« manque d'outils »* et ceux qu'elles mentionnent sont les manuels scolaires, source d'un savoir à enseigner et des sites internet de partage de fiches, comme Edumoov. Lorsqu'elle est en difficulté, elle dit aller sur internet (*« Google. Google Google à fond Google à fond.²⁹ »*) et ne pas avoir eu de formation continue en géographie.

²⁷Entretien avec Frédérique, 20/04/21, minute 2.

²⁸Idem, minute 25.

²⁹Ibidem, minute 45.

Durant l'entretien, il n'a pas été fait mention de son expérience personnelle en géographie, ce sont plus ses expériences professionnelles en général et l'apport technique qu'elle met en avant, un apport venu rarement de spécialistes (avec les manuels scolaires), plus avec des pairs ou internet, sans plus de précision. Les trois pôles semblent éloignés de Frédérique qui visiblement n'a pas une grande culture en géographie scolaire, discipline face à laquelle elle est mal à l'aise.

Gaëlle

Gaëlle et ses six ans d'ancienneté est la plus jeune des personnes interrogées. Elle est remplaçante dans une école publique de Revel (Haute-Garonne) et a toujours eu des CM1 ou des CM2. Comme remplaçante, on lui a toujours confié la géographie, discipline qu'elle apprécie et dans laquelle elle se trouve à l'aise car c'est une discipline « *quand même plus ancré sur la réalité, sur la vie quotidienne.*³⁰ » Elle regrette de ne pas avoir fait de sortie scolaire avec ses élèves en 2020 (année du confinement lié au Covid 19). Elle se trouve prise en tenaille entre des collègues plus âgées qui « *ont tendance à enseigner encore des choses qui sont peut-être hors programme mais qui en même temps sont super intéressantes pour les gamins*³¹ » et suivre le programme scolaire. Elle utilise comme base de cours le fichier Jocatop « *faire une séquence complète de soi-même sur se déplacer c'est quasi impossible sauf si vraiment on est passionné et qu'on est allé partout.*³² » Elle utilise aussi des sites internet de collègues pour préparer, compléter ces séances avec des documents qu'elle y trouve.

Si Gaëlle a une faible expérience professionnelle, il n'en demeure pas moins que par les deux remarques sur les collègues et sur le fichier, elle montre que l'expérience professionnelle est importante à ses yeux, qu'elle se transmet par les autres enseignantes, plus anciennes, par un tuilage, même s'il faut le mettre à distance. Même chose avec l'expérience personnelle, présentée comme une des bases de l'enseignement de la géographie, ici avec l'exemple des mobilités. En revanche, elle mentionne très peu son apprentissage technique, bien qu'il soit encore récent.

³⁰Entretien avec Gaëlle, 08/07/21, minute 38.

³¹Idem, minute 12.

³²Ibidem, minute 13.

Henri

Henri est arrivé tard sur le métier. Il a 55 ans mais n'enseigne que depuis six ans. Il est basé à Montreuil, en REP, en Seine-Saint-Denis et a déjà enseigné dans tous les niveaux de l'école primaire, du CP au CM2. Cette année, il a des CM1-CM2. Il fait référence au dialogue qu'il entretient avec des collègues du même département, mais aussi à des moments ou des expériences faites en classe, sur le bon moment pour enseigner de la géographie. S'il a eu « *beaucoup de mal avec la géographie*³³ » et que

*« c'est difficile de s'approprier la façon de construire les séances ce [n]'était pas franchement évident. Alors évidemment il y a des aides et tout, et j'ai fini par y arriver, je pense que là maintenant, mes élèves passent des bons moments ... vraiment, ils en retiennent quelque chose. J'ai un retour, je vois que ça avance, que ... effectivement ils ont une vision différente entre le début et la fin de l'année quoi, il se passe quelque chose. C'est intéressant, c'est clair. Mais ça pas été aussi évident qu'en maths ou dans d'autres matières.*³⁴ »

Cette expérience est vécue comme une construction nécessaire pour son métier, même si elle n'est pas simple à acquérir semble-t-il. « *J'ai un peu de m[étier] je suis pas super expérimenté je vous ai dit, j'ai que 6 ans de ... du coup je suis très intéressé, passionné par tout ça mais c'est pas toujours facile, c'est hyper dur.*³⁵ » Cette difficulté est liée selon lui à un décalage entre ce qu'il a vécu dans sa scolarité en Suisse dans les années 1970 et le programme actuel. Il fait également référence aux échanges avec ses collègues, source de partage informelle d'expériences, tout comme à un formateur en INSPE qui l'a marqué positivement dans la transmission de sa passion pour la géographie. Mais en fin de compte, il estime tout de même que la géographie est « *quand même un peu casse-gueule*³⁶ » pour un professeur des écoles comme lui.

Pour Henri, on le voit, l'expérience est un élément clé dans le métier d'enseignant à l'école primaire. Motivé pour faire évoluer l'enseignement de la géographie, il s'y investit et rend en compte de l'importance de l'expérience professionnelle et de l'apprentissage technique malgré sa relative jeunesse dans le métier. Il ne fait pas référence à son expérience personnelle.

³³Entretien avec Henri, 20/04/21, minute 9.

³⁴idem, minute 10.

³⁵Ibidem, minute 11.

³⁶Ibidem, minute 39.

Irène

Irène est quadragénaire, elle a elle aussi six ans d'ancienneté suite à une reconversion professionnelle et enseigne dans une école publique rurale proche de Grenoble en CE2-CM1. Sa relation à la géographie a été construite positivement au moment de sa scolarité. Elle regrette une formation trop réduite et un accès à l'information limitée, contrairement au français et aux mathématiques. Ainsi, elle ne se souvient pas de ses cours d'histoire-géographie à l'IUFM, contrairement à d'autres matières. Elle souligne par ailleurs l'importance de ses pairs pour répondre à ses questions sur ce qu'il faut enseigner. Des collègues qu'elle déclare plus importants que le programme qu'elle ne suit pas forcément. De même, elle se tourne facilement vers eux pour « *être sûre que c'est dans les clous*³⁷ ». Elle peut s'appuyer sur les parents ou un membre de sa propre famille qui habite à l'étranger pour échanger avec les élèves, leur montrer d'autres lieux.

Si elle ne cite pas directement son expérience personnelle, Irène peut s'appuyer dessus, comme lorsqu'elle évoque un contact à l'étranger ou comment prendre l'avion à ses élèves. Son expérience professionnelle est encore réduite, principalement construite avec des élèves au cycles 2 et 3. En revanche, son apprentissage technique lui semble nul, si ce n'est par un contact avec ses pairs.

Jeanne

Du haut de ses 31 ans et de ses huit années d'ancienneté, Jeanne se présente comme une spécialiste des CM1-CM2 qu'elle a eu quasiment tous les ans. Après une formation en archéologie et en histoire de l'art, elle a commencé à faire des suppléances dans des écoles privées à Marseille, dans les Hautes-Alpes puis en Bourgogne où elle travaille maintenant dans un ensemble scolaire privé qui va de la maternelle à la troisième. De nombreux élèves y sont internes dès l'âge de six ans. Elle n'enseigne pas la géographie l'année de l'enregistrement. En effet, par un échange de services, c'est une collègue qui le fait pendant qu'elle va dans la classe de cette dernière pour y faire un cours d'histoire. Elle dit aimer enseigner la géographie, comme l'histoire. En effet, c'est un moment où elle peut parler aux élèves de ses voyages : « *ça me rappelle mes voyages et qu'en fait ça me permet d'en parler avec certains*

³⁷Entretien avec Irène, 23/04/21, minute 28.

*élèves qui voyagent pas mal aussi.*³⁸ » Jeanne s'appuie sur des sites internet de collègues pour préparer ses cours, mais aussi sur sa collègue du second degré de manière informelle, à la cantine par exemple. Elle sait aussi se servir de ses propres expériences : « *Quand on a fait le thème se déplacer dans le monde, j'avais des élèves qui forcément n'ont jamais pris l'avion et je me suis grimée en hôtesse de l'air au début de chacune des séances et ils apprenaient quand ils montaient dans l'avion, seulement, où ils attachaient leur ceinture, dans quel endroit du monde on allait. Donc finalement ils ont découvert ce que c'était ... comment ça se passait dans un avion, qu'il fallait ranger les tablettes, ils ont eu des turbulences.*³⁹ » Selon elle, il lui a manqué la manière de créer des séquences lors de sa formation à l'IUFM : « *On s'est contenté à l'époque de faire des commentaires de documents. J'ai trouvé ça particulièrement atroce. J'avais l'impression de retourner au lycée et pas d'être une prof en devenir.*⁴⁰ » Ce manque a été rempli ensuite avec l'expérience. Lorsqu'elle a eu son concours pour enseigner dans les écoles privées, elle a suivi une formation au centre universitaire catholique et déplore n'avoir reçu aucune formation en géographie.

Jeanne s'appuie très peu sur des apprentissages techniques. Si elle se sent à l'aise avec la discipline, sa formation a été ténue. En revanche, elle se sert de son expérience personnelle et s'est bâti une expérience professionnelle dans de nombreuses écoles.

Karen

Karen a 49 ans et déjà 23 ans d'ancienneté. Elle exerce son métier dans une école publique rurale de l'Essonne en CM1-CM2. Elle ne se souvient pas avoir eu de formation en géographie. Après sept années sans enseigner la géographie, elle a été contrainte de s'y remettre. C'est une matière qu'elle n'aime pas et s'appuie sur les fiches produites par Jocatop. Cependant, elle admet avoir quelques connaissances en géographie : « *c'est des choses que j'ai apprises et donc je sais plus m'en servir.*⁴¹ » Pour justifier de son goût réduit à la géographie actuelle, qu'elle place dans l'économie, elle évoque son expérience de parent. Cela la pousse à faire plus de géographie physique, ce qui ressemble plus à des exercices de repérage. Ses réponses glissent fréquemment vers l'histoire et je dois la ramener vers le sujet qui me motive.

³⁸Entretien avec Jeanne, 08/06/21, minute 17.

³⁹Idem, minute 43.

⁴⁰Ibidem, minute 48.

⁴¹Entretien avec Karen, 20/04/21, minute 14.

Karen est peu disert sur son expérience et sur sa culture en géographie scolaire. Cependant, elle mentionne bien son expérience en tant que parent et la faiblesse de son apprentissage technique.

Pierre

Pierre a un statut particulier. Il est à la fois professeur des écoles et formateur. Âgé de 65 ans, il enseigne à Nice depuis 2008 mais est enseignant depuis plus de trente ans. Il travaille dans une école d'un quartier classé REP+. C'est un géographe de formation. Comme formateur, il a une décharge de service de 33 % et comme formateur académique REP+, il en a une deuxième de 25 %. Il n'enseigne donc en classe qu'à moins de 40 % du temps hebdomadaire. Sa classe est aussi particulière, car elle est inter-degrés, incluant des élèves de CM1, CM2 et Sixième. D'emblée, il se positionne à la fois comme enseignant et comme formateur, ses explications passant de l'un à l'autre. Dans sa présentation, il cite son passage par Mayotte, induisant que cela a participé à sa formation, comme une expérience utile. De même, il fait plusieurs fois référence à ses études de géographie dans l'université de Nice ou un voyage en avion dans sa jeunesse qu'il relie à l'enseignement de la géographie à ses élèves. Bien implanté dans le quartier, il sait utiliser ce qu'il s'y passe, comme la construction d'une ligne de tramway, un projet de végétalisation de la cour de l'école, les jardins partagés du quartier ou encore la distance qui sépare les élèves de la Promenade des Anglais.

Pour cet homme, l'expérience ne semble pas être un vain mot, d'autant plus qu'elle est assez longue et riche. Visiblement très impliqué dans son métier, à la fois dans son école et comme formateur, il s'appuie sur cette expérience professionnelle et son apprentissage technique. Il fait peu référence à son expérience personnelle.

Léonie

Professeure des écoles depuis 13 ans, Léonie a 36 ans. Elle est remplaçante dans la circonscription de Château-Salins, en Moselle et précise qu'elle a souvent des classes du cycle 3. Elle a deux masters en ingénierie de la formation et utilise les techniques qu'elle y a apprises. Elle a un rapport très positif à

la géographie, une discipline que « *l'on peut intégrer à tout*⁴² » mais si elle fait référence au programme actuel, c'est pour le dénigrer, car il ne permet pas aux élèves de construire des repères, placer les océans et les continents. Lorsqu'elle est en difficulté, elle ne fait appel à personne, uniquement internet, sur « *des sites certifiés*⁴³ », c'est à dire des sites d'académies. De même, elle porte un regard très critique sur les formations dispensées dans son académie ou sa circonscription.

Visiblement, Léonie fait reposer sa culture en géographie scolaire principalement sur une vulgate héritée, la présente lui semblant inutile pour les élèves. Elle a un assez faible apprentissage technique en géographie et n'évoque pas son expérience personnelle en lien avec la géographie, ce qu'elle fait en justifiant dès le début de l'entretien pour son expérience professionnelle.

Des cultures protéiformes et multiples

Ces treize personnes ont toutes une culture en géographie scolaire différente. D'une part, cette culture est plus ou moins vaste. Il est très difficile, sinon impossible, de quantifier cette culture. Cependant, il est possible d'estimer son poids relatif selon ces personnes. Ainsi, les enseignantes ont été classées dans deux catégories : celles qui ont une culture en géographie scolaire relativement importante (Bernard, Claudia, Danièle, Éric, Gaëlle, Henri et Pierre), ce sont des enseignantes qui ont eu une formation en géographie, soit à l'université, soit par un contact avec des universitaires (comme Éric). Ce sont aussi des personnes qui ont une appétence particulière avec cette discipline et qui s'y intéressent. Ils sont figurés avec un cercle plus large.

La deuxième catégorie, représentée par des points réduits, est constituée de personnes qui ont un goût limité ou un intérêt réduit pour la géographie scolaire (Aline, Frédérique, Irène, Jeanne, Karen et Léonie). Leur culture en géographie scolaire est relativement faible, comme Aline, pour qui la géographie est un « pensum », sa « croix » ou Karen qui a échappé à l'enseignement de la géographie durant sept années de ses dix dernières années d'enseignement par un échange de service avec des collègues, avant d'être obligée de s'y remettre.

Certaines personnes s'appuient plus sur leur apprentissage technique issu d'une formation universitaire en géographie ou dans une science proche où elles ont pu aborder des concepts ou des notions

⁴²Entretien avec Léonie, 26/05/21, minute 11.

⁴³Idem, minutes 39-40.

géographies. Claudia a fait des études d'histoire, Pierre a étudié la géographie et est, comme Bernard, formateur dans cette discipline. D'autres, une majorité, s'appuie plus sur leur expérience professionnelle. Celle-ci est liée à des rencontres dans le cadre de projets (Éric), à des formations professionnelles (Danièle) ou à l'idée que cette expérience est nécessaire et qu'il faut s'appuyer dessus, même de manière vicariale (Gaelle). Enfin, on remarque que les enseignantes qui ont un rapport lointain à la géographie ont plus tendance à s'appuyer sur leur expérience personnelle, ce qui semble logique : faute d'outils et de savoirs spécifiques, elles font reposer leur culture en géographie scolaire sur ce pilier. C'est le cas de Frédérique, de Aline ou de Léonie.

On le voit, la culture en géographie scolaire des enseignantes rencontrées est protéiforme. Chaque individu a construit ou est en train de construire cette relation à la discipline en s'appuyant sur des supports multiples, qu'ils soient d'origine scientifique (rarement), médiatique ou personnelle. Chacun hybride ces sources par un bricolage.

De même, on peut voir la figure 14 comme une photographie à l'instant T, car ces cultures sont en construction constante, imagées par un tumulus que l'on remplit couche après couche, par une accumulation de savoirs et de savoir-faire, de techniques et d'expériences.

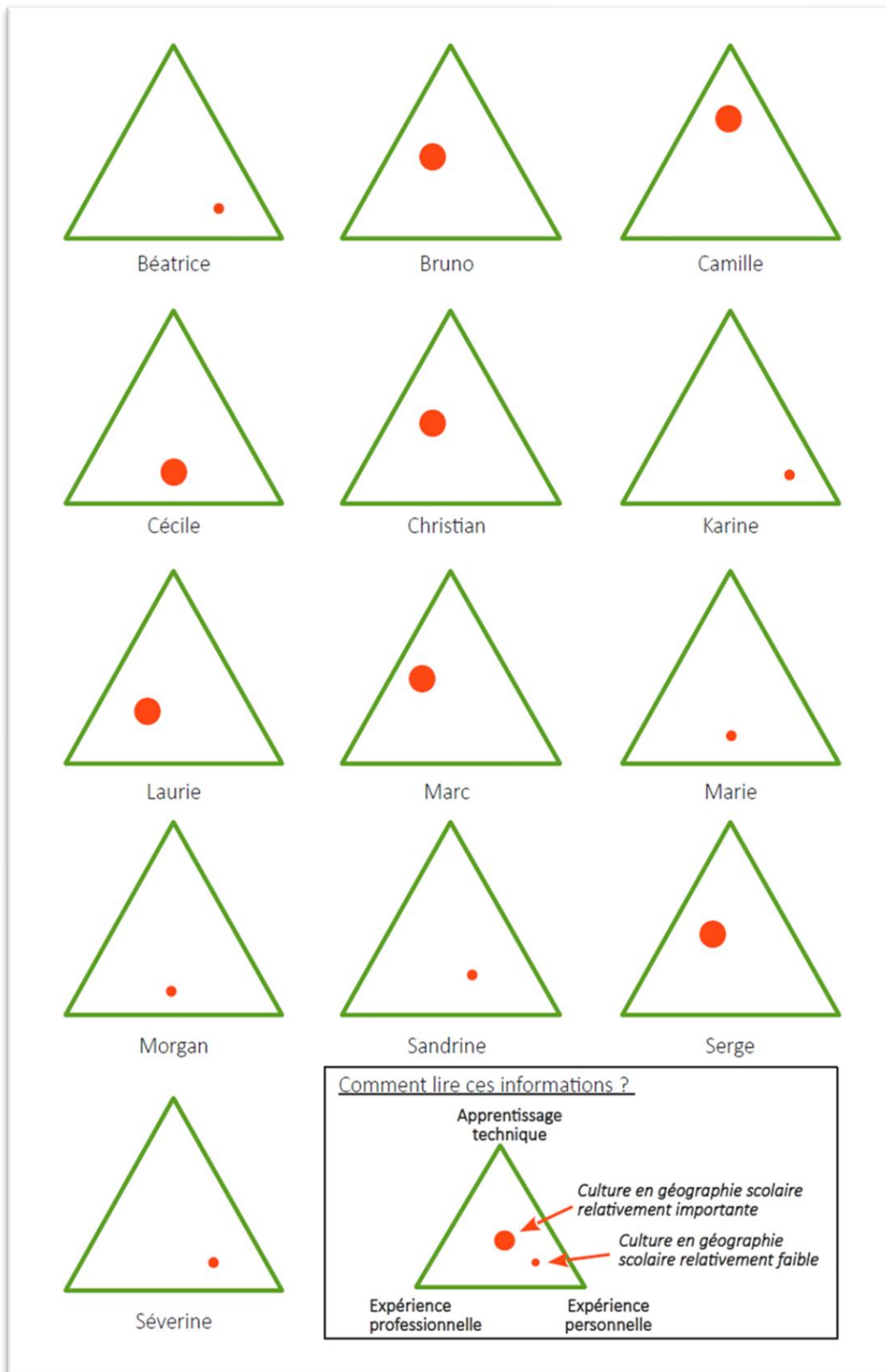


Figure 14 : La culture en géographie scolaire des enseignantes et enseignants interrogés, un poids fluctuant des expériences face aux apprentissages.

c. Le rôle de l'expérience chez les enseignantes et enseignants rencontrés lors d'entretiens.

La courte analyse des entretiens de ces 13 personnes aboutit à déterminer trois grands types de cultures en fonction de l'importance chez elles de l'apprentissage technique, de l'expérience professionnelle ou de l'expérience personnelle (figure 15).

Un premier groupe de trois femmes et trois hommes est constitué de personnes qui ont une relation forte, une culture relativement importante en géographie scolaire et qui s'appuient plus sur les apprentissages techniques et professionnels. C'est le cas de Bernard, Claudia, Éric, Gaëlle, Henri et Pierre. Leur expérience professionnelle est soit courte (Claudia, Gaëlle, Henri), soit très longue (les trois autres ont plus de quarante ans de métier chacune ou chacun). Leur expérience personnelle y est présente mais de manière moins prononcée que chez leurs collègues, c'est une des données de leur relation à la géographie scolaire, mais elle ne semble pas être la plus essentielle. Ce sont des formatrices ou des formateurs, ou « des informées » ou des « informés » qui savent trouver les informations auprès de personnes ou de sites se rapprochant du pôle scientifique de la géographie. Débrouillardes, connectées et ouvertes, elles ont un regard plutôt précis sur ce qu'elles veulent enseigner.

Un deuxième groupe est composé de quatre enseignantes ayant une relation distante ou difficile à la géographie et à la géographie scolaire en particulier. Aline, Frédérique, Léonie et dans une moindre mesure Karen ont une culture en géographie scolaire relativement faible, quand il ne s'agit pas d'un rejet de cette matière. Elles ont du mal à l'enseigner car elles ont un bagage technique faible : faibles connaissances en géographie scolaire, faible connaissance des programmes scolaires. Elles « font avec » et s'appuient plus sur une culture personnelle que sur les autres pôles du triangle, ce qui est d'autant plus surprenant que ce sont des enseignantes relativement chevronnées (entre 13 et 23 ans d'ancienneté). Bien que minoritaires dans ces entretiens, elles sont assez proches de la moyenne observée dans le sondage.

Enfin, un troisième groupe est constitué de trois femmes, Irène, Jeanne et Danièle. Elles se distinguent des autres par le fait qu'elles reconnaissent avoir une faible connaissance en géographie (sauf Danièle) et qu'elles savent s'appuyer sur une expérience professionnelle relativement courte (6 et 14 ans) qu'elles utilisent volontiers. Leur relation à la géographie en tant que discipline est plutôt positive. Ce sont les trois cercles situés en bas de la pyramide, elles aussi sont très proches de la moyenne issue du sondage.

Il ressort de ces entretiens que la culture des enseignantes, au-delà de cet aspect protéiforme et hybridé, se base sur un apprentissage technique qui ne va pas de soi. On le voit, les souvenirs de formation sont souvent lointains, voire oubliés. Quand ils sont vécus comme positifs, cela passe souvent par une rencontre avec un formateur particulièrement motivé et motivant, par un projet. Si ce n'est pas le cas, les PE se tournent vers leurs collègues pour s'informer ou se former. Cette formation entre pairs peut être utile et riche, mais elle semble les pousser vers un conformisme et des habitus hérités qui tendent vers un conservatisme, comme le dit Gaëlle à propos de ses collègues : si elles enseignent des choses hors programme, c'est certainement par raison. Ainsi, la formation rejoint une expérience professionnelle qui est souvent aussi vicariale, passant par des échanges d'expériences avec les collègues de l'école ou des collègues plus lointains (celles des sites internet ou des forums). Enfin, à écouter ces personnes, l'expérience (voir le chapitre 5) est associée implicitement aux voyages ... mais c'est certainement un biais issu de la question posée.

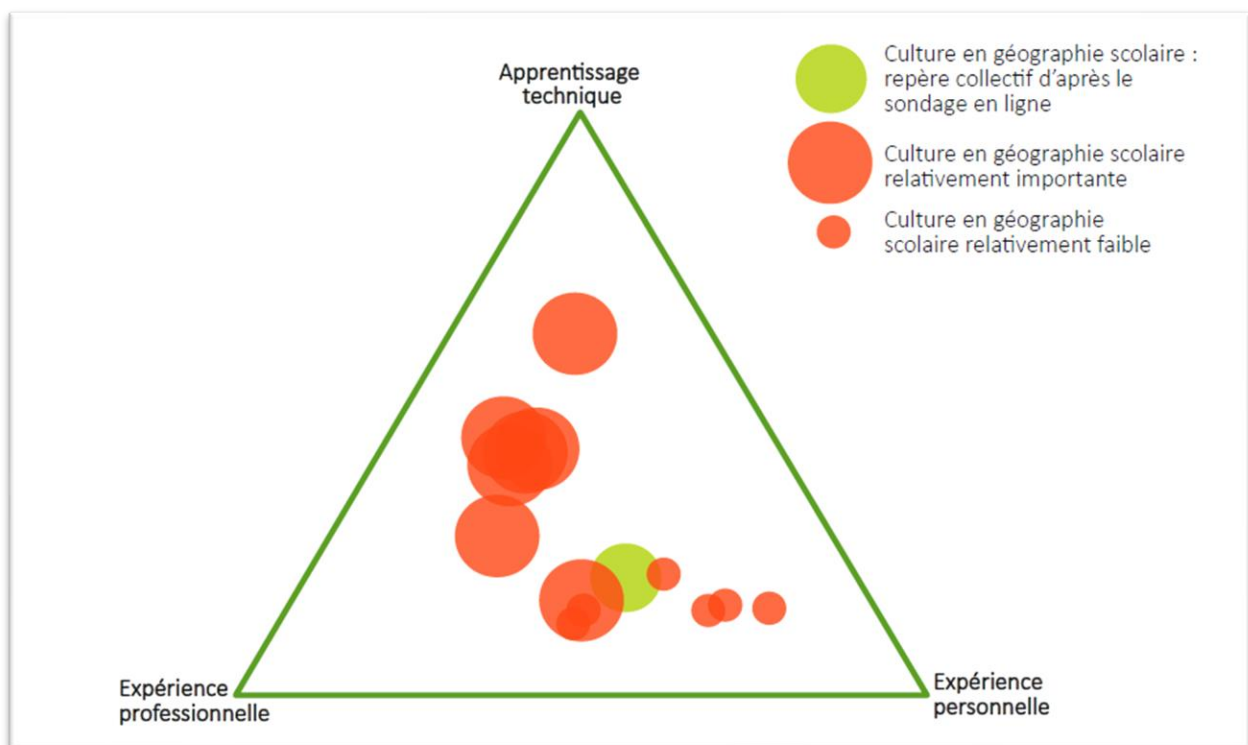


Figure 15 : Ancrage des expériences et des apprentissages dans la culture en géographie scolaire des enseignantes et enseignants rencontrés lors des entretiens.

4.4. Les enseignantes de l'école primaire en tension entre être soi-même et appartenir à un collectif.

Toute culture est au cœur d'un champ en tension. Ce champ est constitué d'une part d'un champ de force, de l'autre d'un champ de lutte. Le champ de force est à penser comme « un espace des positions » alors que le champ de lutte est « un espace des prises de position » (Bourdieu, 1980). La culture en géographie des enseignantes de l'école primaire n'échappe pas à ces tensions. En effet, les enseignantes appartiennent à des groupes, des collectifs, des réseaux dans lesquels elles ont une place à prendre et une position à tenir. Être enseignante, ce n'est pas qu'être face ou à côté des élèves, c'est aussi représenter une institution, une manière de penser le monde, une manière d'être au monde auprès des parents, des collègues ou de la société en général. La difficulté des enseignantes est alors de trouver sa place entre son « dedans » et le « dehors », surtout quand leur culture en géographie scolaire est faiblement basée sur des apprentissages techniques.

a. Les professeures des écoles au cœur de la société.

Les enseignantes de l'école primaire sont à la fois des individus et les membres d'un collectif qui les dépasse et qu'elles entretiennent. Il est utile de préciser le contexte dans lequel se situent les professeures des écoles car il influence leur culture. Les enseignantes sont liées à la société qui les englobe et cette relation « dedans-dehors » qu'est la culture ne peut pas être exclue des deux autres éléments, le « dedans » de l'individu et le « dehors » de la société. La société attend des PE un certain savoir et des compétences en géographie, compétences qu'elles sont censées transmettre aux élèves. Ainsi, les professeures des écoles doivent répondre non seulement aux attentes du programme officiel, mais aussi, de manière implicite ou inconsciente aux attentes des parents d'élèves dans leur enseignement de la géographie, tout comme de celle des collègues qui, d'une année sur l'autre demandent certaines compétences ou notions de leurs collègues à travers les attentes des élèves. Des attentes qui jouent sur leur culture en géographie scolaire.

Toute culture est située : l'importance du contexte.

Dans sa vision anthropologique, Edward Hall pense que toute culture dépend du contexte dans lequel elle existe. On note donc bien des allers et retours permanents entre l'individu et le groupe ou les groupes auxquels il est rattaché. Selon lui, cette culture comporte une « profondeur » nécessitant de

prendre en compte l'histoire de l'individu et du groupe. Un temps (ou « méta-temps » chez Hall) qui inclut des éléments collectifs et individuels, du conscient et de l'inconscient, de l'explicite et du situationnel et du physique comme du culturel. De même, cette culture comprend des éléments liés à la spatialité de chacune et de chacun, une relation au territoire et aux autres acteurs ou éléments de cet espace spécifique à cette culture (Hall, 2016). Il est donc nécessaire d'étudier le contexte de cette culture pour bien la comprendre.

Selon Edward Hall, la culture comporte une dimension cachée. Celle-ci se manifeste par des attitudes collectives. Il cite l'exemple de la manière de marcher dans la rue des groupes selon le territoire : marcher dans la rue répond à des rythmes collectifs. Cela se manifeste aussi par l'importance du non-verbal dans la culture, c'est à dire la manière de s'habiller, de parler, de se mouvoir, etc. Ce sont des systèmes non-verbaux subtils qui viennent compléter une étude d'une culture basée également sur des éléments philosophiques, moraux, religieux ou sociaux. Ainsi, la perception d'un individu est influencée par cinq facteurs : son statut social, son activité, son milieu, son expérience et sa culture (Hall, 2016, p. 100). Les cinq éléments étant entrelacés dans un système complexe.

Le rôle central de l'expérience dans la culture en géographie scolaire des enseignantes a déjà été évoqué. Il s'agit ici plus de chercher à trouver l'influence du statut social, du milieu et de l'activité des enseignantes dans leur culture en géographie scolaire. Pour cela, on peut regarder de plus près quel est ce groupe, celles qui le composent, comment il interagit et pourquoi il forme un collectif qui ressemble plus à un réseau qu'à un groupe homogène, unifié. En effet, on y trouve toujours une diversité de statuts, de missions, de lieux d'enseignement mais aussi de rémunération. Cela peut peut-être expliquer un rapport variable à la géographie et à l'enseignement de celle-ci.

La culture en géographie scolaire des professeures des écoles : une mise en réseau.

Comprendre la culture en géographie scolaire des enseignantes du primaire est complexe et se lit aussi à travers une mise en réseau des PE. Chaque enseignante se trouve au cœur de réseaux organisés selon la logique du rhizome (Deleuze et Guattari, 1979). Si des liens sont institués par l'École, par la formation continue, il existe aussi des liens entre pairs. En effet, comme les autres institutions, l'École est prise dans un processus de désinstitutionnalisation (Dubet, 2002). Et si jusqu'au XX^e siècle elle formait des acteurs, elle forme désormais des individus. Pour François Dubet, ce changement a

provoqué une transformation de la relation des PE à leurs élèves et certainement au reste de la société. Désormais cette relation est négociée. Une négociation permanente qui provoque une instabilité, un inconfort chez les PE qui prend parfois la forme d'un malaise et qui est accentué par une demande plus forte d'obligation de résultats ou de reddition de compte liée à la demande de l'institution de se transformer en praticienne réflexive (Schön, 1993).

Ces deux éléments, un recul de l'institution et la demande d'être plus réflexive, couplés à la numérisation de notre société, poussent les enseignantes de l'école primaire à se tourner de plus en plus vers leurs semblables, les collègues de l'école où elles enseignent, bien sûr, mais aussi d'autres réseaux formés par des amitiés nées lors de la formation initiale, de postes antérieurs, de rencontres fortuites, mais aussi des réseaux numériques créés par des forums ou des sites internet.

Des enseignantes dans un groupe : quelles relations entre le groupe et les individus ?

Les professeures des écoles forment un groupe marqué par une assez forte hétérogénéité et que ces enseignantes sont à la fois partie intégrante et, selon le principe dialogique et de récursion, actrices et créatrices de la culture de ce groupe (Morin, 1977). A la suite des travaux de Norbert Elias, nous pouvons nous poser la question de la liberté individuelle de ces enseignantes dans le groupe, ici par le biais de la liberté pédagogique et des choix effectués par ces personnes. Dans *La société des individus*, il rappelle que l'on ne peut pas séparer l'individu de la société, cette dualité habite l'expérience commune (Elias, 1987 p. 11). Il rappelle que la société, vue comme la réunion d'une multitude de personnes n'est ni voulue ni projetée, elle est comme elle est. De même l'individu est un être social qui est inscrit dans un ordre social non pas comme une pièce d'un édifice (vision aristotélicienne) mais comme un acteur qui a une fonction dans un contexte particulier, ordonné par une série de liens (de travail, affectifs, instinctifs, ...) qu'il associe à une « série de chaînes invisibles ».

Elias propose de distinguer la configuration de la figuration afin de penser le monde social comme un tissu de relations. La configuration existe par la modalité variable des chaînes d'interdépendance plus ou moins longues, plus ou moins complexes qui lient les individus composant ces configurations. Il utilise l'image du filet pour représenter ces liens. Selon lui, la densité et la complexité croissante des interdépendances est le résultat d'une différenciation toujours plus marquée des fonctions sociales.

De plus, l'intensité et la modalité des liens d'interdépendance détermine la personnalité. Enfin, l'équilibre des tensions propres à chaque configuration permet de définir les marges d'exercice de la liberté ou du pouvoir. (Idem p. 16)

Ainsi, suivant son exemple de la vie de cour du roi, Norbert Elias explique que si une personne est plus grande ou plus libre qu'une autre, c'est parce que sa position dans la structure des rapports de dépendance lui accorde une marge d'initiative plus grande et des possibilités d'action supérieures aux autres individus. C'est cette marge d'initiative personnelle et collective qu'il est intéressant de voir dans les discours des enseignantes, des inspecteurs de l'éducation nationale ou des formateurs et formatrices et dans les productions des élèves, ce que nous verrons plus loin de cette recherche. Reste à définir quelle marge d'initiative existe chez les PE, puisqu'elles sont soumises à plusieurs champs ou plusieurs injonctions plus ou moins paradoxales venant du « dehors » : le programme scolaire, les demandes de la société, les collègues, l'environnement de la classe et les élèves, etc.

De plus, si on se place cette fois-ci à l'échelle de l'individu et de la construction de son moi, Norbert Elias précise aussi qu'avec la modernité apparue au cours des XVI^e-XVIII^e siècles, la refonte du réseau social crée des mécanismes d'auto-contraintes psychologiques qu'il qualifie de « trait typique de l'habitus de l'homme civilisé ». Les enseignantes sont donc poussées à plus d'autocontrôle car des monopoles, dont celui de l'État et de l'École, mettent en place un conditionnement social avec lequel il faut faire. Ce changement a provoqué d'une part la naissance de l'intime, une conscience de soi qui nous intéresse peu ici, mais surtout le développement de l'intériorité, la censure des affects et la régulation des affects. Pour Norbert Elias, cette conscience sociale des individus est également marquée par une tension entre des impératifs de la société et les tendances propres à l'individu, ce qu'il appelle l'intériorisation, c'est à dire la prise de conscience qu'existe un « dehors » intérieur à soi et un « dedans » extérieur à soi.

La société moderne étant plus complexe, elle est liée à une spécialisation fonctionnelle qui s'est traduite notamment par la création d'écoles pour les enfants. Désormais les parents ne prennent plus le temps d'instruire leurs enfants, ce rôle étant dévolu à l'École vue comme un moment séparé du monde adulte. On retrouve cette idée chez Max Weber qui propose de penser la modernité comme un processus de rationalisation basé sur la science et des institutions rationnelles, ce qu'il nomme le désenchantement du monde (Weber, 1905) marqué par une désacralisation du réel. Les enseignantes ont donc un rôle spécifique, celui d'instruire les enfants de la société en leur transmettant une culture commune, injonction renforcée par les institutions, que ce soit dans la formation initiale dans laquelle cette culture commune est portée par les demandes ministérielles et dans les programmes scolaires,

notamment en géographie et en histoire, associées dans le programme de novembre 2015. Ainsi, à quatre reprises, il est demandé de construire des repères chronologiques ou géographiques chez les élèves (encadré 5)

Se repérer dans le temps : construire des repères historiques

- *Situer chronologiquement des grandes périodes historiques.*
- Ordonner des faits les uns par rapport aux autres et les situer dans une époque ou une période donnée.
- Manipuler et réinvestir le repère historique dans différents contextes.
- Utiliser des documents donnant à voir une représentation du temps (dont les frises chronologiques), à différentes échelles, et le lexique relatif au découpage du temps et suscitant la mise en perspective des faits.
- *Mémoriser les repères historiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes.*

Se repérer dans l'espace : construire des repères géographiques

- *Nommer et localiser les grands repères géographiques.*
- Nommer et localiser un lieu dans un espace géographique.
- Nommer, localiser et caractériser des espaces.
- Situer des lieux et des espaces les uns par rapport aux autres.
- Appréhender la notion d'échelle géographique.
- *Mémoriser les repères géographiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes.*

Tableau 27 : Extrait du Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), volet 3 : les enseignements, partie « histoire et géographie »

(Les items relatifs à l'apprentissage d'une culture commune sont précisés en italique par mes soins)

Dans le groupe, les enseignantes doivent donc se positionner à la fois comme membre de celui-ci et comme individus dans ce groupe, ce que Norbert Elias nomme le processus d'individualisation. Un processus marqué par un divorce entre des aspirations sociales des individus et les limitations qui bornent leurs chances de réussite objective, des tensions entre le « je » et le « nous ». Comme il l'écrit, « *l'individu est à la fois la monnaie et le coin qui la frappe* » (idem, p. 97). Pour penser la relation de l'individu au groupe, Norbert Elias propose d'étudier des petits groupes et des individus pour essayer d'en tirer des lois à travers les liens, les interrelations et ces « chaînes » qui se créent dans ces entités. De plus, ces groupes, si l'on suit la pensée d'Edgar Morin, portent en eux la « partie » mais aussi le « tout » dans ce système complexe.

Cette relation entre l'individu et le groupe est d'autant plus intéressante à étudier que Luc Boltanski rappelle que, dans la société actuelle, critique face aux discours de légitimation des grandes instances, c'est le sujet qui légitime l'institution via son discours (Boltanski, 1990). Nous sommes dans une « cul-

ture de la subjectivation » (Levasseur, 2014) dans laquelle l'individu est vu comme la valeur fondamentale de l'éducation, un individu qui semble primer sur le groupe. Le sujet devient donc l'auteur de sa propre scolarité et l'enseignante l'autrice de sa carrière, mais aussi de sa propre relation aux enseignements qu'elle dispense, y compris la géographie.

Ainsi, enseigner la géographie à l'école primaire pousse les professeures des écoles à la fois à s'appuyer sur sa propre culture géographique et de sa culture en géographie scolaire, tout en devant légitimer une culture générale, celle que la société ou que les PE estiment légitime, et la géographie scolaire officielle, celle du programme.

b. Être professeure des écoles nécessite de se positionner à plusieurs échelles.

La relation des enseignantes de l'école primaire à la géographie scolaire dépend donc de leur intégration à des groupes sociaux qui influencent consciemment ou non leurs choix et sur lesquels elles peuvent faire évoluer des représentations. Leur système d'action repose donc sur une socialisation complexe qui se joue à plusieurs échelles.

Une culture en géographie scolaire des enseignantes de l'école primaire comme un système d'action

L'action humaine a besoin de s'intégrer dans un sous-système social et un sous-système culturel, les deux participant à une culture commune permettant d'agir. Ce sont principalement ces deux derniers sous-systèmes qui nous intéressent ici. La théorie des systèmes d'action induit également que la socialisation doit répondre à quatre fonctions interdépendantes (figure 16) :

- La latence, c'est à dire penser ce processus sur un temps long. Pour les enseignantes, de l'école primaire, il faut donc repérer des héritages et des processus issus d'une culture qui échappe en partie à chaque individu et qui s'inscrit dans une logique collective. Des éléments de ces héritages ont été vus dans le chapitre 2, ils sont liés aux programmes scolaires successifs. Reste à les repérer dans le discours des enseignantes ce qu'il en reste effectivement (chapitre 5).
- L'intégration est comprise comme l'acceptation de normes, mais aussi de valeurs, de croyances, de pratiques et de savoirs pour enseigner la géographie de l'école primaire. Le chapitre 6 montre que cette intégration est devenue difficile dans une société et un système scolaire promouvant l'individuation et la réalisation de chacun, dans une logique néolibérale.

- Le *goal attainment* ou « buts de l'action » qui sont à la fois individuels (liés à ses propres représentations, ses savoirs) et collectifs (liés à des représentations collectives, d'un groupe ou de la société). Ici, ce sont les buts déclarés de l'enseignement qui sont repérés dans le chapitre 7.
- L'adaptation, à travers des stratégies plus ou moins efficaces. Il est donc utile d'observer chez les PE en quoi ces diverses fonctions influencent leur culture en géographie scolaire, ce qui est fait également dans le chapitre 7.

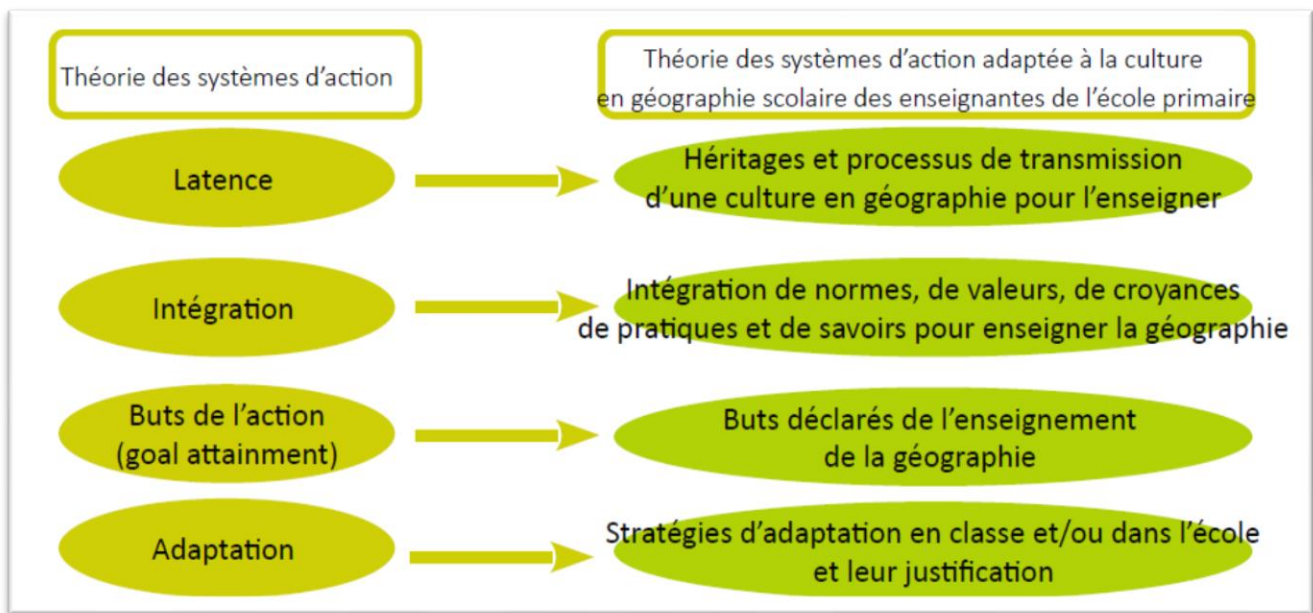


Figure 16 : Théorie des systèmes d'action adapté à la culture en géographie scolaire (d'après Bolliet et Schmitt)

Le système d'action dans lequel une enseignante s'inscrit passe par l'intégration de normes, de valeurs, de croyances, de pratiques et de savoirs. En premier lieu, le fait d'être fonctionnaire, d'être professeure, d'avoir passé un concours de recrutement normatif (le CRPE), de suivre un programme issu du bulletin officiel de l'éducation nationale, mais aussi des injonctions lors de formations, de lettres de cadrage, de réunions, etc. pousse les enseignantes à intégrer un groupe, donc le système d'action qui y est lié. De même, le fait de travailler au sein d'une équipe éducative et d'y avoir une place assignée dans une hiérarchie influence leurs choix, tout comme le fait de porter le discours d'une institution dont on fait partie auprès de partenaires extérieurs (parents, intervenants, etc.).

Tout cela encadre le travail des enseignantes du primaire qui se positionnent face ou avec ces normes (horaires, programmes, forme scolaire, etc.), des valeurs (républicaines et autres), des croyances, des pratiques et des savoirs. Ainsi, les professeures des écoles suivent de fait des buts d'enseignement qui permettent de déterminer leurs choix d'enseignement. Plus spécifiquement en géographie, les PE vont se fixer des buts de l'enseignement de cette discipline plus ou moins proches de ceux des programmes scolaires. Ces buts participent grandement à un auto-référencement de la discipline, même si des influences extérieures existent, par hybridation. Enfin, ces buts peuvent être notionnels, mais aussi associés à des compétences ou des savoir-être.

En géographie comme dans les autres disciplines, l'enseignante élabore des stratégies en classe. Le cours de géographie peut ressembler à un autre cours, mais aussi porter en lui des spécificités. Ainsi, plus qu'en français, en mathématiques ou en langues, le moment de géographie peut être lié à une sortie, une phase de découverte, des moments d'exposés oraux ou autres formes de cours dans laquelle l'enseignante peut se mettre en danger car la forme scolaire y est différente, extraordinaire et les savoirs échangés ne sont plus entièrement ceux que l'enseignante a choisis.

Tous ces éléments rejoignent la définition de l'habitus (Bourdieu, 1980). Il est nécessaire, pour étudier cette culture en géographie scolaire des enseignantes de l'école primaire en France d'observer l'ensemble des dispositions, des manières de penser, de sentir, de se tenir incorporées par les individus. Si les individus ont l'illusion de pouvoir choisir, c'est parce que chacun identifie sa position dans le groupe. C'est le cœur d'un dogme majeur de l'enseignement en France, celui de la liberté pédagogique de l'enseignante. Chaque actrice fait ses choix dans le groupe à travers son discours, ses pratiques ou ses représentations via des stratégies élaborées autour d'un couple coût / bénéfice, selon une rationalité inégale qui dépend de ces effets de position (Boudon, 1977).

On pourrait, à la suite de Bernard Lahire, reprocher à cette notion d'habitus d'être opératoire uniquement ou principalement dans les sociétés traditionnelles, pour lui préférer *des* habitus pour rappeler que nos sociétés contemporaines sont marquées par une pluralité de mondes sociaux et de lieux de socialisation, l'individu intégrant divers schèmes ou manières de penser utiles dans différents contextes, lui garantissant une certaine liberté (Lahire, 1998). Il faut également penser cette socialisation sous l'angle d'une socialisation primaire et secondaire : la socialisation se construit à plusieurs niveaux. La socialisation primaire s'érigeant sur l'affectif, l'émotionnel, le fusionnel, principalement lors de l'enfance, en famille, à l'école, mais aussi dans des bandes d'amis ; la socialisation secondaire la complétant tout au long de la vie, afin de s'intégrer dans des groupes sociaux spécialisés (Berger et Luckmann,

1986). Faute d'avoir un nombre suffisant de personnes interrogées ni d'avoir pu étudier les enseignantes sur le temps long, il est difficile de déterminer des trajectoires qui montrent comment ces socialisations construisent une identité individuelle et collective constamment renégociée, reconstruite.

Aborder la complexité de la socialisation des enseignantes

La socialisation est une contrainte visant à créer de la ressemblance afin d'intégrer et d'assurer la reproduction de la société, ici le milieu des professeures des écoles. Pour comprendre ce que cette socialisation peut représenter, la synthèse produite par les sociologues Dominique Bolliet et Jean-Pierre Schmitt est un bon point d'appui. Dans leur ouvrage, ils expliquent l'utilité de ce concept issu des travaux d'Émile Durkheim puis de Georg Simmel qui permet d'articuler quatre dimensions en interaction : comprendre les mécanismes de transmission de la culture, construire l'identité des individus, construire le rapport de ceux-ci au groupe ; et rendre compte de la manière dont les individus sont intégrés dans leur société à travers des solidarités, des réseaux.

Ce travail très complet fait le point sur les recherches sociologiques en cours, qu'elles soient francophones ou anglophones et conclut sur l'idée que la socialisation crée un homme pluriel dont l'identité n'est plus imposée de l'extérieur. Cela me permet d'aborder cette complexité, l'idée que la socialisation ne se termine pas à l'enfance, qu'elles sont en évolution constante tout au long de la vie et que l'école y joue un rôle important, quoique peut-être en crise.

Ce « processus d'incorporation d'un patrimoine d'habitudes activées sélectivement en fonction du contexte social pour réguler l'action » est un concept utile pour étudier la culture en géographie scolaire des enseignantes à l'école primaire (Bolliet et Schmitt, 2008, p. 31). En effet, la société – ici celle des professeures des écoles – permet à la conscience collective de se développer autour de valeurs communes concrétisées par une norme, une fiction positive. Cette fiction permettant une meilleure transmission des valeurs et des normes. Ce sont ces éléments que ce travail s'attellera à chercher et à faire émerger. Reprenant les travaux de Talcott Parsons en 1966, Dominique Bolliet et Jean-Pierre Schmitt décrivent la théorie des systèmes d'action qui articule quatre sous-systèmes :

- Celui du sous-système biologique, vu comme des ressources en énergie pour l'action ;
- Celui du sous-système psychique, de la motivation pour l'action ;
- Celui du sous-système social où s'élaborent des normes ;
- Celui du sous-système culturel, c'est à dire des valeurs, symboles, connaissances et croyances.

Lorsqu'on est professeure des écoles, on est à la fois une personne avec son vécu qui vit dans une société donnée, un membre du système éducatif du pays au sein duquel on habite, une partie d'une famille, un élément d'une école entouré de collègues, d'agents, de parents d'élèves et d'élèves. Cette situation n'est pas neutre en effet, même si selon les académies la situation est très variable, les PE sont à la fois majoritairement des femmes, majoritairement issues et représentantes des classes moyennes, que leur culture est elle aussi située, à la jonction d'apprentissages techniques, d'expériences professionnelles et d'expériences personnelles.

Cet ensemble forme un ordinaire des vies qui sert à se repérer dans le monde et la société dans lesquels les enseignantes de l'école primaire évoluent, mais il est aussi un cadre qui les enjoint à tenir un discours sur le monde en lien avec chaque interlocuteur, chaque groupe dont elles font partie. C'est à la fois cet ordinaire et ce cadre qui impactent leur relation à la géographie à enseigner. On peut déterminer six collectifs à six échelles différentes avec lesquels les PE ont une relation plus ou moins fréquente et régulière, à des échelles de temps variables, qui vont interagir sur la manière de penser la géographie scolaire. Le poids de ces collectifs est inégal selon les personnes et selon le contexte. Ainsi, on peut penser qu'une personne mieux formée en géographie et en didactique de la géographie à l'école primaire sera mieux armée et plus sûre d'elle pour dialoguer avec les élèves, argumenter auprès de collègues ou de parents, ou encore les autres membres du système éducatif. Leur influence sera alors peut-être plus faible, même s'il est difficile d'affirmer qu'elle serait nulle. Au contraire, une enseignante peu au fait des programmes, des attentes de celui-ci, de connaissances épistémiques en géographie serait-elle plus ouverte à des influences extérieures, et intégrerait des demandes en porte-à-faux avec ce qui est demandé par l'institution.

Il faut donc prendre en compte le contexte spécifique de chaque personne pour comprendre la relation qu'elle peut avoir avec la géographie scolaire (tableau 28).

Interrelations entre les PE et ...	Échelle	Relation ordinaire, quotidienne, hebdomadaire	Relation moins fréquente, extraordinaire ou ponctuelle	Intensité de la relation	Impact théorique sur la relation des PE à la géographie
<i>... les élèves</i>	La salle de classe, le groupe classe	Le quotidien, l'ordinaire de la classe ; Réaction / réception des élèves au cours ; Questionnements des élèves.	Répondre aux questions des élèves face à un événement ; Sortie scolaire ; Retour d'une expérience d'un ou d'une élève (voyage, rencontre, film, lecture ...).	<u>Quotidienne</u> De maîtresse à élève, d'adulte à enfant.	<u>Forte, plus ou moins consciente</u> Compréhension du monde par des enfants ; Représentations et conceptions d'enfants d'un quartier spécifique ; Renforcement ou non de croyances ; Adaptation du discours aux élèves.
<i>... les collègues de l'école (PE, agents, intervenants, ...)</i>	L'école, la salle des maîtresses	Échanges, discussions informelles entre pairs autour de la machine à café, lors des repas ou des récréations. Échanges sur des réseaux sociaux, forums et autres sites internet de PE.	Échanges lors de réunions de cycle, d'école ou autre ; Intervention d'un représentant ; Formation continue dans l'école	<u>Quotidienne</u> Entre pairs, entre égales.	<u>Forte, plus ou moins consciente et indirecte en ce qui concerne la géographie, domaine peu échangé</u> Échanges de connaissances, de représentations, de pratiques ; Renforcement ou non (avec conflit potentiel) de croyances.
<i>... les parents d'élèves</i>	Le quartier de l'école, le village, le canton, la vallée	Rencontres et discussions à la sortie de l'école ; Échanges via l'ENT ; Communications avec les familles.	Préparation de sortie scolaire ; Accompagnement lors d'une sortie scolaire ; Fête de l'école ; Rencontre fortuite dans la rue ; Présentation d'un pays ou d'une culture par un parent d'élève ;	<u>Quotidienne à irrégulière ou ponctuelle</u> Dissymétrie entre une spécialiste (la PE) et des novices, extérieurs au système.	<u>Très faible</u>
<i>... les proches, la famille de la PE</i>	La maison, les lieux de vie des PE	Échanges, discussions ; Vécu, expérience personnelle (mobilités, achats, loisirs, ...) liée à un habiter propre.	Voyages, déplacements ; Lectures, films ou visite d'exposition qui interroge sur la relation au Monde.	<u>Quotidienne</u> Dissymétrie entre une spécialiste et des novices extérieurs au système.	<u>Forte et non conscientisée</u> Relation au monde liée au mode d'habiter (géographicité). Renforcement des croyances ou des représentations sur la géographie.
<i>... les autres membres du système éducatif</i>	La circonscription, l'académie, la France	Très faible, marginale.	Curriculum prescrit ; Rendez-vous de carrière ; Formation continue ; Réunions syndicales ; Élections ; Interventions ponctuelles diverses.	<u>Ponctuelle</u> Entre pairs, entre égales ; Déséquilibrée par une relation hiérarchique et rapports de domination.	<u>Faible à forte</u> Échanges de connaissances, de représentations, de pratiques ; Apprentissage de nouvelles méthodes, pratiques, connaissances par la formation continue.

Une discipline fantôme. Les professeures des écoles et la géographie

Interrelations entre les PE et ...	Échelle	Relation ordinaire, quotidienne, hebdomadaire	Relation moins fréquente, extraordinaire ou ponctuelle	Intensité de la relation	Impact théorique sur la relation des PE à la géographie
<i>... la société</i>	Régionale, nationale et mondiale	Débats et questionnements diffusés par les médias de masse ou les réseaux sociaux au quotidien ; Implication politique ou associative individuelle.	Débats et questionnements diffusés par les médias de masse ou les réseaux sociaux notamment lors des campagnes électorales ou de manifestations ; Voyages personnels.	<u>Quotidienne</u> Citoyenne.	<u>Forte, plus ou moins consciente</u> Selon l'implication dans les débats sociétaux en relation avec des logiques spatiales.

Tableau 28 : L'impact des interrelations entre les professeures des écoles et les groupes dans lesquelles elles évoluent dans leur rapport à la géographie scolaire.

Une discipline fantôme. Les professeures des écoles et la géographie

Prénom	Avec les élèves	Avec les collègues	Avec les parents d'élèves	Avec les proches, famille, amis	Avec des membres du système éducatif	Avec le reste de la société	Résumé des relations
Aline	Quotidienne	Quotidienne	Non mentionné	Non mentionné	Non mentionné	Non mentionné	Locales
Bernard	Quotidienne	Très fréquente, formateur il accueille des stagiaires en classe	Non mentionné	Non mentionné	Ponctuelle : un collègue du collège et un formateur de l'INSPE	Non mentionné	En réseau
Claudia	Quotidienne	Quotidienne,	Non mentionné	Non mentionné	Fréquent : collègues en langue arabe (elle est au Liban), EMCP2 ou collègues d'histoire-géographie.	Non mentionné	Avec des spécialistes
Danièle	Quotidienne	Rare	Non mentionné	Non mentionné	Ponctuelle, une EMCP2	Non mentionné	Limitées
Éric	Quotidienne	Quotidienne	Non mentionné	Non mentionné	Ponctuelle, dans un projet en lien avec l'université de Bordeaux	Non mentionné	Locales
Frédérique	Quotidienne	Fréquente Échange de service	Fréquente	Fille d'enseignants	Ponctuelle	Non mentionné	Sur le tas
Gaëlle	Quotidienne	Quotidienne	Non mentionné	Non mentionné	Non mentionné	Non mentionné	
Henri	Quotidienne	Ponctuelle	Ponctuelle	Non mentionné	Ponctuelle : CPC et PEMF, Professeurs de collège	Ponctuelle	Connecté et débrouillard
Irène	Quotidienne	Quotidienne	Ponctuelle	Non mentionné	Non mentionné	Non mentionné	En réseau, connectée
Jeanne	Quotidienne	Quotidienne Partage de service.	Non mentionné (Internat)	Ponctuelle	Fréquente et informelle, avec une collègue d'histoire-géographie	Non	Isolée
Karen	Quotidienne	Quotidienne Échange de service	Non mentionné	Non mentionné	Ponctuelle Un représentant	Non mentionné	Isolée
Pierre	Quotidienne	Quotidienne, accueille des stagiaires dans sa classe.	Non mentionné	Non mentionné	Fréquente		Impliqué
Léonie	Quotidienne	Non	Non mentionné	Non mentionné	Non	Non mentionné	Isolée

Tableau 29 : Environnement relationnel des enseignantes rencontrées à différents réseaux situés à diverses échelles.

Pour les professeures des écoles étudiées ici, on peut reprendre ces éléments (figure 17) pour montrer l'imbrication des champs autour des individus et les chaînes créées par ces actrices. Ici l'individu apparaît comme au cœur de plusieurs champs ou systèmes qui interagissent à plusieurs échelles et qui fonctionnent en réseau. Ces réseaux sont informels, entre pairs ou avec des spécialistes qui apportent leur point de vue, leurs savoirs et savoir-faire. Ces réseaux semblent discontinus, activés au besoin et entretenus à distance. Les réseaux les plus proches sont les plus denses, marqués par des échanges quotidiens, plus généralistes (avec les élèves ou les collègues proches de l'école) alors que les réseaux les plus lâches sont constitués d'acteurs à distance (métrique et technique : universitaires, professeurs du secondaire, représentants, PEMF ou CPC) que l'on peut contacter au besoin. Les questions ne sont pas axées sur les parents, les proches ou le reste de la société. Cependant, lorsqu'il est demandé aux formateurs leurs liens avec des professeurs des écoles, ces liens sont plutôt faibles, ponctuels (confirmant les déclarations des PE), et que les échanges familiaux ou amicaux sont rarement centrés sur l'enseignement de la géographie.

Le schéma pourrait laisser à penser que chaque niveau est clos, comme pourrait le suggérer ce terme de champ, ce n'est certainement pas si simple.

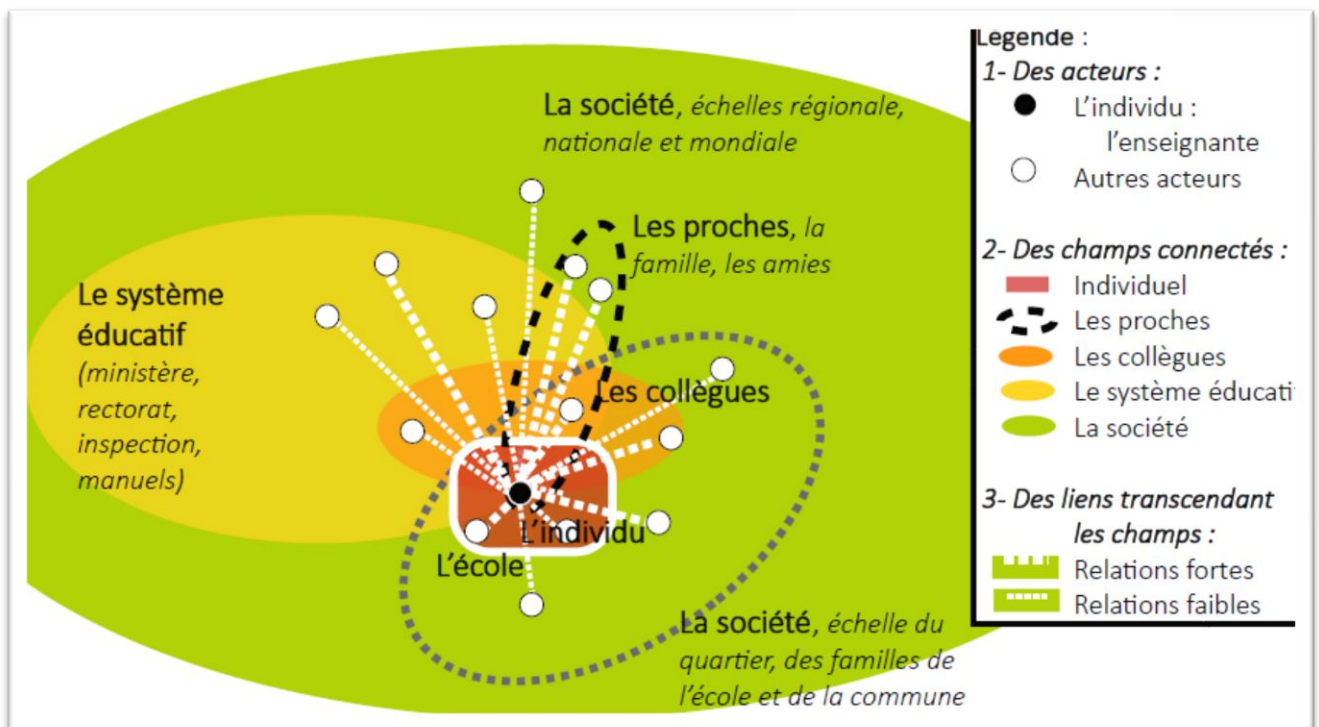


Figure 17 : Des enseignantes dans un groupe. Des interactions nombreuses entre les groupes et les individus qui influencent la géographie à enseigner.

c. Un groupe diversifié.

Les enseignantes du primaire s'inscrivent donc dans des réseaux nombreux et complémentaires plus ou moins reliés entre eux. De même, si de prime abord on pourrait avoir l'image d'un corps uni de professeures des écoles, la réalité sociologique nous montre qu'il n'en est rien. En effet, plus qu'une diversité d'âges et de carrières ou de rémunérations, il existe toujours une hétérogénéité de statuts d'enseignantes dans les écoles primaires.

Une diversité d'âges

La première diversité notable est celle de la diversité liée à l'âge des enseignantes et à leur ancienneté dans le métier. Chaque année la Direction de l'Évaluation, de la prospective et de la Performance (DEPP) publie un Bilan social du ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Le rapport de décembre 2021 précise que l'ancienneté des PE est de 18 ans pour les hommes et de 16 ans pour les femmes. (DEPP, 2021, p. 155)

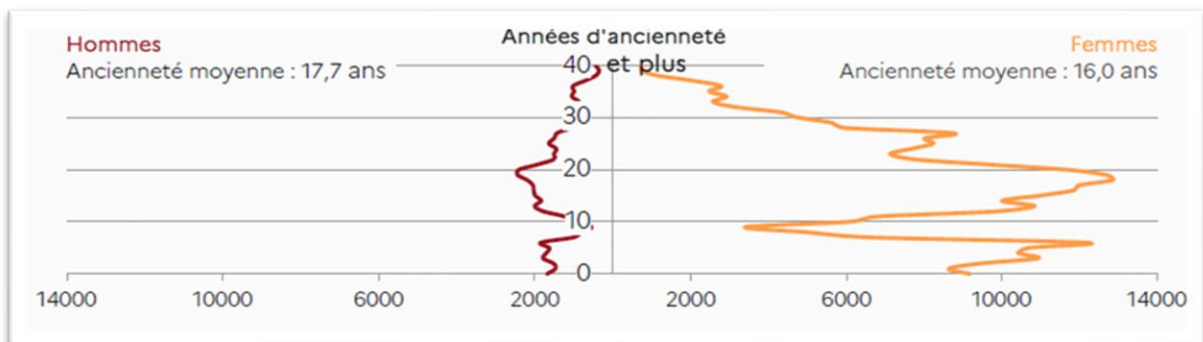


Figure 18 : Ancienneté des enseignantes du secteur public dans leur métier en 2020-2021.

La structure complexe de la pyramide s'explique par des choix politiques. Par exemple, le creux autour du nombre d'enseignantes ayant une dizaine d'années d'ancienneté s'explique par la volonté de réduire dans les années 2007 à 2012, sous la présidence de Nicolas Sarkozy, les recrutements de fonctionnaires, et par conséquent d'enseignantes. Par la suite, avec l'arrivée au pouvoir de François Hollande en 2012, le recrutement d'enseignantes est reparti à la hausse, celle-ci étant visible sur le bas de la pyramide des âges.

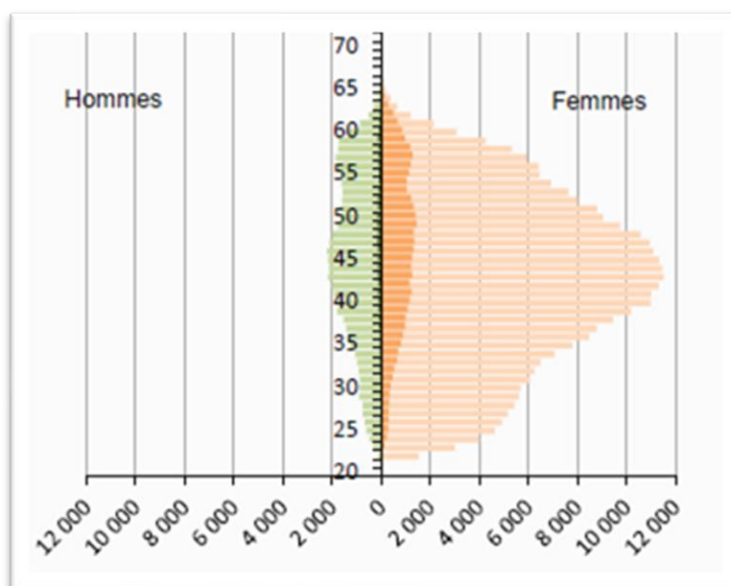


Figure 19 : Pyramide des âges des professeurs des écoles des services publics et privés sous contrat en 2021.

La pyramide des âges des enseignantes du premier degré ci-dessus montre encore une fois une grande diversité de l'âge de ces personnes. Si en moyenne ces professeures ont 43 ans (idem p. 36), 21,2 % ont moins de 35 ans, 51,5 % ont entre 35 et 50 ans et 27,3 % plus de 50 ans.

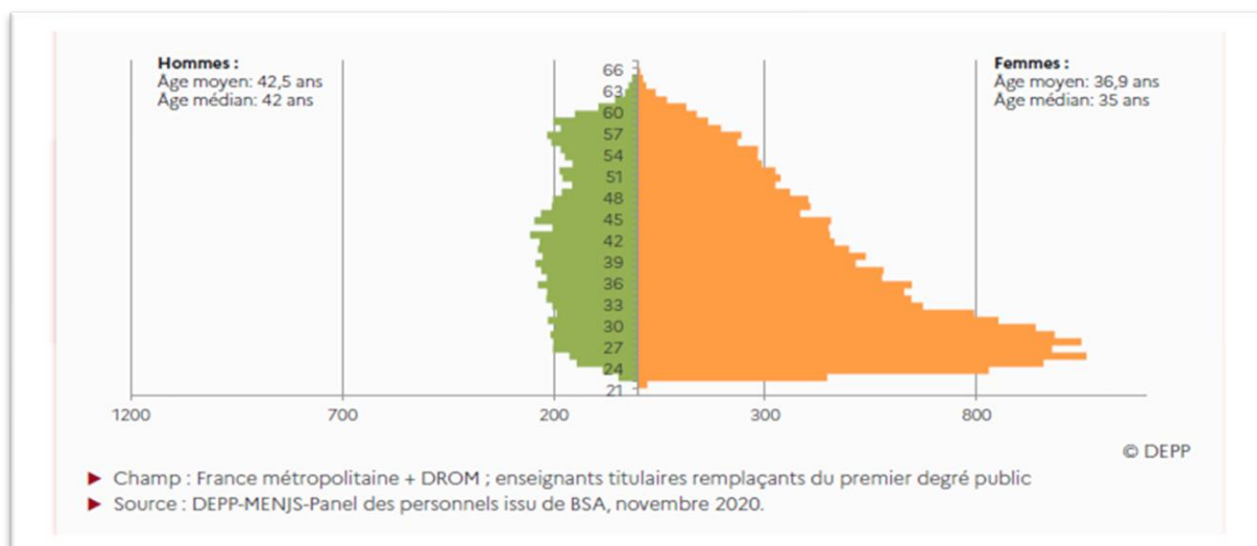


Figure 20 : Pyramide des âges des enseignantes titulaires des corps du premier degré public, remplaçantes en 2020-2021.

Source : DEPP 2021 p. 84

La pyramide des âges des enseignantes remplaçantes est fort différente. On y voit que dans leur grande majorité les femmes y sont plus jeunes (36,9 ans d'âge moyen et âge médian de 35 ans) mais que les hommes y sont aussi âgés que le groupe général (42,5 ans d'âge moyen et 42 ans d'âge médian). La fonction de remplaçante est donc plus souvent exercée par des jeunes femmes, très souvent avant l'âge de 33 ans. Pour mémoire, l'âge moyen des femmes lors de la naissance de leur premier enfant en France est de 28,8 ans et que l'âge moyen des femmes à la maternité est de 30,9 ans. Il s'agit alors d'un choix de vie que l'on peut lier à ces événements personnels.

Une grande diversité de missions et de lieux d'exercice du métier

Enseigner à l'école primaire, au cycle 3 comme dans les autres cycles n'est pas une tâche identique partout en France. Le rapport 2021 de la DEPP précise les missions et les lieux d'exercice des enseignantes à l'école primaire : 22,1 % des enseignantes du premier exercent en préélémentaire, 44,8 % en élémentaire, 11,4 % sont enseignantes et directrices d'école, 8,3 % sont en mission de remplacement et 6,6 % enseignent à des élèves qui ont des besoins éducatifs spécifiques. Les 6,8 % restantes sont détachées dans le second degré, les animations pédagogiques, dirigent une école sans enseigner, voire sans affectation (DEPP 2021 p. 74).

A ces chiffres, il faut ajouter ceux de l'enseignement dans les Réseaux d'Éducation Prioritaire ou dans d'autres « zones », comme le précise le rapport (idem p. 83 puis 90). La proportion d'enseignants du secteur public affectés en établissements scolaires avec au moins une affectation en éducation prioritaire est, en 2020-2021, de 24 % dans le premier degré, à savoir 14,4 % en REP et 9,7 % en REP+, écoles où la proportion d'hommes est légèrement supérieure à la moyenne (19,2 % d'hommes contre 8,5 %, comme vu précédemment).

Ce même rapport (ibidem, p. 87) précise également que ce sont les plus jeunes qui sont le plus souvent affectées dans plusieurs établissements, une situation connue par 1,2 % des professeures des écoles, des personnels souvent plus jeunes, puisque leur moyenne d'âge est de 35 ans, ce que nous voyons dans le point suivant.

Enfin, en 2020-2021, 36 % des enseignants directeurs d'école n'ont aucune décharge d'enseignement ou sont très faiblement déchargés, 38 % ont un quart de leur temps en décharge d'enseignement, 8 % ont un tiers-temps déchargé et 10 % ont une décharge d'un mi-temps. Enfin, 8 % des directeurs d'école sont totalement déchargés d'enseignement. (Ibidem, p. 95)

Une diversité de rémunérations

Un troisième élément de cette diversité des enseignantes du primaire en ce début de XXI^e siècle repose sur la rémunération. Si le salaire moyen des enseignantes du service public en France est de 2550 € mensuels, il n'est que de 2 350 € dans le premier degré du service public et de 2 080 € pour les personnels assimilés fonctionnaires de l'enseignement privé sous contrat. De plus, les non titulaires du secteur public gagnent en moyenne 1 860 € par mois et les maîtres délégués du secteur privé 1 520 € mensuellement. De plus, il ne faut pas oublier la diversité des statuts dans le service public, puisqu'il reste encore en 2020-21 des instituteurs dont le niveau de rémunération est plus faible.

Ces chiffres masquent en réalité une très grande diversité de situations et de salaires. En effet, 13,1 % des PE du secteur public exercent à temps partiel, en moyenne à 74 % du temps complet et 23,1 % des enseignantes du secteur privé sont également à temps partiel, en moyenne à 67 % du temps complet. Ces éléments peuvent expliquer en partie les écarts de salaire entre public et privé, mais montrent surtout que la diversité des situations d'enseignement et de condition de vie des PE. Comme le précise ce rapport, « *le temps incomplet explique en partie ces niveaux de salaire : parmi les agents percevant un salaire net mensuel inférieur à 1 520 euros, 86 % des enseignants non titulaires du public, 77 % des maîtres délégués du privé et 80 % des non-enseignants non-titulaires sont à temps partiel ou incomplet* » (DEPP 2021, p. 177).

Cette très grande diversité du corps des enseignantes du premier degré est utile pour comprendre leur relation à la géographie scolaire et à la géographie en général. En effet, selon les lieux, selon les âges, selon les trajectoires de vie (on pense notamment aux reconversions professionnelles), les PE ont une relation différente à la géographie. Nous verrons que la culture personnelle liée à l'âge, aux voyages, à l'expérience enseignante, et d'autres facteurs encore jouent un rôle dans cette relation, cette culture en géographie scolaire des enseignantes du primaire.

d. Les professeures des écoles : des représentantes des classes moyennes.

Malgré ces diversités, des éléments communs existent permettant aux enseignantes de l'école primaire de se penser comme un collectif aux valeurs relativement communes. Outre le fait que ce métier est fortement féminisé, on peut voir que les PE sont aujourd'hui majoritairement issues de familles de la classe moyenne (Charles et al., 2023).

Un métier fortement féminisé

En 2021, 1,2 millions de personnes travaillent dans ce ministère dont 898 400 enseignantes et enseignants titulaires. Parmi elles et eux, 45 % exercent dans l'enseignement primaire dont 358 700 dans le secteur public du premier degré et 47 100 dans le secteur privé du premier degré. Ils sont accompagnés par 40 000 enseignantes non titulaires dans des écoles publiques du premier degré et 26 700 dans des écoles privées du premier degré. (DEPP 2021 p. 15)

Parmi ces enseignantes, dans le service public 83,9 % des titulaires sont des femmes, en légère hausse depuis 10 ans (80,6 % en 2010-2011). Dans le service privé ces titulaires sont à 91,5 % des femmes, un chiffre plus stable depuis dix ans (90,7 % en 2010-2011). On le voit, le métier d'enseignante dans le primaire est fortement féminisé. (Idem, p. 23)

Des représentantes des classes moyennes

Une étude de Alain Delhomme sur l'origine sociale des enseignants comparée à la population active occupée en 2015 montre que les enseignantes sont plus souvent issues de milieux sociaux plus élevés, elles sont à 28 % issues de familles de professions intermédiaires (pour 18 % de la population active) et à 23 % issues de familles de cadres et professions intellectuelles supérieures (pour 12 % de la population active). En revanche, elles sont beaucoup moins à être issues de familles d'ouvriers (21 % pour 39 % des actifs), d'artisans (9%) ou d'agriculteurs (5%) (Delhomme, 2020). On assiste donc à une « moyennisation » des enseignantes dans le sens où elles sont issues de plus en plus de classes moyennes, contrairement à leurs aînées institutrices qui voyaient dans le métier d'enseignant une promotion sociale, étant issues en plus grand nombre de classes populaires. Même si, des années 1950 aux années 1970, très peu d'institutrices épousaient des hommes au-dessous de leur propre rang social alors qu'un processus de lent embourgeoisement des instituteurs et des institutrices pointait dans les années 1950-1970 (Berger, 1979). Le paradoxe qui a fait que jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle, les professeurs du second degré bénéficiaient de l'image sociale et intellectuelle des universitaires du siècle précédent alors que les institutrices étaient par le passé majoritairement issues des milieux populaires semble terminé (Farges 2017, Danner et al. 2020).

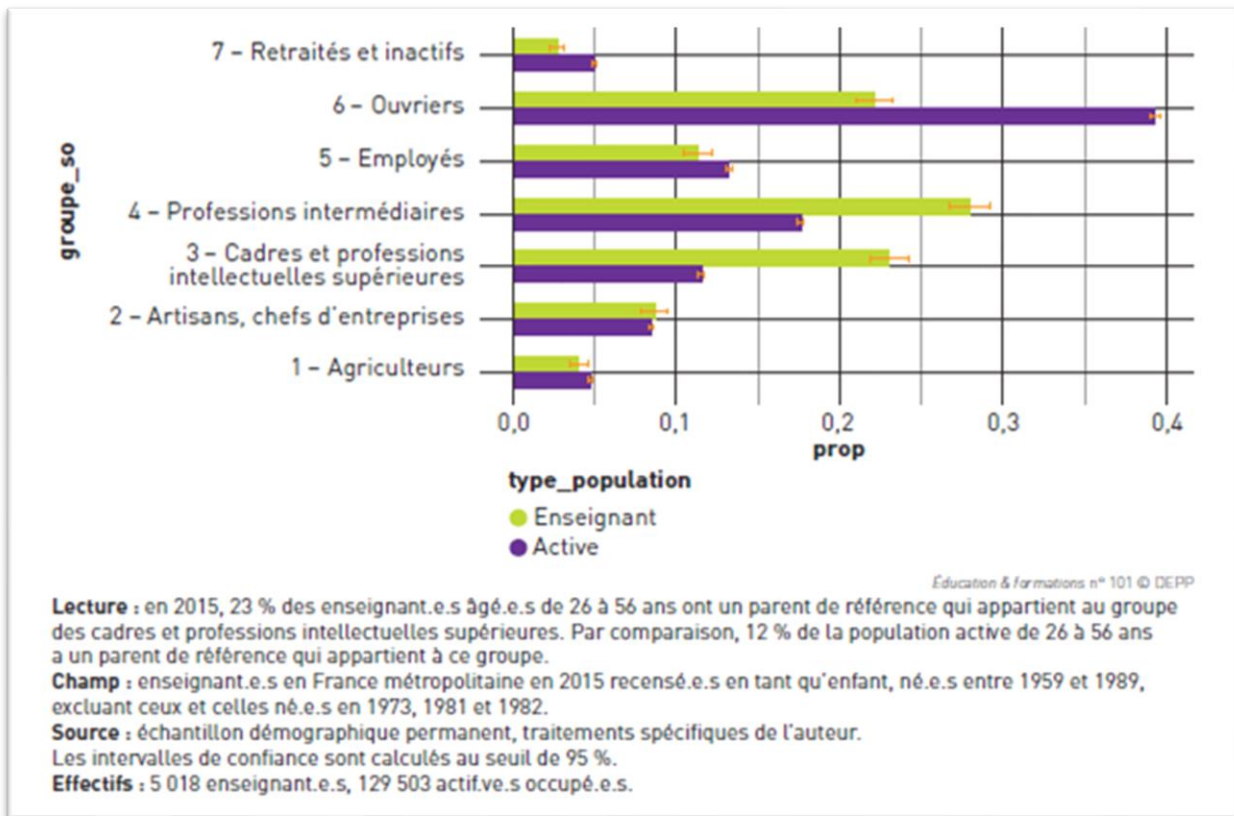


Figure 21 : Groupe socioprofessionnel du parent de référence, pour les enseignantes et l'ensemble de la population active de 26 à 56 ans en 2015.

Source : Delhomme 2020

Alain Delhomme explique la situation actuelle principalement par le haut de niveau de diplôme exigé depuis 2010. A partir de cette année, le recrutement s'est fait au niveau du master 2, soit un bac + 5. Il rappelle que, selon le ministère de l'éducation nationale et de la recherche, 30 à 40 % des enfants d'ouvriers ou d'employés atteignent ce niveau universitaire contre 70 % des enfants de cadres ou de professions intermédiaires. De plus, on assiste à un phénomène de forte sur-représentation des enfants d'enseignantes parmi les enseignantes actuelles (4 % des actifs, mais 12 % des PE). On est ici dans un cas d'hérédité professionnelle qui peut expliquer aussi des choix d'enseignement et surtout des cultures géographiques de ces enseignantes du primaire. D'autre part, les fils et filles de professions libérales salariées, cadres administratifs et commerciaux d'entreprises et les ingénieurs des entreprises sont deux fois moins présents chez les enseignantes que parmi les cadres hors enseignantes. Aujourd'hui, le métier d'enseignante semble être particulièrement peu attractif pour une population très diplômée qui semble « rentabiliser » son diplôme en exerçant plus dans le même groupe socio-professionnel que leur parent de référence.

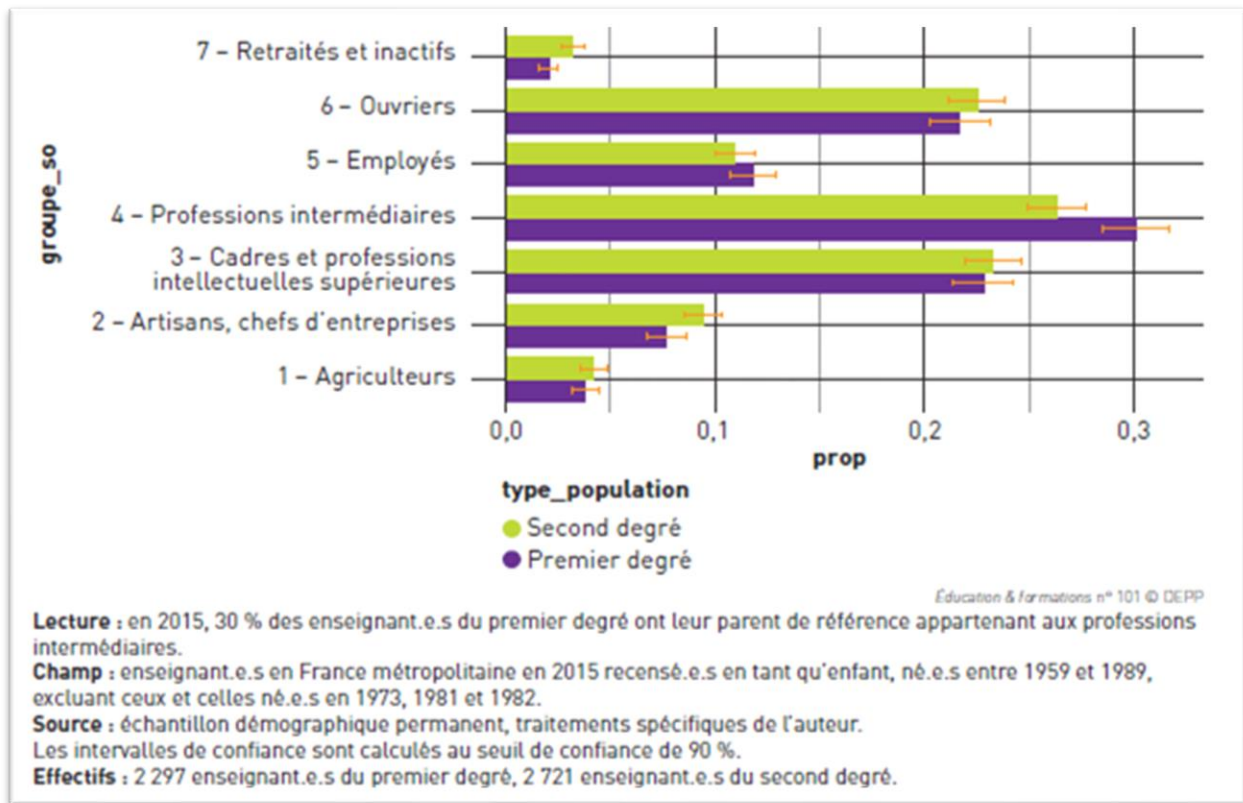


Figure 22 : Groupe socioprofessionnel du parent de référence des enseignantes du premier et du second degré, de 26 à 56 ans, en 2015.

Source Delhomme 2020

Autre conclusion de cette étude, si le métier enseignant semble être la position de cadre la plus accessible pour les jeunes actives issues des milieux populaires, ces personnes sont devenues minoritaires alors qu'elles constituaient la plus grande part des institutrices au cours du XX^e siècle.

Enfin, cette étude montre que l'origine sociale des enseignantes du primaire s'est rapprochée de celle des enseignantes du secondaire. Cela pose encore une fois la question de cette culture professionnelle et de la géographie enseignée au cycle 3. Une question d'autant plus prégnante que Marc Durand montre que lors de la formation des enseignantes, des communautés de pratiques (Lave, 1988) se forment de manière plus ou moins structurées et formalisées caractérisées par ce dont il est question dans les pratiques, la manière dont la communauté fonctionne et surtout la culture partagée, pensée alors comme un répertoire des ressources communes stabilisées dans le temps. Des communautés de pratiques vues comme des conservatoires des documents, outils, routines, lexiques, symboles, techniques, savoirs, habiletés et relations que les acteurs ont développé en commun.

Conclusion du chapitre 4 :

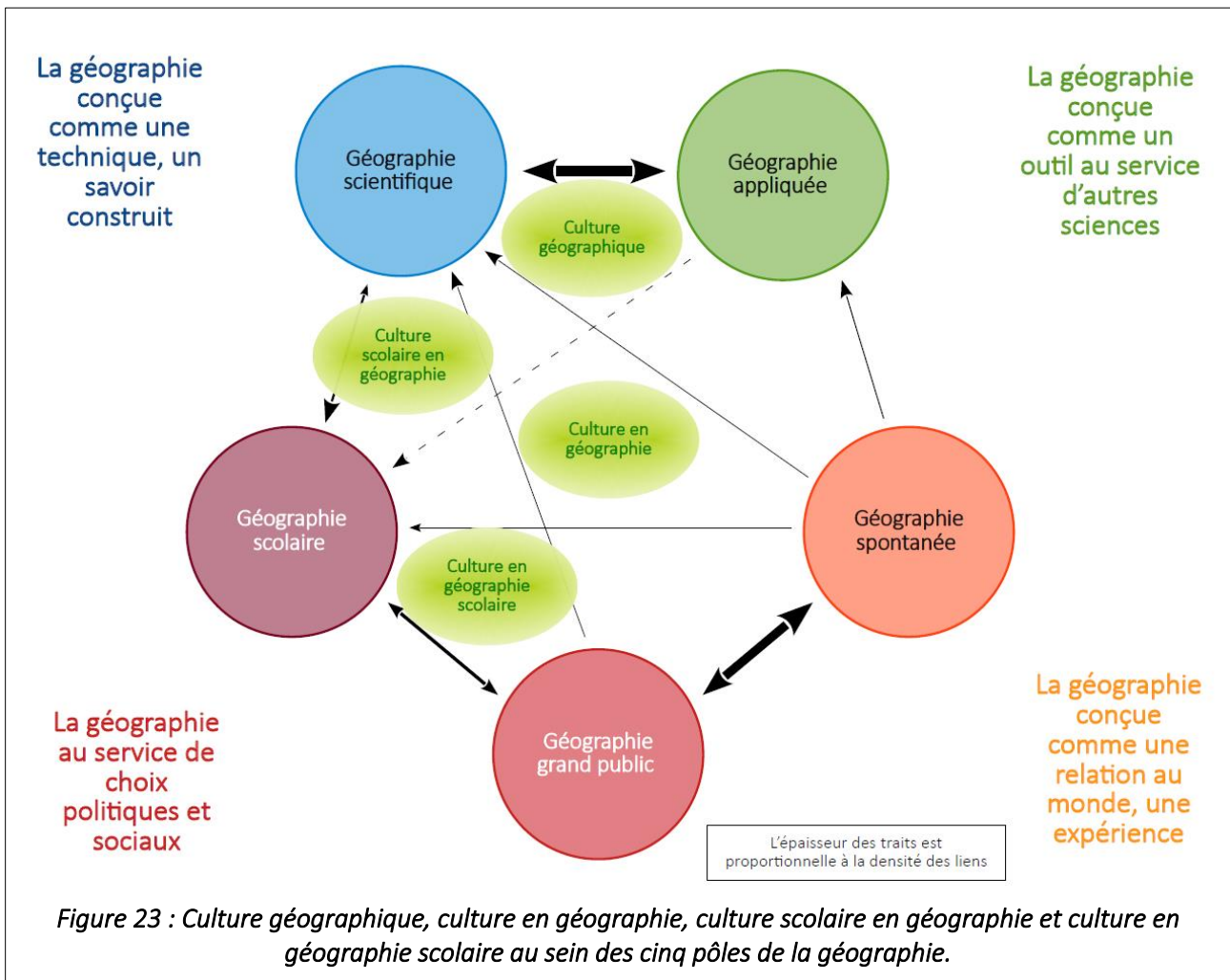
La culture en géographie scolaire entre les pôles de la géographie scolaire et de la géographie grand public.

Ce chapitre a cherché à montrer que la relation des enseignantes de l'école primaire à la géographie à enseigner est liée à une culture en géographie scolaire plus qu'à une culture géographique, une culture en géographie ou une culture scolaire en géographie. Ces quatre types de culture ne sont pas étanches et totalement séparés. Elles participent toutes d'une culture liée à la géographie et chacune d'entre elles se nourrit en partie des autres. Ils peuvent s'inspirer ou s'opposer. Leurs interactions sont assez complexes. Cependant, ces cultures sont bien distinctes les unes des autres car elles se positionnent plus ou moins loin des pôles de la géographie présentés dans le chapitre 2. La culture en géographie scolaire des enseignantes est un ordinaire des vies quotidiennes de ces individus inscrites dans des collectifs qui les influencent et qu'elles nourrissent en contrepartie. Ce système d'action que chaque enseignante de l'école primaire se construit repose sur des apprentissages techniques, hélas souvent faibles, une expérience professionnelle plus ou moins longue et riche en lien avec l'enseignement de la géographie et une expérience personnelle qui sert de béquille lorsque les deux autres sont faibles. Il en ressort parfois un bricolage mais surtout le fait que loin d'être une discipline auto-référencée, la géographie scolaire de l'école primaire s'hybride en permanence par ces éléments culturels, même si cela ne se fait pas sans tensions.

Le schéma suivant propose de positionner ces quatre formes de culture en lien avec les cinq pôles de la géographie vus dans les figures 3 et 4 (chapitre 2). D'après ce qui a été vu, on peut placer la culture en géographie scolaire plutôt entre le pôle de la géographie scolaire et celui de la géographie grand public, de manière assez éloignée de la géographie scientifique, même si une volonté de rapprochement a eu lieu avec la mise en place des programmes de 2015. Le présent chapitre montre que la

culture en géographie scolaire des enseignantes de l'école primaire est relativement bien liée à une géographie grand public : les enseignantes admettent se former à plus de 34 % auprès de sources médiatiques plus ou moins spécialisées (tableau 24). Il a montré aussi que même si elle est présente dans leur culture, l'expérience personnelle des enseignantes n'est pas forcément au cœur de celle-ci, sauf pour des enseignantes faiblement formées ou intéressées par cette discipline scolaire.

En revanche, la culture géographique est une culture qui se trouve à la jonction de la géographie scientifique et de la géographie appliquée. C'est même le cœur de ces deux pôles, même si d'autres influences interviennent dans cette culture, c'est pourquoi je l'ai placée un peu en dessous du lien entre eux. En effet, les trois autres pôles nourrissent aussi cette culture, mais de manière plus faible. Ce n'est pas le cas de la culture en géographie, une culture plus éclectique, intégrant des éléments des cinq pôles de la géographie, de manière consciente ou non. Cette culture en géographie est une culture générale qui associe à la fois des concepts, des connaissances mais aussi des croyances ou des éléments de la géographie grand public, médiatique et de la géographie spontanée. Enfin, la culture scolaire en géographie est plus spécialisée, comme la culture géographique. Elle est à la liaison entre géographie scolaire et géographie scientifique. Elle est plus celle des enseignants en histoire-géographie des collèges et des lycées généraux et technologiques ou des professeurs de lettres-histoire-géographie des lycées professionnels.



Chapitre 5.

Le rôle de la géographie scolaire au cours moyen selon les professeures des écoles.

Si la culture en géographie des enseignantes de l'école primaire est en grande partie une construction en cours, liée à des apprentissages techniques et à des expériences professionnelles comme personnelles, elle est aussi issue d'héritages dont on trouve encore les traces dans le discours et les pratiques des professeures des écoles. C'est une vulgate, ou plutôt des vulgates qui sont ici questionnées à partir des entretiens menés auprès de ces enseignantes, mais aussi auprès des inspecteurs de l'éducation nationale, des cahiers des élèves et de l'enquête en ligne. Pour évaluer ces héritages, regarder la place que les enseignantes assignent à la géographie scolaire dans leur emploi du temps et dans les cahiers des élèves peut être une entrée intéressante.

Les chapitres deux et quatre ont montré que les héritages en géographie scolaire de l'école primaire sont multiples et plus ou moins anciens. On peut distinguer des héritages liés à la géographie scolaire et à ses évolutions et d'autres associés aux évolutions sociétales, notamment autour de la place du savoir scolaire à enseigner ou à la relation enfant/adulte et élève/enseignante. Ces legs sont aussi ceux de cultures pédagogiques, dont la théorie se veut moins transmissive de nos jours, mais qui garde la mémoire de formes scolaires anciennes (Vincent, 2008). Ces héritages se font de manière complexe. Ils sont parfois issus de la formation initiale qui continue, malgré la volonté de nombreux formateurs de dépasser une forme scolaire traditionnelle, de diffuser des modèles passés fondés sur la mémorisation de repères principalement nationaux ou nationalo-centrés. Ils peuvent venir aussi

de l'expérience personnelle des enseignantes qui peuvent se référer à leur propre scolarité (notamment du secondaire). Ils sont aussi le résultat d'échanges avec ses réseaux de collègues, de la formation continue, de l'expérience en classe ou encore de lectures :

« Je suis dans une école où il y a une équipe qui est là depuis très longtemps et du coup, ils ont tendance à enseigner encore des choses qui sont peut-être hors programme mais qui en même temps sont super intéressantes pour les gamins. Du coup quand on fait des progressions de cycle des fois c'est un petit peu compliqué de se mettre d'accord.⁴⁴ »

Ce chapitre vise à analyser la place et le rôle que les enseignantes assignent à la géographie en classe. Pour cela, il a fallu évaluer le temps et le moment de cet apprentissage dans les discours des enseignantes, tout comme les valeurs et les enjeux culturels que ces personnes peuvent porter sur la géographie à enseigner à l'école primaire. Après avoir rappelé certains apports théoriques propédeutiques à cette analyse, une analyse le discours des PE sur le rôle qu'elles lui assignent dans l'emploi du temps des élèves a été faite. De même, comprendre un travail a été mené pour mettre en avant les valeurs sont portées sur la géographie scolaire par ces enseignantes. Enfin, un questionnaire sur la finalité culturelle de la géographie scolaire a été fait. Cette discipline visant peut-être, pour les PE, à transmettre une culture générale pensée comme légitime par des représentantes (majoritairement) des classes moyennes.

5.1. Latence et héritages dans l'enseignement

Pour comprendre les héritages présents aujourd'hui dans l'enseignement de la géographie à l'école primaire, on peut non seulement se pencher sur les contenus, mais aussi sur les logiques de diffusion de ces contenus. Le chapitre 1 a montré comment les attendus du programme ne sont pas toujours atteints, loin s'en faut. Des restes de programmes passés sont toujours présents, que ce soit dans les cahiers des élèves que dans les propositions faites par les enseignantes dans leurs sites internet de partage de cours.

En effet, il existe un temps de latence relativement long entre le moment où le programme est élaboré, publié et diffusé et celui où il est réellement mis en place en classe. Cet écart entre le curriculum prescrit et le curriculum réel est connu depuis longtemps : la chaîne de production curriculaire est

⁴⁴Entretien avec Gaëlle, 08/07/21, minute 42.

marquée par des choix d'acteurs variés qui influencent plus ou moins fortement le projet initial (Forquin, 2008). Le processus de création des programmes et du curriculum prescrit est déjà marqué par des choix qui intègrent plus ou moins des héritages. Ainsi, si le programme actuel de géographie de l'école primaire a cherché à rompre avec les logiques passées, il n'en garde pas moins une logique annualisée que seule l'histoire scolaire partage avec elle. De même, certains thèmes comme « consommer » ou « se déplacer » étaient déjà présents dans des programmes passés, tout comme la logique de partir d'un territoire proche pour ensuite découvrir d'autres logiques spatiales ou territoriales plus lointaines. Cependant, il est évident que le programme de 2015 a cherché à bouleverser la manière d'enseigner la géographie au cycle 3.

Une recontextualisation des attentes se produit après l'édition des programmes officiels (Bernstein, 2007). Elle s'opère par l'entremise des manuels scolaires qui sont écrits généralement très rapidement lors de la rédaction des programmes afin d'être disponibles le plus vite possible dans les classes. Elle s'opère aussi par le truchement des fiches Eduscol qui précisent les attentes du programme. Cette recontextualisation peut se faire aussi par des formations.

De plus, à l'image des concepts nomades qui migrent d'une science à l'autre, des notions et des méthodes franchissent les frontières disciplinaires, se propagent et s'ancrent d'une matière à l'autre. Une mobilité des savoirs qui se fait de façon à la fois verticale et horizontale (Vergnolle-Mainar, 2008). Dans son analyse de la place de l'étude de l'environnement dans les disciplines scolaires, Pascale Vergnolle-Mainar montre que ce concept se construit dans chacune d'entre-elles à la fois de manière verticale, c'est à dire au sein d'une science spécifique (les sciences de la vie et de la terre, la géographie, la philoZoé, ...) selon une logique de transposition disciplinaire, mais qu'il se construit également en s'appuyant sur les autres disciplines scolaires qui connaissent la même évolution. Ainsi, des aires d'interdisciplinarité autour d'une discipline scolaire se constituent, avec un « cœur de métier » entouré d'aires de dialogue avec d'autres disciplines. Dès lors, chaque discipline scolaire tend à chercher à concilier sa propre tradition avec des éléments d'actualisation puisés dans un champ scientifique large. Ce mode d'adaptation à l'évolution des connaissances, à leur complexification et à leur rapide obsolescence pousse lui aussi à transformer le projet de départ. En effet, une discipline n'est jamais réductible à un savoir ou à une science, dans la mesure où elle est indissociable d'un système d'enseignement particulier (Fabiani, 2006).

L'apport de la sociologie du curriculum dans ses dimensions systémiques et séquentielles (Forquin, 2008) permet de voir les liens qui existent dans le curriculum, mais aussi dans sa diffusion qui intègre

logiquement des éléments sociaux et culturels. Il s'agit de comprendre comment s'organise un ensemble composé d'éléments novateurs et d'éléments déjà présents que les enseignantes ont du mal à dépasser.

Ces héritages sont présents de manière plus ou moins durable et nécessitent de s'intéresser à une période de latence plus ou moins longue entre le moment où le programme est écrit et diffusé et le moment où il est mis en place en classe. Divers critères sont alors mis en avant par les enseignantes pour mettre en œuvre les nouvelles demandes : leur faisabilité, leur intérêt pour les élèves, leur pertinence. Des choix faits à partir de l'expérience des enseignantes, de leur relation à la discipline, donc de leur culture en géographie scolaire.

5.2. Une discipline jugée importante et nécessaire pour une majorité de professeures des écoles.

Cinq questions du questionnaire en ligne portent sur la place de la géographie dans la semaine de cours et sur son rythme d'enseignement. Ce sont les premières questions posées, les plus factuelles. Elles permettent de comprendre que cette discipline est pensée différemment de ce qu'elle est réellement enseignée en classe. Il est donc nécessaire de prendre beaucoup de recul sur ces réponses qui sont à la fois un ressenti et une représentation formulée pour un enquêteur se présentant comme formateur. Les réponses données lors des entretiens individuels permettent de tempérer ces réponses.

a. Un temps d'enseignement de la géographie mal évalué par une majorité d'enseignantes.

L'arrêté du 9 novembre 2015 (JO du 24/11/2015) précise les horaires hebdomadaires consacrés aux différents domaines disciplinaires. La géographie est intégrée au domaine « Histoire et géographie / EMC » auquel doit être consacré 2 h 30 d'enseignement hebdomadaire en CM1 et en CM2. Le texte précise que le temps d'enseignement de l'EMC est de « 36 heures annuelles, soit 1 heure hebdomadaire dont 0 h 30 est consacrée à des situations pratiques favorisant l'expression orale. » Il reste donc 54 heures annuelles, soit 1 h 30 d'histoire et de géographie par semaine, donc 45 minutes de géographie hebdomadaire. Pour se faire une idée de l'importance de la géographie dans l'emploi du temps d'un élève de CM1 ou de CM2, ces 90 minutes représentent 3 % de l'horaire d'enseignement global.

A la question « chaque semaine, combien de temps passez-vous à enseigner de la géographie ? » (Tableau 30), 71,1 % des personnes déclarent enseigner plus de 45 minutes de géographie par semaine, soit plus que le temps demandé par l'institution. Environ trois quart d'entre elles déclarent enseigner entre 30 et 90 minutes par semaine, ce qui correspond à peu près au temps demandé. En revanche, 28,9 % déclarent un temps d'enseignement de la géographie inférieur au temps demandé (moins de 45 minutes ou pas d'enseignement). Il faut relever la présence de deux types de réponses extrêmes : les réponses moins de 30 minutes et plus de 90 minutes, qui concernent 8,1 % du panel. Seules 1,3 % des personnes déclarent ne jamais enseigner la géographie, ce qui semble très peu au regard de ce que j'ai pu observer lors de visites de classes, mais aussi à ce qui est présent dans les cahiers d'élèves. On peut imputer ce chiffre à la méthode utilisée, sa basant sur un volontariat pour répondre à ce questionnaire.

Si statistiquement l'échantillon de 557 réponses peut être considéré comme significativement représentatif, plusieurs biais importants induisant une forte subjectivité des réponses données. Les personnes qui ont répondu sont peut-être les plus impliquées et plus intéressées par la géographie que celles qui n'ont pas souhaité répondre. Il se peut également que plusieurs confusions coexistent dans ces réponses. Puisque plus de 71 % des réponses indiquent un temps supérieur à ce qui est demandé, voire très supérieur pour 17,8 % des personnes, on peut imaginer un amalgame entre ce qui est fait et ce qui est demandé, non pas en "géographie", mais en "histoire-géographie-EMC", ce qui peut expliquer les temps d'enseignement très longs (90 minutes par semaine ou plus). De même, il se peut qu'il y ait confusion entre temps hebdomadaire effectif et temps des séances. En effet, de nombreuses enseignantes préfèrent enseigner cette discipline par blocs en alternant deux ou trois semaines d'histoire, puis deux ou trois semaines de géographie. On peut imaginer que ces blocs peuvent durer entre 45 minutes et 1h30 chaque semaine, ce qui serait conforme aux attentes du programme. On peut aussi penser à une troisième confusion aboutissant à une association de tous les temps hebdomadaires lors desquelles l'idée de faire de la géographie sont comptabilisés : le temps de la séance de géographie plus les temps de localisation d'une information dans une autre discipline, le temps de rituels, le temps des sorties scolaires, des temps d'interdisciplinarité ou de pluridisciplinarité, etc. Enfin, ces résultats surprenants peuvent aussi s'expliquer par une méconnaissance des temps d'enseignements ou par le sentiment de remplir le contrat, c'est à dire d'enseigner un temps qui serait un temps idéal. En effet, la géographie est au programme, il faut donc obligatoirement l'enseigner. Ces pratiques déclarées visent donc à montrer à l'enquêteur, qui se présente ouvertement comme formateur et comme chercheur, que la géographie est bien enseignée.

Deux autres pistes m'ont effleuré l'esprit avant de voir les cahiers d'élèves. La première postulait que les enseignantes pourraient avoir la sensation que les séances de géographie durent très longtemps parce qu'elles ne sont pas passionnantes. La seconde, très optimiste, partait de l'idée que les longues durées proposées pouvaient induire que de nombreuses minutes d'enseignement étaient prises sur d'autres disciplines, comme l'EMC, l'histoire, les arts, l'EPS ou les sciences. Des remarques vite oubliées face à la vacuité d'une majorité de cahiers d'élèves.

Temps déclaré d'enseignement hebdomadaire de la géographie.	Réponses	Pourcentage
Moins de 30 minutes	34	6,1
30 à 45 minutes	120	21,5
45 à 60 minutes	297	53,3
60 à 90 minutes	88	15,8
90 à 120 minutes	11	2,0
Je n'enseigne pas la géographie	7	1,3
Total	557	100

Tableau 30 : Question 2 du sondage. Chaque semaine, combien de temps passez-vous à enseigner de la géographie ?

Si l'on compare ces réponses avec celles qui ont été collectées lors des entretiens, les résultats sont différents. En effet, selon ces treize personnes, la durée des séances est plus conforme aux attentes officielles, environ 45 minutes, mais c'est parfois entendu comme un temps partagé avec l'histoire, ce qui réduit de moitié le temps initial prévu, comme le fait Frédérique. De même, Éric a un créneau « sciences-histoire-géographie », propice à des déséquilibres potentiels entre ces trois disciplines. Il arrive chez certaines, comme Frédérique, de déclarer des durées différentes pendant l'entretien. Ce n'est pas illogique. Les enseignantes de l'école primaire n'ont pas d'emploi du temps fixe, même s'il y en a un théorique affiché dans la classe. La flexibilité est une nécessité à l'école primaire, elle pousse certaines à admettre que la géographie peut en faire les frais. En effet, pour terminer une leçon de mathématiques, de français ou d'histoire, il arrive que la géographie disparaisse de l'emploi du temps de la semaine ou soit déplacée. C'est ce que déclarent Frédérique qui « *est obligée des fois de faire sauter de faire des séances qui sont déplacées*⁴⁵ » ou Jeanne qui explique que la géographie « *a souvent été le mardi mais parfois on le faisait le vendredi en fonction de la météo si par exemple la fenêtre météo ne permettait pas de faire l'EPS, on intercalait, on échangeait.*⁴⁶ »

⁴⁵Entretien avec Frédérique, 20/04/21, minute 18.

⁴⁶Entretien avec Jeanne, 14/05/21, minute 7.

Cependant, il peut y avoir des spécificités dans certains lieux d'enseignement. Ainsi, Claudia qui enseigne au Liban après d'autres expériences à San Francisco ou Los Angeles explique qu'à l'étranger, lorsqu'il faut aussi intégrer des langues locales dans l'enseignement, « *on doit tout réduire en termes d'horaires mais, pour l'histoire et la géographie, je pense que c'est les seuls domaines dans lesquels on n'a pas trop entre guillemets grappillé, mangé sur l'horaire.*⁴⁷ »

De même, les informations données par les inspecteurs de l'éducation nationale diffèrent largement de cette présentation plutôt optimiste (tableau 34). Ils sont beaucoup moins affirmatifs sur le fait que la géographie soit enseignée régulièrement, par bloc ou pas. La faiblesse des traces écrites rencontrées est associée au fait que cette discipline est peu enseignée : Didier souligne « *la pauvreté de ce qu'il y a dans les traces écrites des élèves* » ; Mireille déclare que la géographie n'est pas forcément « *un objet* » parce qu'elle semble être mal identifiée par les élèves. En effet, la discipline est rarement enseignée, à des moments changeants ou, comme le dit Jean-Yves, dans un bloc où elle est associée à l'histoire et aux sciences. Un constat qui rejoint celui fait par les inspecteurs généraux et par la lecture des cahiers d'élèves vus au chapitre 1.

b. Une discipline clairement identifiée dans l'emploi du temps ... ou pas.

Toujours dans cette enquête en ligne, il a été demandé aux enseignantes leur rythme d'enseignement (question 4, tableau 31). L'objectif était de déterminer si cette discipline a un statut disciplinaire assumé, s'il y a un rendez-vous disciplinaire balisé. En effet, lorsqu'on se rend en classe, on lit parmi les affichages l'emploi du temps de la classe. Logiquement, parce que l'enseignement de la géographie est obligatoire et inscrit dans le programme scolaire, il y a une case "géographie" ou "histoire-géographie" dans cet emploi du temps. Pourtant, les pratiques sont souvent différentes. En effet, si certaines professeures des écoles aiment proposer des séances régulières, chaque semaine ou tous les quinze jours, d'autres préfèrent travailler par blocs de trois ou quatre séances d'affilée autour d'un thème, regroupant deux ou trois séances dans la même semaine. Les autres semaines étant consacrées à l'histoire, aux arts ou aux sciences. D'autres enfin utilisent une pédagogie par projets dans lesquels la géographie peut être intégrée.

Globalement, les enseignantes assurent que la géographie est enseignée chaque semaine à la même heure pour deux tiers des personnes. Un cinquième dit l'enseigner par blocs. Pour ces personnes, soit plus de huit sur dix, la géographie est pensée comme légitime dans l'emploi du temps des élèves. Cela

⁴⁷Entretien avec Claudia, 09/08/21, minute 7.

peut même exprimer la conscience que la discipline est utile, nécessaire. En revanche, pour un dixième des répondantes, la géographie peut être enseignée irrégulièrement ou rarement, lorsqu'elles en ont le temps, signe que cette discipline n'est pas si importante que cela. Enfin, comme dans la question précédente, seules 1 % des enseignantes déclarent ne jamais enseigner la géographie.

Ces réponses sont délicates à interpréter. En effet, il fallait faire un choix de réponse car une seule réponse est possible, donc exprimer ce qui leur semble plus important. Il en ressort que le plus important est d'exprimer que la géographie est une discipline balisée, légitime qui a sa place parmi les enseignements de cycle 3. La formulation de la question pousse aussi à minimiser la place des sorties scolaires qui sont séparées du temps habituel. Enfin, dernier élément notable, le fait que seules 7,2 % des personnes assument un décalage avec les attentes officielles (irrégulièrement ; rarement, lorsque j'en ai le temps ; jamais ; régulièrement lors des rituels quotidiens), un chiffre très différent de ce qui a été remarqué dans le chapitre 1.

A quel rythme enseignez-vous de la géographie en classe ?	Réponses	Pourcentage
Chaque semaine, à la même heure	366	65,4
Par blocs pendant une période	116	20,7
Chaque semaine à des moments différents	37	6,6
Irrégulièrement	22	3,9
Rarement, lorsque j'en ai le temps	9	1,6
Jamais	6	1,1
Régulièrement lors des rituels quotidiens	4	0,7
Plutôt pendant les sorties scolaires	0	0
Plutôt en fin d'année scolaire	0	0
Total	560	100

Tableau 31 : Rythme déclaré d'enseignement de la géographie dans le sondage en ligne.

Selon la même logique, la question 5 cherche à compléter la question précédente en qualifiant ce moment d'enseignement qu'est la séance hebdomadaire de géographie en CM1 ou CM2 : « La géographie est-elle utile, constitue-t-elle un moment particulier, spécifique de la semaine ? » (Tableau 32). Les enseignantes confirment ce statut de discipline légitime, balisée en y ajoutant un autre élément. En effet, outre le fait que 72 % des personnes déclarent que la géographie est bien un moment spécifique, dédié, il est aussi un outil. Ce statut d'outil m'a intéressé. Cette question, cherché à suivre

une intuition : la géographie est-elle uniquement un temps, une « case » comme le dit Karen (tableau 33) ou est-elle diffuse ? Cela renseigne sur le statut de la géographie mais surtout sur son rôle. Le fait que la géographie soit un outil est double : on peut la prendre comme un simple outil de localisation, de construction de repères ou, de manière plus poussée, comme une « méthode », comme l'ont écrit deux fois les concepteurs des programmes dans leur introduction (BOEN, 2020 p. 68 et 74). Cela nous renseigne sur le statut de la géographie chez les PE. La géographie est pensée comme une des disciplines de la transversalité, peut-être même comme LA discipline de la transversalité au cycle 3, parfois pensée encore comme propédeutique à l'enseignement d'autres disciplines comme l'histoire. Elle semble être une discipline-passerelle qui permettrait d'expliquer des faits d'actualité ou d'éclairer des éléments de cours (en littérature, en histoire, en langues, en arts, ...). En même temps, le fait que la géographie soit utile à tout moment pour 64,7 % des personnes fait penser que la géographie est dans la « boîte à outil » du PE, mobilisable à chaque instant.

Pour vous, la géographie scolaire ... (plusieurs réponses sont possibles)	Réponses	Pourcentage
<i>... est un moment spécifique dans la semaine où l'on ne fait que de la géographie</i>	400	72,1
<i>... est un moment particulier pour travailler sur des projets de classe (transdisciplinarité ou interdisciplinarité)</i>	200	36,0
<i>... est un outil utilisable fréquemment pendant d'autres cours pour localiser des informations et construire des repères</i>	359	64,7
<i>... est un outil utilisable fréquemment pour répondre aux questions que se posent les élèves</i>	234	42,2
Total sur les 556 personnes ayant répondu	1 193	Supérieur à 100

Tableau 32 : La place de la géographie scolaire dans la semaine à l'école primaire selon les enseignantes qui ont répondu à l'enquête en ligne

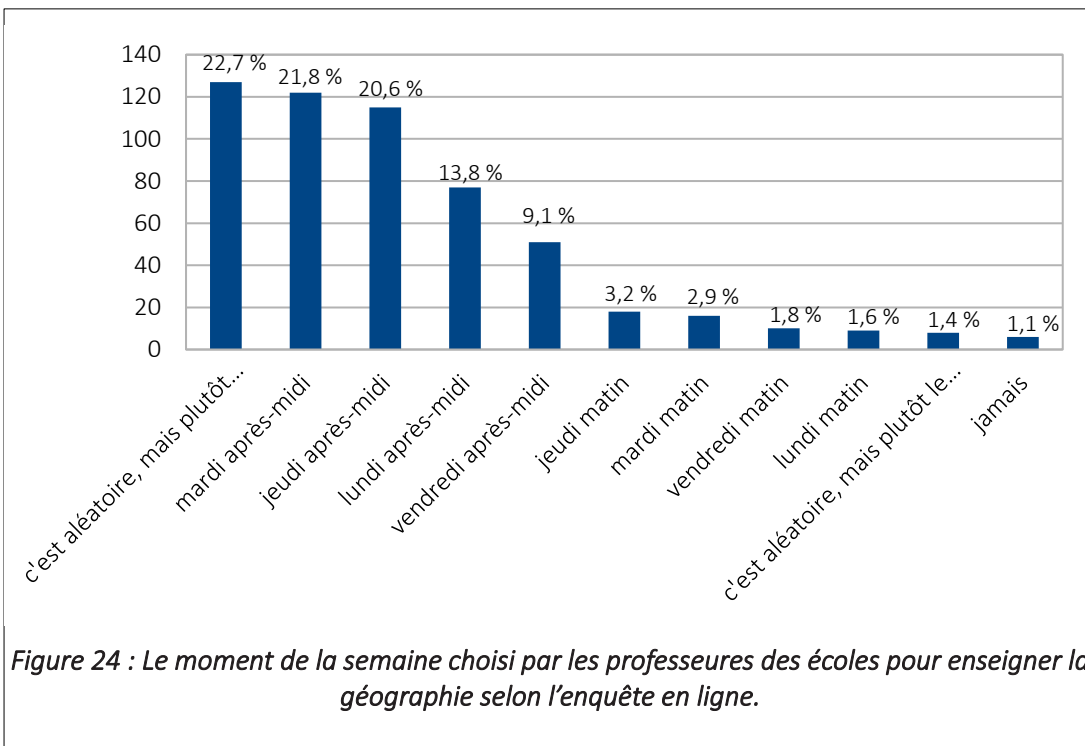
c. Une discipline de l'après-midi.

La question 3 demande de préciser le moment de la semaine lors duquel est enseignée la géographie. Elle vise à connaître le poids relatif de la géographie vis-à-vis des autres disciplines. Ce sont des déclarations, donc soumises à des biais : on est plus dans l'intention que dans la réalité.

Les réponses données permettent de voir que la géographie est considérée à 88 % comme étant une discipline de l'après-midi, plutôt le mardi et le jeudi après-midi (42,4%). Cela peut dire que la géographie est considérée comme une discipline secondaire (après les disciplines dites fondamentales, français et mathématiques – 13 heures par semaine au cycle 3, soit plus de la moitié des 24 heures d'enseignement hebdomadaire – traditionnellement enseignées en priorité le matin et dont le discours

officiel recommande une attention particulière. Ce serait donc une discipline qui demande moins d'attention ou de concentration. La vigilance des élèves étant considérée dans les études de chronobiologies comme moins forte de 13h30 à 14h/14h30 avant de remonter entre 14h/14h30 et 15h30/16h. (Testu, 2008).

Enfin, six personnes assument de ne jamais enseigner la géographie, ce qui me semble faible. On peut associer ce chiffre au fait soit que l'enquête a été faite sur une base du volontariat, et que seules les personnes les plus intéressées ont pu répondre à celui-ci, soit qu'il est difficile d'assumer un tel choix à propos d'une discipline obligatoire mais aussi, par ricochet importante.



Ces remarques générales sont confirmées par les entretiens individuels menés au printemps et à l'été 2021. Toutes déclarent enseigner la géographie l'après-midi à des jours différents mais plutôt stables en général. Karen quant à elle justifie la présence d'un moment régulier par l'entrée prochaine au collège. Elle fixe donc des cases fixes, dont la géographie. De même, Claudia explique : « On le voit sur les groupes Facebook qui sont parfois passionnants d'échanges entre les collègues. Où les collègues en ce moment sont tous en train de, tous et toutes, en train de partager leurs emplois du temps. Il est vrai que beaucoup de collègues placent l'après-midi l'histoire-géographie de manière générale, ou les

sciences ou l'EMC, clairement l'après-midi.⁴⁸ » Si la majorité d'entre elles déclare enseigner régulièrement, certaines admettent que la séance de géographie peut être remplacée par une autre discipline, comme le français ou les mathématiques. Ainsi, Frédérique et Jeanne, déjà citées.

La justification du choix de l'après-midi est assez limpide pour tous. La géographie est représentée comme une matière qui nécessite moins de concentration que les mathématiques ou le français (Danièle, Gaele, Irène), on peut donc l'enseigner lorsque les élèves sont moins attentifs (Éric). Pour certaines personnes, ce choix est contraint par des nécessités d'emploi du temps : présence d'une auxiliaire de vie scolaire (AVS) (Irène), décloisonnement (Jeanne). Un choix qui semble souvent peu pensé, surtout marqué par un fort conformisme.

Henri et Léonie tranchent avec le choix de leurs collègues : le premier veut que ses élèves soient en forme pour la séance de géographie, c'est pourquoi il la fait en début d'après-midi en début de semaine. La deuxième sait que la séance peut déborder et la place donc en début de demi-journée.

Nom	Moment et temps d'enseignement déclaré suivi de sa justification
Aline	Toutes les semaines à la même heure, par blocs lors de deux créneaux horaires de deux fois 45 minutes environ. Elle fonctionne par modules (= une thématique), l'après-midi après la récréation. « Le reste [hors français maths] vient après la récréation. » (06.30)
Bernard	Enseigne l'après-midi, toujours le même jour, selon les années, un moment « assez posé dans l'emploi du temps ». Des séances de 30 à 45 minutes une ou deux fois par semaine. Ce sont des blocs rapprochés dans la semaine pour garder une cohérence et une continuité d'apprentissage. Des séquences de 3-4 semaines maximum pour garder la curiosité des élèves. Un choix lié à « l'organisation des apprentissages. » (09.06)
Claudia	Estime qu'il n'y a pas d'horaire spécifique pour la géographie, même si elle ne l'a jamais placée en tout début de journée. « Il y a trois ans et il y a cinq ans, j'enseignais la géographie à toutes les classes de mon niveau. C'est à dire que j'avais ma classe et les deux ou trois autres classes du niveau. Donc finalement, je l'enseignais à différents moments de la journée. (04.52). Une case nécessaire : « C'est important d'avoir ce rituel horaire mais d'une période à l'autre, on change et les horaires et certaines habitudes de classe en fonction des projets aussi. » (08.28)
Danièle	Comme elle enseigne à l'étranger, les cours de français sont plus nombreux et sont placés le matin. « On est beaucoup moins dans la concentration telle quelle, beaucoup plus dans le dialogue. Donc c'est pour ça que je trouve que c'est plus adapté à un rythme d'après-midi » (6.44). C'est un moment dédié : « quand on fait de la géographie, on fait de la géographie » (10.24). Dans les faits, la géographie peut prendre la place de l'EMC le mercredi matin « quand on a besoin d'heures » (07.56). Elle fait un bloc "histoire-géographie" et un autre "sciences" et fonctionne par séquences. Cependant, elle s'est rendue compte au mois de mars qu'elle n'avait pas encore fait de géographie durant l'année scolaire pour rattraper le retard en histoire dû au confinement.
Éric	Il a enseigné à horaires réguliers sur la semaine ou par blocs, selon les années. L'horaire est « plutôt fixe, j'avais un créneau qui s'appelait sciences-histoire-géo » (2.35) l'après-midi « parce que j'estimais que les matinées étaient un peu réservées au français aux mathématiques » (3.15). Des séances « plutôt en fin de journée la plupart du temps quand il y avait des traces écrites »,

⁴⁸Entretien avec Claudia, 09/08/21, minute 6.

Nom	Moment et temps d'enseignement déclaré suivi de sa justification
	car les élèves sont « souvent assez peu attentifs donc quand j'utilisais des supports vidéo » (3.38). Il privilégie alors un temps à l'oral plus collectif.
Frédérique	Des séances courtes de trente minutes car « les enfants deviennent des zappeurs » (11.50) ou des séances de 45 minutes tous les 15 jours, par blocs, mais pas fixé dans la semaine, plutôt en début d'après-midi. Cependant, « on est obligé des fois de faire sauter, de faire des séances qui sont déplacées. » (18.35)
Gaëlle	La géographie se fait le lundi après-midi, de 14h à 15h ou de 14h30 à 15h30, un choix lié à une plus faible concentration des élèves (04.28). Les séances peuvent durer « des fois d'une heure ou une heure et quart ou une heure et demie. » (21.17)
Irène	Enseigne l'après-midi, car le matin, « ils arrivent à se poser en classe, à écrire, à être stables » (03.00) mais elle assume une certaine flexibilité justifiée par la présence d'AVS le mardi ou le vendredi. La géographie est aussi un outil pour répondre aux questions des élèves, même hors du moment de géographie, afin de « faire des liens. » (07.00)
Henri	Il a fixé une séance hebdomadaire qui dure assez longtemps, un moment fixe le lundi au début de l'après-midi car « j'ai des élèves qui sont très vite fatigués qui ont une capacité de concentration cognitive assez vite épuisée. » (07.10)
Jeanne	Les séances se font le mardi après-midi de 13h30 à 15h30 lors d'un décloisonnement histoire-géographie. Les années passées elle a parfois enseigné par blocs, comme autour d'un projet « tour du monde ». Quand le temps est mauvais, le créneau est échangé avec l'EPS et la discipline peut disparaître de l'emploi du temps de la semaine.
Karen	Elle a placé la géographie « dans une case, comme les autres disciplines, afin de les préparer au collège » (03.08) le lundi après-midi après la récréation de 15h30 jusqu'à 16h30, comme l'histoire, « par habitude » (4.15) même si « le lundi ce n'est pas forcément le meilleur jour parce que le lundi il y a un pic d'excitation » (06.13). « Le matin ils sont plus réceptifs. » (05.45)
Pierre	Non renseigné.
Léonie	En général les séances ont lieu au même moment, selon l'emploi du temps de la personne remplacée, l'après-midi, plutôt jeudi ou mardi, au début de l'après-midi, « ce qui fait que je peux déborder » (08.47) pour des séances de plus d'une heure en général.

Tableau 33 : Moment et temps d'enseignement des personnes rencontrées lors des entretiens.

Les rencontres avec les inspecteurs de l'éducation nationale confirment cette situation (tableau 34). Bien que certains viennent en classe l'après-midi lors de leurs visites de rendez-vous de carrière, la majorité des visites en classe se font le matin et tous font le même constat que les séances de géographie se déroulent très rarement avant midi. Seul Yann affirme avoir vu une séance de géographie le matin en trois années de carrière comme inspecteur.

Visiblement, les IEN rencontrés voient rarement de la géographie : Mireille ne se souvient pas en avoir vu de séance en six ans ; Jean-Yves en a vu peu en sept ans ; Noël une fois en cinq ans ; Pascale deux en six ans ; Yann quatre en trois ans et Ophélie trois ou quatre en sept ans. Didier, Laurent et Zoé n'évoquent pas de quantités. Lorsqu'ils en voient, le résultat est décevant, faisant le même constat que les inspecteurs généraux (voir chapitre 1) : « *un des parents pauvres* » selon Mireille, une discipline moins enseignée que l'histoire (Jean-Yves), « *mal enseignée* » pour Yann.

Le constat est là : pour les IEN comme pour les enseignantes, malgré un discours la légitimant et actant de son importance pour les élèves, la géographie est une discipline de l'après-midi parce qu'elle est de faible tension intellectuelle. On y fait des activités plutôt verbales, on y voit des films, des « supports vidéo ». Les activités jugées fondamentales comme le français et les mathématiques sont alors prévues souvent le matin.

Nom	Observation dans les classes	Place de la géographie dans les emplois du temps
Mireille	« Je n'observe pas de séances de géographie, mis à part dans sa classe, je ne me souviens pas avoir vu de séances de géographie (...) pourtant j'y vais l'après-midi » (27.02). Mais selon elle, c'est souvent l'après-midi et « souvent il n'est pas formalisé et du coup, ça ne devient pas un objet » (17.35).	« C'est principalement lié à cette conception un peu ancrée qu'on reproduit sans forcément questionner. » (14.40) « Si on en fait tout le temps (...) c'est le prétexte pour ne pas en faire ou en faire moins de manière régulière et structurée. » (17.35)
Noël	« C'est une discipline que l'on ne voit jamais. Moi je ne le vois jamais ... enfin si j'ai dû le voir ... je l'ai peut-être vu une fois en inspection ... sur mes cinq ans de carrière (...) C'est souvent la discipline qui est ... qui est prise en charge par le complément de service lorsque les enseignants partagent. C'est un des parents pauvres » (1.59).	« L'après-midi car les élèves sont moins concentrés. L'histoire prend peut-être plus de place que la géographie d'ailleurs. » (10.25)
Ophélie	Trois ou quatre séances vues sur 37 rendez-vous de carrière.	Non renseigné
Pascale	« En six ans, j'ai peut-être vu deux fois une séance qui portait sur la géographie, deux fois en six ans, parce que je laisse le choix aux enseignants. » (4.21) [sur 30 à 40 visites par an, mais jusqu'à 70 les premières années]	Non renseigné
Didier	« Quand je vois la pauvreté de ce qu'il y a dans la trace écrite des élèves, c'est à pleurer quoi. Ce [n]'est pas possible qu'ils aient fait une séance de découverte du monde par semaine ou par champ disciplinaire et par semaine, vu ce qu'il y a. » (6.30)	Non renseigné
Jean-Yves	« J'en vois très peu, pour ne pas dire pas du tout, d'histoire ou de géographie le matin » (22.10) « Par contre, il y a beaucoup de classes où j'en vois peu. » (34.47) « J'en vois peu les enseignants se sentent toujours un peu obligés de me présenter une séance de français et une séance de mathématiques. C'est dommage, moi j'aimerais bien voir aussi autre chose. » (35.54) « Très souvent dans les emplois du temps on retrouve sur un même bloc histoire-géographie, par alternance. (...) sur un même bloc horaire et le plus souvent l'après-midi. Ça, c'est dans l'emploi du temps, parce qu'en réalité (...) c'est plutôt deux fois de l'histoire, une fois de la géographie. » (19.45)	« On peut l'expliquer par ... traditionnellement les mathématiques et puis le français ont toujours occupé la matinée. (...) Je ne sais pas si c'est un héritage encore des pédagogies d'éveil où il y avait cette espèce de bloc l'après-midi où on mettait un peu les sciences, l'histoire, la géographie, l'EMC, l'EPS, tout ça dans le même panier. » (22.07)
Laurent	« On fait effectivement de l'histoire et de la géo l'après-midi, on fait des arts plastiques l'après-midi. » (23.48)	« Quand je suis arrivé dans cette circonscription, j'ai fait complètement bousculer les emplois du temps des écoles et j'ai forcé les enseignants à mettre des matières qu'ils n'estimaient pas comme fondamentales le matin. C'est à dire, on fait de l'histoire-géographie et de l'art dans ma circonscription le matin. Au moins une fois par semaine. Donc ça, il faut savoir une chose, c'est complètement à la volonté de l'IEN. » (23.48)

Nom	Observation dans les classes	Place de la géographie dans les emplois du temps
Yann	<p>« Dans les faits, je vois que cette géographie est très peu enseignée. Elle est très peu enseignée voire même mal enseignée. (...) Au cours de la première et deuxième année, j'en ai vu quatre (...) sur un échantillon de 38 et 37 profs inspectés, ce qui fait 75. (...) Cette année, j'ai fini mes inspections, j'ai vu un peu plus de géographie. Et c'est je pense parce que je l'ai rabâché, je l'ai dit dans les réunions de directeurs donc je vois un peu plus de géographie, mais sur les 39 inspections que j'ai faites cette année, et bien je n'en ai vu que quatre encore une fois. 4 sur 39, c'est déjà un peu mieux. » (02.53)</p> <p>« Non seulement c'est à la même heure mais très souvent c'est dans l'après-midi, c'est quand on a fini français et mathématiques, et surtout il n'y a pas de flexibilité par rapport à cet enseignement. Ah si, j'ai vu une fois dans une école privée géographie le lundi matin » (25.03)</p>	<p>« La place de la géographie dans les emplois du temps est fortement tributaire de la place du français et des mathématiques. » (28.45)</p>
Zoé	Non renseigné	<p>« On est de plus en plus amenés à mettre les maths et le français l'après-midi, donc je ne suis pas sûre que la géographie soit toujours l'après-midi. Non, je n'y crois pas trop. » (20.45)</p>

Tableau 34 : Moment et temps d'enseignement observés par les inspecteurs de l'éducation nationale rencontrés lors des entretiens.

d. Une discipline que l'on délègue volontiers.

Une dernière question permet de définir le statut de la géographie chez les enseignantes de l'école primaire. L'objectif est de déterminer si enseigner la géographie est considéré comme une pratique normale et de savoir si c'est une discipline que l'on délègue à des « spécialistes », à des stagiaires ou à son complément de service lorsqu'on est à temps partiel ou directrice d'école. En effet, plus de la moitié des directrices ont une décharge de temps de service, 8,3 % des PE sont employées comme remplaçantes et près de 10 % des enseignantes du premier degré sont à temps partiel (DEPP, 2020 p. 29).

Les résultats ne surprennent qu'à moitié. Cette enquête a été lancée après le confinement de mars 2020. Les diverses mesures qui ont été prises par le ministère de l'éducation pour limiter la propagation du Covid 19 ont visé en priorité à réduire les interactions sociales entre groupes : décalage des récréations pour que le plus petit nombre d'élèves se croise ou réduction drastique des échanges de services. Et puis, comme le dit justement Aline pour qui la géographie est une matière maudite, « *la géo vient vraiment en dernier.*⁴⁹ »

Or, auparavant, il était habituel de délaissier à ses collègues les disciplines que l'on aime le moins enseigner, comme le dit Gaëlle qui a fait plusieurs années de remplacements avant d'obtenir un poste fixe, « *l'année d'après j'étais plutôt sur des remplacements mais j'ai toujours eu la géographie parce qu'en général j'étais avec des enseignants qui préféraient l'histoire et moi je préférais la géo donc on avait partagé comme ça.*⁵⁰ » De même, si l'on peut faire des échanges de service, on va privilégier les disciplines où on se sent plus à l'aise au dépens des autres, comme Aline qui a enseigné de l'histoire à ses collègues en échange de la géographie. Cette dernière exprime cette attente, cette fois-ci du côté d'une personne rétive à enseigner la géographie :

« J'étais en poste dans la même école, pendant huit ans il y a eu des échanges de services. Moi j'étais chargée de l'anglais et une géographe de formation assurait la géographie pour tout le monde pour trois CE2 donc en fait on se rendait service mutuellement. »⁵¹

Un constat repris par certains inspecteurs, comme Noël : « *C'est souvent la discipline qui est ... qui est prise en charge par le complément de service lorsque les enseignants partagent.*⁵² »

⁴⁹Entretien avec Aline, 14/05/21, minute 15.

⁵⁰Entretien avec Gaëlle, 08/07/21, minute 2.

⁵¹Entretien avec Aline, 14/05/21, minute 2.

⁵²Entretien avec Noël, 27/04/21, minute 2.

Qui enseigne la géographie ?	Réponses	Pourcentage
Vous	513	91,3
Une autre personne (échange de service)	23	4,1
Une autre personne (complément de service)	18	3,2
Je suis complément de service	4	0,7
Sans réponse	4	0,7
Total	562	100

Tableau 35 : Qui enseigne la géographie aux élèves ? Réponses de l'enquête en ligne.

5.3. Des valeurs portées sur la géographie : une discipline associée à la citoyenneté, à l'humanisme, au développement durable et à l'ouverture d'esprit.

La géographie scolaire a du mal à trouver sa place dans l'emploi du temps réel des enseignants, c'est à dire dans la semaine des élèves et par conséquent dans leurs cahiers. Cependant, lorsqu'elle s'y trouve, la géographie enseignée y est pensée comme n'étant pas neutre et portant des valeurs politiques clairement identifiées par les professeures. C'est tout le paradoxe qui se dégage de ces rencontres : une discipline secondaire mais importante, nécessaire, une discipline mal positionnée dans la semaine mais aux valeurs fortes.

L'analyse d'une des questions du questionnaire en ligne et surtout des réponses des enseignantes et enseignants rencontrés lors des entretiens permet de faire émerger des valeurs que ces personnes accolent à la géographie scolaire de l'école primaire. Après s'être interrogé sur l'importance de celles-ci dans la culture scolaire en géographie, cette partie montre qu'elles sont issues en grande partie d'héritages importants. On y trouve des valeurs républicaines toujours assumées, des valeurs humanistes ou universelles, des valeurs d'épanouissement personnel et des valeurs qui ont investi le champ de la géographie scolaire de manière plus récente mais très rapide liées à la mise en place d'un modèle sociétal plus durable.

a. Quelles valeurs sont portées sur la géographie scolaire par les enseignantes ?

La question des valeurs portées par les enseignantes sur la géographie est à lire sous ce prisme des représentations. Ce sont des constructions qui donnent du sens à ses actions. Il est logique que les enseignantes interrogées portent en elles des valeurs parfois en tension avec celles de l'institution. On est ici au cœur de la question des héritages et de la géographie que chacune entend transmettre. Loin d'être une discipline neutre et aux objets d'études refroidis, la géographie comme la géographie scolaire peuvent être pensés par les géographes, qu'ils soient didacticiens ou non comme éminemment politiques (Hertig 2012, Leininger-Frézal, 2020). Dès lors, il faut essayer de comprendre quelles valeurs peuvent être portées par la géographie scolaire selon ces enseignantes.

Ces valeurs posent encore une fois la question de la relation entre le « dedans » et le « dehors » car elles ont une influence sur les choix, les actions, les attitudes, le comportement selon des situations spécifiques (Schwartz, 2006) tout comme elles sont portées pour être partagées dans un collectif. En effet, une valeur peut être vue comme « *ce qui vaut socialement, ce sur quoi on s'entend.* » (Blanquart, 1992), « *c'est plus qu'une simple motivation, c'est un appel entendu et accepté (...) une ligne que l'on se donne, un devoir, une consigne morale.* » (Chateau, 1985). Cette relation entre l'intérieur et l'extérieur de soi se joue donc aussi autour des valeurs que peuvent porter des enseignantes sur la géographie scolaire. Irène Verhoeven, dans sa réflexion sur les normes et la professionnalité enseignante, s'intéresse à comprendre le rôle des valeurs dans les choix faits par des enseignants. Elle précise que les valeurs forment un horizon qui ouvre sur des possibilités d'action (Verhoeven, 2018). Des valeurs que l'on peut lire à travers des systèmes de valeur reposant sur trois valeurs fondamentales : le Vrai, vu comme une valeur intellectuelle, le Beau, présenté comme une valeur esthétique et le Bien pensé comme une valeur morale (Lavelle, 1950). Ces valeurs sont en lien avec d'autres éléments de ce système de pensée et d'action qu'est la culture en géographie scolaire : des croyances, des normes ou encore des attitudes (Morchain, 2009). Des valeurs plus personnelles, intimes, alors que les normes seraient consensuelles et externes à la personne (Rokeach, 1973). Là encore, on se situe à la jonction entre un dedans et un dehors que les valeurs peuvent permettre d'explicitier.

Shalom Schwartz propose une théorie qui attribue six caractéristiques principales et implicites aux valeurs. Ce sont des croyances (1), elles ont trait à des objectifs désirables qui motivent l'action (2), elles transcendent les actions et les situations spécifiques (3), elles servent d'étalon ou de critères (4), elles sont souvent classées par ordre d'importance (5) et cette importance relative des diverses valeurs guide l'action (6). Il distingue dix valeurs de base de la personne qui regroupent toutes les valeurs

humaines existantes, identifiées dans toutes les cultures humaines : *l'autonomie, la stimulation, l'hédonisme, la réussite, le pouvoir, la sécurité, la tradition, la conformité, la bienveillance et l'universalisme*. Elles sont interdépendantes et se regroupent en quatre systèmes de macro-valeurs : le *dépassement de soi*, la *continuité*, *l'affirmation de soi*, *l'ouverture au changement* (Schwartz, 1992). Cette grille est utile pour analyser les valeurs attribuées par les enseignantes sur la géographie scolaire de nos jours, mais elle se révèle trop complexe pour le travail mené. L'étude est donc centrée sur des valeurs spécifiques à l'enseignement de la géographie à l'école primaire autour de quatre grandes valeurs : des valeurs républicaines, héritages de la géographie de la Troisième République, des valeurs liées à un développement durable, plus récentes, d'autres intellectuelles (ouverture d'esprit, débats, développement personnel, ...) et des valeurs humanistes, universelles d'altérité, humanisme, mais aussi de connaissance de mondes éloignés.

b. Comprendre la valuation de la discipline géographie par les enseignantes du primaire.

Dans le questionnaire en ligne, la question 12 porte indirectement sur des valeurs portées par les enseignantes sur la géographie. Il a été demandé de situer la géographie par rapport aux autres disciplines non pas sur une simple échelle de valeur (au sens d'une importance absolue), mais sur une échelle de réussite. Cela permet de voir la dimension politique de l'enseignement de la géographie. De manière implicite la question permet également de confirmer une hiérarchisation consciente ou non des disciplines scolaires dès l'école primaire.

Une hiérarchie des disciplines dans laquelle la géographie est secondaire.

Chacun d'entre nous porte consciemment ou non des valeurs sur les disciplines enseignées et, par conséquent, une hiérarchie. Or cette hiérarchie, si elle est propre à chacun, est aussi issue d'une histoire plus ou moins longue.

C'est ce que Michel Chambon a essayé de mesurer dans un article assez ancien pour connaître cette hiérarchie chez les parents d'élèves. Pour ces derniers, une discipline scolaire prend place dans une réalité dont ils sont coupés et qu'ils n'atteignent que par enfants interposés, créant un sentiment d'étrangeté. Ce n'est pas le cas d'enseignantes généralistes qui doivent enseigner une dizaine de disciplines qu'ils doivent maîtriser. Des entretiens avec 41 mères et 41 pères ont permis de relier les disciplines à des qualités supposées. Ainsi, l'histoire-géographie (associées en tant que discipline) sont-elles pensées en 1990 comme des disciplines reposant sur la mémorisation, un peu sur la réflexion et très peu sur l'imagination (Chambon, 1990).

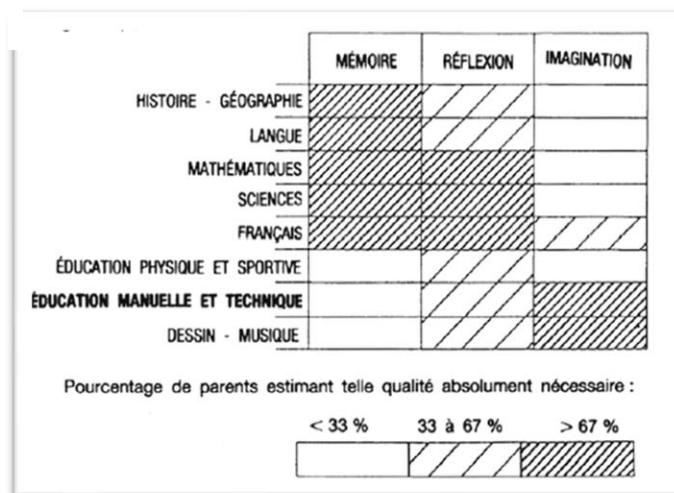


Figure 25 : Qualités supposées absolument nécessaires pour réussir dans chacune des disciplines. (Chambon, 1990, p. 33)

En utilisant d'autres critères, Michel Chambon montre que les parents estiment que l'histoire-géographie est une discipline qui nécessite des efforts intellectuels moyens, plus faibles qu'en mathématiques et en français (les deux premières, loin devant les langues, les sciences et l'histoire-géographie). L'Éducation Manuelle et Technique (ancêtre de la technologie), l'EPS et les arts étant jugées comme demandant moins d'efforts. De même, si le français et les mathématiques sont pensées comme étant très utiles, devant les langues et l'EMT, les quatre autres disciplines proposées (histoire-géographie y compris) sont considérées comme peu utiles. Il en conclut logiquement que les disciplines scolaires sont valorisées et qu'elles font l'objet d'enjeux sociaux (idem, p. 39).

Les héritages peuvent être plus anciens : au cours du XIX^e siècle, la géographie est souvent réduite à une discipline de mémorisation, modeste. Mal cernée, mal située, elle est utilisable par les autres disciplines (dont l'histoire ou les sciences naturelles). Pour l'enseigner, les exercices de mémorisation

des connaissances sont variés (Clerc, à paraître) laissant la part belle aux nomenclatures. La géographie scolaire est dès alors pensée comme une accumulation de listes à connaître à l'heure où les européens découvrent le monde. Cela induit logiquement alors l'idée que la géographie est une discipline sans réelle portée intellectuelle : le savoir se suffirait à lui-même, nécessitant peu de réflexion et encore moins d'imagination ou de questionnements. Il apparaît donc légitime de ranger cette discipline dans la case des matières à basse tension intellectuelle (Mousseau et Mouette, 1999).

On peut légitimement penser que cette valuation des disciplines existe aussi chez les enseignantes de l'école primaire. Une mise en ordre des disciplines liées à plusieurs critères, assez complexes à isoler car relevant de représentations qui ne sont pas toujours clairement identifiées. Encore une fois, le fait d'avoir fait des études littéraires, scientifiques, généralistes ou spécialisées incluant plus ou moins de géographie influence l'appétence à cette discipline. Il y a d'autres éléments, comme le goût des cartes, l'envie de découverte d'ailleurs, mais aussi les valeurs intrinsèques que chaque individu peut poser sur cette discipline.

La question des valeurs portées sur la discipline géographie à l'école primaire pose aussi la question des limites de ces disciplines. En effet, loin d'être des isolats, les disciplines (et surtout à l'école primaire) sont hybridées par des pratiques ou des représentations des enseignantes. S'il existe un cœur de discipline, on peut aussi déceler une aire transdisciplinaire (Vergnolle Mainar, 2008) dans laquelle des concepts, plus ou moins nomades, peuvent être partagés (Stengers, 1987).

Le rôle de la géographie dans la lutte contre l'échec scolaire selon les professeures des écoles.

Lors de l'enquête en ligne, une question porte sur le rôle de la géographie dans la lutte contre l'échec scolaire. C'est une question indirecte qui porte sur le rôle et le poids de la géographie scolaire selon les professeures des écoles interrogées. En effet, cette question induit un classement des disciplines : français et mathématiques sont isolées et présentées en premier lieu, suivant la logique actuelle de mise en avant des disciplines appelées fondamentales. Viennent ensuite l'histoire et les sciences avec lesquelles je présume que les enseignantes font des liens implicitement ou explicitement forts. Enfin, un troisième groupe de disciplines est comparé, il s'agit des arts et de l'éducation physique et sportive (EPS). Mais au-delà du classement, c'est aussi un rôle qui peut être dévolu à une discipline scolaire qui est espérée à travers cette question.

Selon les 557 personnes interrogées qui ont répondu à la douzième question du sondage en ligne, la géographie serait beaucoup moins utile que le français ou les mathématiques pour réduire l'échec à l'école (tableau 36). Près de 75 % des enseignantes du primaire pensent que le rôle de la géographie est plus faible dans la lutte contre l'échec scolaire que le français et les mathématiques. Ces réponses reprennent donc le discours dominant porté par l'institution, les discours ministériels, les évaluations internationales (PISA), les médias et qui est visible dans l'emploi du temps des élèves et les pratiques de classe (chapitre 1). On voit que la hiérarchie est assez simple : derrière les deux disciplines dites fondamentales, la géographie a un rôle aussi important que l'histoire ou les sciences mais pas toujours beaucoup plus que les arts ou l'EPS, même si la réponse est moins nette mais quand même forte : 62 % identique 22,8 % plus forte.

Selon vous, quelle est la place de l'enseignement de la géographie dans la lutte contre l'échec scolaire ? (une seule réponse par série)	Réponses	Pourcentage
<i>... par rapport au français et aux mathématiques :</i>		
elle est plus faible	413	74,6
elle est la même	125	22,6
elle est plus forte	16	2,9
Total	554	100
<i>... par rapport à l'histoire et aux sciences :</i>		
elle est plus faible	81	14,7
elle est la même	458	83
elle est plus forte	13	2,4
Total	552	100
<i>... par rapport à l'EPS et aux arts :</i>		
elle est plus faible	85	15,3
elle est la même	345	61,9
elle est plus forte	127	22,8
Total	557	100

Tableau 36 : Le rôle de la géographie scolaire par rapport aux autres disciplines pour réduire l'échec scolaire. Réponses de l'enquête en ligne.

Selon ces réponses, la place de la géographie est relativement simple à cerner. Reprenant les logiques héritées vues précédemment, la discipline est moins importante mais aussi moins utile que d'autres,

évoquant l'idée qu'elle est de basse intensité intellectuelle, même si cette intensité est pensée globalement comme supérieure au sport et aux arts.

Des valeurs nombreuses portées sur la géographie.

Cet aspect a été creusé collectivement et individuellement par les entretiens avec les enseignantes. Vers la fin des entretiens, une question a été posée sur les valeurs portées par la géographie scolaire (« *est-ce que la discipline géographie est porteuse de certaines valeurs dans l'école d'aujourd'hui ?* »). Les réponses complexes ont dû être regroupées pour mieux les comprendre et les analyser. De même, ces réponses ont été liées à d'autres éléments puisés au cours de l'échange. C'est pourquoi la grille de Schwartz a été aménagée pour en tirer quatre catégories :

- Des valeurs liées à l'affirmation ou à la construction de soi à partir de références durant l'échange à ouvrir les esprits, raisonner, débattre, développer un esprit scientifique ou critique, développer la sensibilité, aider à grandir. ;
- Celles liées aux valeurs républicaines lorsque les enseignantes évoquent la laïcité, la liberté, l'égalité ou plus fréquemment le vivre ensemble, la fraternité ;
- Celles associées à des valeurs liées à un développement durable ou plus souvent l'écologie ;
- Des valeurs humanistes et culturelles, universalistes d'altérité, de découverte et acceptation de l'Autre, mais aussi des références à l'exotisme ou aux voyages.

Ces réponses sont regroupées dans le tableau 37.

c. Une discipline propice à s'ouvrir sur le monde et à ouvrir son esprit : des valeurs intellectuelles mises en avant.

Les enseignantes rencontrées portent en premier lieu des valeurs intellectuelles sur la géographie scolaire. Elles évoquent la volonté d'ouvrir l'esprit, comme Irène : « *Pour moi, c'est un peu comme si on apprenait la vie et ce [n]'est pas juste une matière comme ça avec un livre et des textes.*⁵³ » Dans la même logique, Jeanne explique :

« C'est comme ça qu'on peut ouvrir l'esprit des gens aussi, se rendre compte que le monde il n'est pas comme ce que qu'on vit en France. Justement, ça

⁵³Entretien avec Irène, 23/04/21, minute 7.

donnerait presque l'envie à certains enfants de se révolter : ce [n]'est pas normal, pourquoi ils vivent comme ça, c'est trop injuste, qu'est-ce qu'ils me disent tout le temps ? Ah, ça, ça ne se fait pas, ça se fait pas. Mais en fait je me dis que c'est justement parce qu'on voit la vraie vie dans les autres pays que ça permet d'ouvrir son esprit.⁵⁴ »

Henri et Danièle évoquent aussi des débats en géographie, souvent en réponse à l'actualité mais aussi dans le cadre des séances de géographie, ce qui leur permet d'aborder des sujets de société, plus ou moins chauds. Dans la classe de Henri « *il y a aussi une réaction à l'actualité en géographie et donc il peut arriver qu'on ait une discussion, un débat qui peut s'apparenter à la géographie en dehors de ces séances hebdomadaires.⁵⁵ »* Danièle vit ces moments d'échanges avec plaisir et a même tendance à les attendre :

« Vous voyez, moi finalement avec ma classe, ce qui a été plus sujet à discussion ça a été la consommation, surtout la consommation alimentaire. Entre ceux qui peuvent manger des bonbons toute la journée et ceux qui n'ont que des carottes tous les soirs, il y a un ... Et ça effectivement, surtout dans ces milieux sociaux là, c'est peut-être encore plus flagrant parce qu'ils ont la possibilité de tout choisir sur le côté alimentaire et donc ça va d'un excès à l'autre énorme. Et c'est vrai qu'on est beaucoup rentré là-dedans, de pourquoi lesquels sont bons, lesquels ne sont pas bon. Bon après on essaye de pas juger, de dire oui, et c'est vrai que c'était très, très intéressant. Je me souviens on a fait ça en juin l'année dernière et moi j'allais en classe en disant chouette on a notre leçon de géo sur la consommation. Ça m'avait passionnée et ça avait passionné les enfants.⁵⁶ »

Karen les suit dans cette conception : « *la géographie des fois ça dévie sur des questions qui n'ont rien à voir et puis on discute quoi. C'est plus ouvert que le français et les maths (...) on peut justement répondre plus aux questions des élèves à ce moment-là.⁵⁷ »*

Paradoxalement, alors que le sondage exprime l'idée que la géographie est une discipline moins importante que d'autres pour lutter contre l'échec scolaire, elle est représentée dans le discours des

⁵⁴Entretien avec Jeanne, 14/05/21, minutes 40.

⁵⁵Entretien avec Henri, 20/04/21, minute 4.

⁵⁶Entretien avec Danièle, 05/05/21, minutes 40.

⁵⁷Entretien avec Karen, 20/04/21, minute 7.

professeures rencontrées comme étant aussi là pour faire réfléchir, non plus seulement ouvrir les esprits, mais aussi développer un esprit critique. Ainsi Aline explique que « *notre rôle à nous d'enseignant c'est précisément d'ouvrir des chemins et d'ouvrir des horizons, d'ouvrir les consciences.*⁵⁸ »

Jeanne dit la même chose :

« C'est parce que ça les questionne et parce que dans le monde ils voient qu'il y a des choses différentes, je pense que c'est comme ça qu'on peut ouvrir l'esprit des gens aussi. (...) C'est comme ça qu'on forme des futurs vrais citoyens ouverts. (...) Donc dans la formation du citoyen dans l'ouverture d'esprit, après, ça rejoint assez l'EMC je trouve (...) j'aime bien parce qu'à nouveau ils se posent des questions. »⁵⁹

Irène est sur la même longueur d'ondes, pour elle, c'est un moment où l'on peut

« montrer dans leur vie à eux ce qu'on leur apprend, à quoi ça sert et qu'est-ce que ça va leur amener comme réflexion mais dans leur vie. Parce qu'on peut leur donner des fiches, mais quand on ne fait pas de lien avec leur vie, pour eux ça sera au fond du cartable, on jette au mois de juillet, on en parle plus. »⁶⁰

Pour Frédérique, la géographie scolaire permet de grandir : « *on donne des petites pistes et après c'est à l'enfant c'est pour l'aider à grandir en tant qu'individu dans le monde quoi.*⁶¹ »

Cependant, aucune d'entre elles n'évoque spontanément l'envie d'ouvrir les élèves à la sensibilité ou l'imagination, montrant une nouvelle fois l'envie de classer la géographie dans le champ d'une discipline de la mise à distance du monde, comme les parents évoqués par Michel Chambon en 1990.

d. Une discipline porteuse de valeurs républicaines.

Si la géographie est pensée comme une discipline des repères (tableau 38), lorsque les PE sont interrogées sur les valeurs qu'elle porte, les réponses sortent du cœur de la discipline pour glisser vers l'EMC. Ainsi, près d'un quart des réponses, présentes chez toutes à l'exception de Karen, associent spontanément la géographie à des valeurs républicaines. Ce sont d'abord des notions liées à la fraternité, au comportement, au respect, mais aussi au vivre ensemble, à l'éducation à la citoyenneté, ou encore à l'acceptation de l'Autre. Karen, Pierre et Aline insistent beaucoup sur la citoyenneté. Chez

⁵⁸Entretien avec Aline, 14/05/21, minute 57.

⁵⁹Entretien avec Jeanne, 14/05/21, minutes 40, 41, 43 et 46.

⁶⁰Entretien avec Irène, 23/04/21, minute 13.

⁶¹Entretien avec Frédérique, 20/04/21, minute 41.

eux, le terme revient relativement souvent, trois fois lors de l'entretien, à des moments différents.

Aline croit

« que ça contribue à la citoyenneté ou à de l'écologie, en faisant des marches par exemple pour aller nettoyer le littoral ou pour aller nettoyer des rues, par exemple, se déplacer et faire un planning. On peut faire ça comme ça. Je pense à la citoyenneté, à une meilleure compréhension de son environnement, va aussi mettre en place des comportements citoyens.⁶² »

Bernard, Danièle, Manon et Léonie mentionnent deux fois cet aspect. Pour Bernard, comme pour les autres, c'est un élément central, *« parce que les élèves ils rentrent, ils ne sont pas simplement élèves, ils sont individus, citoyens, humains qui agissent sur la planète, avec du positif mais aussi du négatif, évidemment.⁶³ »*

Cette citoyenneté n'est pas hors sol. Souvent, elle est associée à des valeurs civiques, comme former des citoyens français avant tout. Bernard l'exprime clairement en évoquant l'importance de construire des repères chez les élèves :

« J'adhère aussi un petit peu à la notion de repère parce que si vous voulez quand j'ai des élèves qui peuvent me dire ne pas pouvoir par exemple globalement situer Paris sur une carte de France on est bien pour construire la notion de citoyenneté la notion de c'est quoi la France, il faut aussi qu'ils aient une représentation assez juste du pays dans lequel ils sont.⁶⁴ »

Pour Manon, qui est aussi formatrice, *« il y a plein de fois à travers les différentes thématiques qu'on va travailler, il y a beaucoup de choses qui sont en lien avec le parcours citoyen, le parcours avenir, le parcours santé. Il y a beaucoup de valeurs qui sont travaillées.⁶⁵ »* Cette manière de penser la géographie est identique chez Jeanne : *« C'est comme ça qu'on forme des futurs vrais citoyens ouverts, quand ils se posent des questions ça veut dire que j'en fais des citoyens qui réfléchissent. Donc c'est bien.⁶⁶ »* Elle l'est aussi chez Léonie pour qui *« la géographie ça va avec l'histoire, ça va avec l'éducation civique et morale, on va devoir former des futurs citoyens.⁶⁷ »*

⁶²Entretien avec Aline, 14/05/21, minutes 30, 42 et 60.

⁶³Entretien avec Bernard, 06/07/21, minute 36.

⁶⁴idem, minute 41.

⁶⁵Entretien avec Manon, 08/07/21, minute 37.

⁶⁶Entretien avec Jeanne, 14/05/21, minutes 41 et 46.

⁶⁷Entretien avec Léonie, 26/05/21, minute 27.

Il est intéressant de relier ces témoignages aux cahiers des élèves décrits au chapitre 1. On y retrouve le même glissement de la géographie à enseigner vers une morale républicaine implicite. Une liaison logique car présente dans le programme officiel, dès l'introduction de la partie consacrée aux deux disciplines où il est demandé : « *Les professeurs établissent des liens avec l'enseignement moral et civique* » (BOEN, 2020, p. 68). Seule Karen ne cite pas spontanément ces valeurs sous quelque forme que ce soit.

e. Des valeurs humanistes et universalistes très présentes.

Le terme d'humanisme est utilisé à trois reprises par Pierre quand je lui demande à quelles valeurs il associe la géographie scolaire. Derrière ce terme, il y a l'idée d'aller plus loin qu'uniquement voir des différences. Il y a une volonté de les accepter, de ne pas les ignorer pour s'y confronter. La question de l'altérité est importante dans le discours de ces enseignantes. Elle passe soit par le canal des voyages et de l'exotisme, soit par celui de la rencontre avec des « ailleurs » et des « autres » que l'on découvre mais que l'on apprend à ne pas juger par ce prisme de la différence. C'est en cela que l'on peut l'associer à l'universalisme. Pour cela, Éric utilise une jolie formule :

« Je trouve qu'une des valeurs qui est sous-jacente en fait en géographie, c'est le respect de l'autre. Je crois vraiment que faire de la géographie c'est aussi être prêt à voir le monde avec les yeux des autres en fait. »⁶⁸

Irène et Jeanne évoquent à plusieurs reprises le fait que la géographie est une discipline liée aux voyages, en les associant à ce qu'ils peuvent nous apporter sur le regard sur les autres personnes. Irène

« sollicite les parents. Parce que j'ai quelques parents qui sont étrangers et du coup je les fais venir et je les fais parler de leur pays et du coup ça permet aussi de faire un lien, de voir par exemple qu'en Angleterre, en Inde ou en Afrique il y a des humains quoi. Il y a les valeurs d'acceptation de l'autre mais celle-là c'est vrai qu'on la travaille dans toutes les matières et effectivement la géographie s'y prête bien dans la mesure où on voit bien que sur la planète les gens sont différents et qu'ils ont tous à nous apporter quelque chose. »⁶⁹

Jeanne quant à elle

⁶⁸Entretien avec Bernard, 23/08/21, minute 34.

⁶⁹Entretien avec Irène, 23/04/21, minutes 24 et 43.

« aime la géographie parce que ça [lui] rappelle [ses] voyages et qu'en fait ça me permet d'en parler avec certains élèves qui voyagent pas mal aussi. Et puis justement ça permet de rebondir sur les coutumes locales et avec les élèves on peut faire plein d'exposés aussi en géographie.⁷⁰ »

Plusieurs professeures des écoles associent également la géographie aux valeurs du vivre ensemble, c'est le cas de Frédérique, de Gaëlle et de Henri qui, à la question des valeurs de la géographie, énoncent celle-ci sous des formes variables. Henri y voit *« les valeurs citoyennes, les valeurs sur l'écologie, sur le comportement, le respect des autres, le vivre ensemble, bien sûr. Plein de valeurs.⁷¹ »*

Il n'est pas illogique de trouver cet humanisme comme valeur portée sur la géographie scolaire par huit des treize enseignantes interrogées. En effet, cette discipline classée lors de la formation (master MEEF) dans la catégorie des « cultures humanistes » ce qui n'est pas sans rappeler les « humanités », cet enseignement classique que suivaient les élèves du secondaire au cours du XX^{ème} siècle et regroupant littérature, grec et latin, histoire et géographie. Une « culture humaniste » que l'on retrouve aussi dans le socle commun de connaissances et de culture depuis 2006 (Denizot, 2015).

f. Des valeurs liées au développement durable

Depuis 2020, le programme officiel a intégré dans chaque thème du cycle 3 des éléments reliant explicitement les séquences de cours à une étude d'un développement durable. L'expression « développement durable » y revient six fois. Par exemple, dans le thème "Se déplacer" qui ouvre le programme du CM2 en géographie, une sous-partie "Déplacement et développement durable" a été ajoutée, tout comme sa déclinaison dans la colonne "Démarches et contenus d'enseignement" : *« On étudie les déplacements dans le cadre du développement durable : la lutte contre la pollution, le recyclage, les moyens de transport »* (BOEN, 2020, p. 75).

La demande est donc normative, mais elle est également liée à des valeurs que peuvent porter les enseignantes sur la géographie, que ce soit par ce terme de développement durable ou par celui de l'écologie avec lequel il est souvent confondu. Pierre, qui est aussi formateur, emploie à dessein six fois le terme de développement durable associé à la géographie. Selon lui, c'est une discipline utilisée

⁷⁰Entretien avec Jeanne, 14/05/21, minute 17.

⁷¹Entretien avec Henri, 20/04/21, minute 48.

« pour faire passer la notion de développement durable aujourd'hui.⁷² » Si le terme n'est pas utilisé par Bernard, il évoque à propos des sources que l'on peut utiliser en classe

« ces outils qui permettent de voir la Terre à différentes échelles, voir l'organisation, la modification de la planète par l'homme, l'action de l'homme sur la planète en réel, je pense que c'est pour moi vraiment le mieux. Parce que là les élèves ils rentrent, ils ne sont pas simplement élèves, ils sont individus, citoyens, humains qui agissent sur la planète, avec du positif mais aussi du négatif.⁷³ »

De fait, il associe implicitement l'action des humains sur la planète Terre avec une dimension politique et citoyenne, mais aussi une réflexion sur des choix négatifs ou positifs faits lors d'aménagements ou d'exploitation de la Terre. Une vision proche de celle de Danièle lorsqu'elle dit :

« Je sais que sur les sciences il y en avait énormément sur tout ce qui était développement durable etc. Il y a eu beaucoup, beaucoup de choses à faire et dès qu'on a mentionné la géographie, on était dans le développement durable. C'est en gros la géographie telle que j'essaye de l'enseigner aux élèves, c'est comment on essaye de vivre sur notre planète sans qu'on la détruise.⁷⁴ »

Parfois, c'est plus explicitement l'écologie qui est nommée comme valeur liée à la géographie. Léonie relie cette discipline au fait de respecter son environnement naturel. Pour Irène

« en géographie, notamment avec les CM, on travaille beaucoup sur le recyclage, les énergies renouvelables et effectivement, on a toute cette valeur entre guillemets protection de la planète. En fait je fais venir des gens de la métropole aussi pour parler avec eux du recyclage, il y a des gens de la LPO⁷⁵ sur la protection des oiseaux qui viennent présenter un petit peu tout ça, la protection. Donc nous on est très axés là-dessus.⁷⁶ » Aline pose le même regard : *« j'aurais ma conscience pour moi si je savais que les élèves qui passent entre mes mains désormais se posent des questions et peut-être seront des ingénieurs de demain pour l'écologie, voyez.⁷⁷ »*

⁷²Entretien avec Pierre, 09/07/21, minute 63.

⁷³Entretien avec Bernard, 23/08/21, minute 36.

⁷⁴Entretien avec Danièle, 05/05/21, minutes 42-43.

⁷⁵Ligue de Protection des Oiseaux.

⁷⁶Entretien avec Irène, 23/04/21, minute 42.

⁷⁷Entretien avec Aline, 14/05/21, minute 62.

Dans cette logique d'hybridation et d'interactions entre le maelström dans lequel évoluent les enseignantes (figure 6, chapitre 3), le discours sociétal ambiant sur l'écologie, le changement climatique ou l'anthropocène influence les professeures des écoles dans leur relation au Monde et dans leurs enseignements, en particulier en géographie (mais aussi en sciences). C'est certainement cette double influence, celle des programmes et de la société qui les pousse à associer la géographie au développement durable quasiment automatiquement (seul Éric ne cite pas cette valeur).

Valeurs déclarées		Aline	Bernard	Claudia	Danièle	Éric	Manon	Frédérique	Gaëlle	Henri	Irène	Jeanne	Karen	Pierre	Léonie	Total	%
Valeurs républicaines	<i>Fraternité, comportement, respect, vivre ensemble, éducation à la citoyenneté, acceptation de l'Autre</i>	7	2	2	1	1	2	3	3	4	1	4		3	2	35	30,4
	<i>Laïcité, égalité, justice, liberté</i>															0	
Valeurs liées à un développement durable	<i>Écologie, développement durable</i>	4	2	2	3		2		1	1	1	1	3	6	2	28	24,3
Valeurs intellectuelles	<i>Ouvrir les esprits, raisonner</i>	3	2	2	4			2		3	1	1	1		2	21	18,3
	<i>Débattre</i>				1					2						3	2,6
	<i>Développer un esprit scientifique, un esprit critique</i>	1	1			1	1	1		3	1			1		10	8,7
	<i>Développer la sensibilité</i>															0	
	<i>Aider à grandir</i>							1								1	0,9
Valeurs humanistes, universelles	<i>Altérité, humanisme, découverte de l'Autre, exotisme, voyages</i>		1			1				1	3	7		3	1	17	14,8
Total		15	8	6	9	3	5	7	4	14	7	13	4	13	7	115	100

Tableau 37 : Valeurs portées par les enseignantes de l'école primaire lors des entretiens individuels.

Les valeurs mises en avant ici reposent donc sur deux des trois piliers proposés par Irène Verhoeven. Le Vrai, vu comme une valeur intellectuelle à travers les valeurs liées à un développement durable, à des valeurs intellectuelles et aussi humanistes et universelles, et le Bien, pensé comme une valeur morale à travers les valeurs républicaines ou les valeurs intellectuelles, y sont mises en avant, laissant de côté le Beau et son implicite esthétique, même si celui-ci n'est pas absent du discours des PE (mais de manière très secondaire, à travers la découverte, et rarement de leur étude, de paysages).

Ces valeurs offrent des possibilités d'action aux enseignantes qui les poussent à agir selon ces éléments. La géographie scolaire est alors fortement hybridée par des apports externes à la géographie scientifique, réduisant fortement la transposition didactique et accréditant l'idée d'une rupture forte entre cette géographie universitaire et la géographie enseignée en classe, vue plus comme un discours à forte connotation morale sur le monde qu'une méthode de lecture des relations entre les individus et leurs environnements naturels et humains. Une discipline du vivre ensemble, de la découverte de la nature et de l'Autre.

Ces valeurs portées sur la géographie scolaire de l'école primaire sont intériorisées, intimes et participent du « dedans » des enseignantes, de leur rapport à la discipline tout comme elles déterminent leur rapport aux élèves dans ce moment disciplinaire. Ce ne sont pas des normes, qui elles, sont imposées de l'extérieur, du « dehors ». L'association des deux, normes et valeurs, participe de la culture en géographie scolaire des enseignantes mais n'en sont pas le seul élément. En effet, la géographie scolaire est, pour beaucoup d'enseignantes avant tout un moment de partage d'une culture géographique.

5.4. La géographie vue comme un élément du capital culturel, d'une culture légitime de l'honnête citoyen.

La géographie a été définie dans le chapitre 2 et la culture en géographie scolaire dans le chapitre quatre. Il s'agit ici de s'intéresser à un pan de cette culture dont le nom peut prêter à confusion. Si jusqu'à présent le terme de culture a été entendu dans une acception large et dans une logique de construction de soi, une logique d'interaction entre un dedans intime et un dehors collectif, cette sous-partie s'intéresse au contraire à la culture légitime. La perception du rôle de la géographie scolaire entre dans la constitution d'un capital culturel chez les enseignantes de l'école primaire (Bourdieu, 1964 et 1979). Là encore, le sondage est utile car il permet de faire émerger le poids relativement important de cette culture légitime dans les représentations des professeures des écoles. De leur côté, les entretiens permettent de qualifier cette culture légitime, très différente de celle à laquelle faisait référence Pierre Bourdieu, même si des éléments de cette dernière, que l'on peut qualifier de « classique » continue d'être présente dans le cours de géographie, plutôt à l'état de restes mémoriels. Cette culture légitimée par les enseignantes est celle de la classe moyenne à laquelle s'associent les enseignantes. Elle est un héritage lointain de la culture bourgeoise ou aristocratique : elle est basée sur une connaissance de lieux emblématiques ou de hauts-lieux de notre Monde, de

repères spatiaux, tout comme sur les territoires du tourisme. Elle repose aussi sur l'importance de savoir porter un regard éclairé sur l'actualité du monde. Elle en diffère dans le sens où elle cherche à apporter un regard moins dominant sur le Monde, plus axé sur l'idée que ce Monde est à partager dans un entre-soi plus large, celui des classes moyennes occidentales et peut-être aussi moins marqué par l'ostentation et plus par la massification (des loisirs, du tourisme, de l'accès aux équipements culturels, etc.).

a. La géographie scolaire participe-t-elle de la culture légitime ?

La culture légitime structure les rapports humains. C'est aussi ensemble de connaissances et de capacités, un style de vie, un comportement déclaratif et un corpus d'œuvres valorisées (Passeron, 1991). Elle se base sur des pratiques culturelles plus ou moins mesurables (fréquentation de musées, de cinémas, de théâtres, lectures, participation à des stages, ateliers, associations, ...) formant un capital culturel. Selon Bourdieu « *[l]e capital culturel peut exister sous trois formes : à l'état incorporé, c'est-à-dire sous la forme de dispositions durables de l'organisme ; à l'état objectivé, sous la forme de biens culturels, tableaux, livres, dictionnaires, instruments, machines, qui sont la trace ou la réalisation de théories ou de critiques de ces théories, de problématiques, etc. ; et enfin à l'état institutionnalisé* » (Bourdieu, 1979, p. 3). L'objectivation repose grandement sur le titre scolaire, c'est pourquoi cet auteur le sépare des autres. Pour lui, « *ce brevet de compétence culturelle confère à son porteur [...] une forme de capital culturel qui a une autonomie relative par rapport à son porteur et même par rapport au capital culturel qu'il possède effectivement à un moment donné du temps* » (idem, p. 5).

L'école apparaît comme un passage obligé pour acquérir une culture scolaire légitime qui s'appuie sur une culture savante acquise et intériorisée par les enfants des classes favorisées possédant un capital culturel important, sans l'explicitier complètement (Martet, 2012). Mais l'école est aussi un lieu de construction de cette culture légitime que les enseignantes valident ou non. La massification de l'enseignement a modifié la relation entre le niveau d'éducation et l'accès à la culture savante en favorisant la progression de pratiques culturelles légitimes comme la fréquentation des équipements culturels (cinémas, théâtres, musées, salles de concerts), mais cette progression est principalement liée à un effet de structure (augmentation de la part des cadres et des diplômés de l'enseignement supérieur dans la population française) et à une intensification des pratiques des catégories sociales les plus consommatrices de biens et services culturels (Donnat, 2000). De plus, le niveau de scolarisation reste fortement lié au capital culturel issu de la famille.

Cette culture est moins monolithique que le pensait Bourdieu, même si elle demeure relativement stratifiée (Coulangeon, 2004). En effet, il existe dans les groupes sociaux des pratiques dissonantes (Lahire, 2004) et des différenciations de goûts liés à l'âge, au genre ou à la localisation par exemple (Donnat, 1997, Guy, 2000) qui brouillent les frontières symboliques entre groupes sociaux (Coulangeon, 2004). Cependant, si cette culture légitime n'est plus celle des années 1970 où le classicisme reposait sur des rapports étroits avec l'opéra, les auteurs classiques au théâtre ou dans la littérature, la fréquentation des musées des beaux-arts, etc. Il n'en demeure pas moins qu'une culture dominante des classes moyennes existe, différente de celle des classes populaires, même si des ponts existent. En effet, une compétence culturelle n'est pas qu'une question d'apprentissages de contenus (auteurs, genres, écoles, mouvements...). Elle vient également d'une « disposition savante » que l'école transmet via des enseignements artistiques ou non, comme la géographie qui montre des lieux, des territoires sous des angles choisis. Des lieux et territoires porteurs d'une culture dans le sens où ils sont choisis pour être représentatifs, voire exemplaires, ils peuvent devenir des paysages ou des espaces métonymiques réduisant un lieu à une idée, à un concept (Roux, 1999, Bédouret, 2020), induisant qu'il faille les connaître absolument et réduisant le cours de géographie à une liste de lieux à connaître ou auxquels il faut se référer.

b. La géographie vue par les enseignantes : un élément de la culture générale légitime

La question 11 du sondage réalisé en ligne demande aux professeures des écoles de préciser les objectifs d'enseignement de la géographie au cycle 3 (tableau 38). Plusieurs réponses sont possibles, ce qui fait que le total des réponses est de 2 452, soit plus de quatre par personne. Pour faire ressortir ce qui a trait à la culture légitime, les items suivants ont été retenus en soulignant les mots clés permettant de classer ces items dans ce premier ensemble regroupant toutes les réponses ayant trait à l'apprentissage ou le partage d'une culture par les enseignantes. Ainsi, la réponse « Construire des repères stables pour connaître le monde actuel » postule que les repères seraient des marqueurs d'une culture commune : pays, continents, mers et océans, grands fleuves, départements, capitales et grandes villes par exemple. Le terme de repère est suffisamment vague pour y coller ce que l'on veut, mais il induit cette idée d'une culture générale que chaque futur citoyen doit maîtriser. De même, « Savoir localiser des lieux et des territoires sur une carte » et « Savoir décrire et localiser des paysages » portent de manière implicite l'idée que certains lieux, territoires et paysages sont à connaître par le plus grand nombre, par le truchement de la carte ou de la photographie. Cela rejoint la notion

d'espaces et de paysages métonymiques vue plus en avant. « Poser une culture pour la vie ou pour la scolarité » ou « Présenter un cadre national commun » sont plus explicites.

Ces cinq items regroupent 1 251 réponses, soit 51 % du total. Ce sont les première, quatrième, cinquième, septième et dixième réponse.

Les autres réponses peuvent entrer dans deux autres catégories qui renvoient plus à des compétences qu'à une culture : des techniques géographiques ou des méthodes portées par la géographie scolaire. Ces dernières (« Comprendre son environnement quotidien pour y agir » ; « Comprendre les interactions entre humains et la nature » ; « Comprendre les interactions sociales » ; « Se créer des grilles de lecture du monde » et « Utiliser grilles d'analyse ») sont citées par 807 personnes (33%).

Les techniques (« utiliser des outils spécifiques » ; « savoir localiser des lieux et des territoires sur une carte » ; « savoir décrire et localiser des paysages ») le sont par 819 enseignantes (33,4%).

La somme des réponses dépasse 100 % parce que dans certains items on peut trouver des techniques, des compétences ou une culture à maîtriser.

Pour les enseignantes de l'école primaire, la géographie scolaire est donc d'abord une discipline porteuse de culture au sens d'un ensemble de savoirs factuels avant d'être une méthode ou un ensemble de techniques, une culture sur le monde.

<i>Selon vous, quels sont ou quels devraient être les objectifs de l'enseignement de la géographie au cycle 3 ? (Plusieurs réponses sont possibles)</i>	Réponses	Pourcentage par personne	Pourcentage des réponses
Construire des repères stables pour connaître le monde actuel	495	88,4	20,2
Comprendre son environnement quotidien pour y agir	357	63,8	14,5
Utiliser des outils spécifiques (cartes, paysages, ...)	350	62,5	14,3
Savoir localiser des lieux et des territoires sur une carte	263	47,0	10,7
Poser une culture nécessaire à toute la vie	260	46,4	10,6
Comprendre les interactions entre humains et la nature	257	45,9	10,5
Savoir décrire et localiser des paysages	206	36,8	8,4
Comprendre les interactions sociales	93	16,6	3,8
Se créer des grilles de lecture du monde	83	14,8	3,4
Poser une culture nécessaire pour au reste de sa scolarité	44	7,9	1,8
Présenter un cadre national commun	27	4,8	1,1
Utiliser grilles d'analyse	17	3,0	0,7
Total	2452		100

Tableau 38 : Les objectifs de la géographie scolaire selon les enseignantes du primaire.

Cette importance des exercices de repérage et cette volonté de partager une culture est donc centrale dans la représentation de la géographie que se font les professeures des écoles.

c. La géographie vue par les enseignantes : une culture à partager.

*« J'aime la géographie parce que ça me rappelle mes voyages
et qu'en fait ça me permet d'en parler
avec certains élèves qui voyagent pas mal aussi. »*

Jeanne⁷⁸

*« ... s'il y en a un qui a vu un reportage télé parce que dans le lot
il y a des enfants qui ont accès à la culture. »*

Aline⁷⁹

Ces deux extraits des entretiens menés avec Jeanne, jeune enseignante de 31 ans qui travaille dans une école primaire privée et avec Aline, PE depuis 16 ans mais en délicatesse avec la géographie est significative à plusieurs titres. Au-delà du lien affectif que chaque enseignante peut construire avec une ou des disciplines qu'elle enseigne, elle nous renseigne sur un élément important de la relation de ces personnes à la géographie : c'est une culture à partager, un élément de la culture légitime telle que la pensent les professeures des écoles basé sur des savoirs factuels en lien avec un intérêt spécifique, typique des classes moyennes depuis les années 1960, à savoir le tourisme (Bourdieu, 1984 ; Cousin et Réau, 2016) et les médias de masse. Enfin, c'est un savoir partagé, permettant une connivence avec certains élèves qui ont cette même culture, puisque, comme le dit Jeanne, cela permet d'en parler avec ces élèves qui voyagent pas mal aussi. On a donc ici trois éléments liés à la culture en géographie scolaire telle que la voient les enseignantes : c'est un savoir sur le monde, factuel. Ce savoir est utile non pas pour la vie de tous les jours mais comme un regard sur le monde en lien avec une activité centrale de culture des classes moyennes. Enfin, cette culture, ce savoir permet d'échanger sur des bases culturelles communes, excluant de fait ceux qui ne l'ont pas ou même induisant que c'est cette culture du tourisme ou de la compréhension de l'actualité, d'une géographie montrant un monde à voir et à partager qui est la plus légitime.

Cependant, chaque enseignante ou enseignant garde une relation spécifique à la géographie. La colonne de gauche du tableau 39 résume cette relation en une citation la relation de chaque personne rencontrée. Les quatre autres colonnes exposent les compétences que chacune et chacun associe à

⁷⁸Entretien avec Jeanne, 14/05/21, minute 17.

⁷⁹Entretien avec Aline, 14/05/21, minute 37.

la géographie, ce qu'ils ou elles disent de sa dimension transdisciplinaire, à travers des projets ou non, en quoi cette discipline est porteuse d'une culture légitime et la dernière colonne liste les outils utilisés en classe évoqués lors de l'entretien. Ces quatre éléments (compétences, transversalité, culture, outils) permettent de montrer le poids plus ou moins fort de cette culture légitime dans les représentations des enseignantes, confirmant ce qui a été vu dans le sondage. Ainsi, on peut voir dans ce tableau que la relation des PE à la géographie est variable. Si la quatrième colonne, sur les connaissances nécessaires dans cette analyse, est scrutée plus précisément, les autres informations du tableau sont utiles pour une mise en contexte et des compléments d'analyse.

Il ressort d'abord que les connaissances associées la géographie scolaire de l'école primaire sont toujours associées à des savoirs du quotidien et de la proximité. Il s'agit de connaître ou de reconnaître des éléments naturels du paysage ou du milieu lorsque l'école est à la campagne et des éléments urbains lorsqu'elle est en ville. Mais ces connaissances sont aussi liées à des structures plus éloignées, qu'elles soient politico-administratives ou naturelles : le pays et les pays voisins, la région, le département, mais aussi les montagnes et fleuves (de France). Ces structures participent de la construction d'une culture commune, celle de la prise de conscience de l'appartenance à une communauté nationale et mondiale, européenne. Elles participent également à une mise à distance du monde par ces structures qui sont pensées comme au-delà de l'humain, à une échelle collective et surtout supérieure.

Ces deux types de savoirs se fondent pour former une troisième catégorie, celle des paysages, un savoir qui reste central chez certaines PE. Ainsi, d'elles-mêmes Aline emploie onze fois le mot et Léonie huit fois. Pierre, Danièle ou Irène estiment que c'est un support de base utilisable en sortie ou directement en sortant les élèves dans la cour de récréation : « *souvent par exemple on va dans la cour de récré, on regarde des paysages en géographie.*⁸⁰ » Des paysages encore associés à des connaissances culturelles pour « *comprendre les paysages, comprendre la variété des paysages et les conditions de vie qui y sont associées. Il faut pouvoir apporter ces documents pour que les enfants aient conscience des différences de paysages.*⁸¹ » Léonie semble apprécier l'utilisation des paysages en classe pour les mêmes raisons. « *On travaille sur les paysages, on travaille, oui, vous savez ce que c'est qu'une plaine, un plateau, vous savez ce que c'est que le littoral.*⁸² »

⁸⁰Entretien avec Irène, 23/04/21, minute 4.

⁸¹Entretien avec Aline, 14/05/21, minutes 29 et 35.

⁸²Entretien avec Léonie, 26/05/21, minute 16.

Toujours liés, mais différents, ces trois éléments de mise à distance du monde, de structures supérieures et de paysages emblématiques se retrouvent dans une autre logique, celle d'utiliser ou de construire de manière implicite une culture touristique. Les références aux voyages, aux valeurs qu'ils sont censés construire chez les élèves (altruisme, ouverture d'esprit) et à une culture des lieux ou hauts-lieux touristiques est aussi très présente dans le discours des enseignantes et enseignants rencontrés, que ce soient des lieux proches, voire très proches ou des espaces plus lointains. Ainsi Aline et Léonie font référence à Caen ou à Nancy pour illustrer leurs propos :

« par exemple à Caen, les enfants le savent parce qu'il y a eu X sorties dessus depuis la maternelle, il y a une ancienne décharge qui a été transformée et qui est maintenant la Colline aux oiseaux, un espace vert de promenade, etc. Je dirais quasiment tous les élèves savent que c'est une ancienne décharge réhabilitée et transformée »⁸³ et « je me rends compte que les enfants ne connaissent pas, ne vont pas plus loin que le champ qu'il y a au bout de leur village. Il y en a qui ne connaissent même pas la Pépinière de Nancy⁸⁴ alors que c'est à trente minutes, quoi. »⁸⁵

Enfin, l'importance de l'association de la géographie à l'actualité, pour répondre aux questions des élèves est aussi relevable. La géographie est pensée comme un support à la connaissance de l'actualité et surtout à sa compréhension. Si la séquence de géographie n'est pas forcément associée à cette lecture ou à cette discussion sur l'actualité, c'est plus lorsqu'un événement de l'actualité pénètre dans la classe que l'enseignante va mobiliser des savoirs géographiques souvent limités à du repérage et à une explication journalistique des faits. Ainsi, Irène, Jeanne et Henri relient la géographie à la connaissance de l'actualité. Cela revient cinq fois durant l'entretien pour ce dernier (aux minutes 4.40 ; 5.56 ; 7.10 ; 15.27 ; 17.18). Un décryptage qui se fait durant le temps imparti à la séance de géographie ou pas pour un enseignant qui semble répondre aux attentes du programme et qui prend à cœur d'enseigner la discipline :

« Ces dernières années, j'ai vraiment une séance de géographie hebdomadaire qui dure assez longtemps. Et en en réalité il y a aussi une réaction à l'actualité en géographie et donc il peut arriver qu'on ait une discussion, un débat

⁸³Entretien avec Aline, 14/05/21, minute 53.

⁸⁴La Pépinière est un grand parc urbain du centre-ville de Nancy.

⁸⁵Entretien avec Léonie, 26/05/21, minute 2.

qui qui peut s'apparenter à la géographie en dehors de ces séances hebdomadaires.⁸⁶ »

Pour lui, faire de la géographie, « *ça suppose quand même de s'intéresser forcément à l'actualité, aux bouleversements, aux changements, aux habitudes de vie des gens, euh tout ça, quoi, c'est obligatoire.⁸⁷ »*

En revanche, pour Henri et Éric, qui déclarent suivre et apprécier le programme de 2015, imposer une culture par l'accumulation de connaissances factuelles n'est pas une priorité.

⁸⁶Entretien avec Henri, 20/04/21, minute 4.

⁸⁷Idem, minute 18.

<i>Nom</i>	Rapport à la géographie scolaire	Compétences travaillées citées pendant l'entretien	La géographie et les autres disciplines	Connaissances nécessaires citées lors de l'entretien
<i>Aline</i>	« La géographie a été ma croix je crois ça a été ma croix et je pense qu'aucun enseignant, y compris à l'IUFM a réussi à faire passer le cours et en tout cas de façon pédagogique, de me donner des astuces pour rendre les attendus ministériels agréables à faire passer auprès des élèves. » (00.50)	Lire et comprendre les paysages, un plan une carte. Reconnaître, identifier les repères se déplacer. Faire des dessins. Prendre conscience du dénivelé. Localiser, Sortir. Se poser des questions, comprendre le monde dans lequel on vit, comprendre l'actualité.	Dans les projets, c'est une discipline transversale pour localiser comme dans un projet sur Ulysse.	Connaître des éléments naturels (paysage maritime, vallée, collines, verdure, pays d'Auge, Étretat, mais aussi les montagnes, plaines, bord de mer). Connaître des paysages (les Météores). Connaître des pays lointains pour voyager. Évoque des aménagements (Ouistreham).
<i>Bernard</i>	« La géographie est quand même d'abord là pour amener une connaissance de l'organisation par les hommes de la planète Terre. » (12.40)	Observer la nature, les arbres. Découvrir, sortir dans le quartier, faire des photos et de la vidéo, lire l'horizon, dessiner, situer, localiser, se repérer sur une carte « Savoir chercher, savoir reproduire, savoir dessiner, savoir décalquer, savoir colorier. Ce sont des compétences transversales. » (15.33) Faire réfléchir à comment l'homme s'approprié le territoire, la Terre, comment il la modifie. Mémoriser.	Une discipline secondaire, comme dans les projets de classe : « on s'appuie sur la géographie » mais « je n'ai jamais fait de projet de classe pluridisciplinaire dont le début était la géographie. » (15.33)	Montrer des lieux, des paysages par des repères. Découvrir, connaître le département, la région, la France, l'Europe et le Monde (la géographie est associée aux voyages et à la découverte) : « Les enfants sont entourés de nature et en même temps ils ne la connaissent pas. » (12.40)
<i>Claudia</i>	« Moi la géographie c'est toujours moi qui la fais. Pourtant moi je préférerais largement l'histoire, enseigner l'histoire ou les sciences, etc. En fait géographie moi, ça ne me dérange pas de prendre géographie. » (18.37)	Analyser un document ou plusieurs et essayer de les mettre en lien. Appréhender les notions d'espace et d'habiter. Contextualiser, faire des études de cas. « Identifier la provenance des fruits, du pain, du jus d'orange » (24.25). Développer leur esprit de synthèse, d'analyse, de critique : « ce qui m'intéresse c'est que vraiment on ait une démarche de réflexion et d'analyse de la part des élèves. » (56.27)	« On a un rapport à la géographie dans toutes les autres matières qui est transdisciplinaire puisqu'on va l'utiliser en littérature, en lecture, en production d'écrits, en mathématiques aussi parfois. » (12.12) « En géographie, il y a des compétences transversales, des compétences générales, des compétences d'analyse de documents. » (18.37)	Savoir ce qu'est la géographie, le géographe, ses outils. Connaître les grandes villes de France, les grands repères spatiaux ou physiques, un littoral de loisirs, se déplacer, consommer, se loger, avoir des loisirs, habiter, un écoquartier, les différents types d'habitat, ville et campagne, pavillons et immeubles, marché et supermarché, magasin bio.

Nom	Rapport à la géographie scolaire	Compétences travaillées citées pendant l'entretien	La géographie et les autres disciplines	Connaissances nécessaires citées lors de l'entretien
<i>Danièle</i>	« Je me souviens on a fait ça en juin l'année dernière et moi j'allais en classe en disant chouette on a notre leçon de géo sur la consommation. Ça m'avait passionnée et ça avait passionné les enfants. » (39.57)	Visiter (la ville), regarder (des photos, des cartes), classer, regrouper. Localiser. Sensibiliser au territoire slovaque (où se situe son école). Dialogue, discuter. Faire réfléchir les enfants aux concepts. Analyser des documents en suivant une méthode (présenter, décrire, expliquer).	Dans les projets de classe, la géographie est un point de départ.	Localiser les continents (2 fois) ; Connaître son pays, sa ville.
<i>Éric</i>	« La géographie c'est ce qui permet de se représenter le monde dans lequel l'être humain vit. » (22.00)	Copier une trace écrite. Répondre aux questions que se posent les élèves face à l'actualité. Se questionner, écrire.	Des projets (une carto-party). Une sortie dans le quartier pour le thème « Se déplacer ».	N'insiste pas pour que ses élèves aient des connaissances factuelles, les localisations ou les points cardinaux qui ne servent que de repère.
<i>Frédérique</i>	« On ne sait pas trop comment l'enseigner en fait la géographie et en fait le truc c'est de rester simple. » (28.08)	Observer l'environnement, utiliser les cinq sens, faire toucher, localiser, situer. Faire des recherches à la maison, un résumé ou des croquis. Mémoriser via des rituels.	Oui, pour localiser, situer (exemple d'une leçon de vocabulaire). Suit un projet durant l'année sur l'alimentation.	Connaître les éléments naturels autour de l'école. Situer l'école, le département, la région, son pays dans le monde.
<i>Gaëlle</i>	« La géographie, c'est quand même plus ancré sur la réalité, sur la vie quotidienne. Je pense que c'est pour ça que je suis plus à l'aise en géographie qu'en histoire. » (37.28)	Des sorties ; répondre à des questions sur des fiches et élaborer ensemble une trace écrite. Placer des noms sur une carte (via un logiciel), se repérer.	Oui, un projet avorté à Lacanau en 2020 (Covid).	Connaître et situer les continents, les mers et océans, les pays voisins de la France, la commune, le département, la région de l'école.
<i>Henri</i>	« Ouais, c'est vrai que la géographie c'est quand même une discipline casse-gueule » (39.15)	Discuter sur l'actualité, débattre, « il y a cette démarche de réfléchir, de les laisser eux-mêmes travailler. » (12.58) Comprendre par l'autonomie des élèves, des recherches et des tâtonnements.	Évoqués : « il y a beaucoup de liens transversaux qui s'établissent en géographie. » (07.10)	N'en fait pas une priorité : « Ils ont pas de repères, on les construit. Ils les construisent en découvrant, en faisant des recherches, en faisant des hypothèses. » (30.25)
<i>Irène</i>	« C'est un peu comme si on apprenait la vie et ce n'est pas juste une matière comme ça avec un livre et des textes et du coup maintenant je prends beaucoup plus de plaisir et eux en ont	Bouger, aller dehors, sortir, regarder une carte. « Par exemple quand on va en sport ... on travaille sur le quartier, quels lieux je traverse, comment je m'oriente ».	En lien avec des sorties scolaires, des « déplacements » plus qu'un projet centré sur la géographie qu'elle ne se sent pas d'assumer. (08.31).	Elle ne cerne pas les attentes du programme et ne sait pas quelles connaissances faire apprendre.

Une discipline fantôme. Les professeures des écoles et la géographie

<i>Nom</i>	Rapport à la géographie scolaire	Compétences travaillées citées pendant l'entretien	La géographie et les autres disciplines	Connaissances nécessaires citées lors de l'entretien
	aussi parce qu'on relie systématiquement à leur vie, à ce qu'ils voient, à ce qu'ils apprennent. » (09.46)	(07.26) Mémoriser, comprendre l'actualité.		
<i>Jeanne</i>	« J'aime la géographie parce que ça me rappelle mes voyages et qu'en fait ça me permet d'en parler avec certains élèves qui voyagent pas mal aussi. » (17.36)	Analyser des paysages.	Une discipline transversale, notamment lors d'un projet tour du monde.	Le vocabulaire lié au voyage (10 fois), à l'ethnologie, aux coutumes, à prendre l'avion. Étudier et localiser des pays, des paysages, des continents : « ça fait partie de l'actualité » (09.35). Connaître les drapeaux.
<i>Karen</i>	« J'aime bien la géographie physique, les cartes et tout ça ... mais tout ce qui ressemble à de l'économie pour moi, ça [ne] doit pas s'appeler comme ça, j'aime pas du tout et je ne sais pas je trouve ça vachement abstrait pour des enfants de cet âge-là » (11.51)	Un moment de discussion. Colorier des cartes, localiser. Savoir-faire un exposé sur des pays ou sur le village.	Des projets selon les années.	Connaître les régions de France, les continents, les villes de France, les montagnes, les cours d'eau. Un vocabulaire spécifique, comme celui de la nature, des rivières. (10.06)
<i>Léonie</i>	« La géographie, ce [n]'est pas si compliqué que ça en fait » (18.46)	Faire parler, une discussion. Localiser, trouver des informations. Se repérer sur une carte. Aller vers l'abstraction.	Oui, pour des exercices de repérage (exemple de la Polynésie sur un travail sur Matisse).	Savoir repérer les continents, mers et océans, les paysages, du vocabulaire spécifique : plaine, plateau, littoral, ville, village, méridien, équateur, hémisphères.
<i>Pierre</i>	« J'emmène mes élèves à l'extérieur, à Nice, l'avantage, c'est qu'il y a énormément de collines, on peut monter très rapidement, très facilement et observer le paysage, le représenter. » (19.50)	La maîtrise de la langue, lire, acquérir du vocabulaire. « Sortir pour aller voir le paysage, le représenter, le dessiner, faire des croquis, les schématiser, lire des cartes » (14.50). Écrire, rédiger.	Oui.	Un pôle multimodal, un espace maritime, un espace fluvial, un écoquartier, la classe, l'école, le quartier, les continents, les mers et océans, les axes routiers ; des villes, des aménagements (tramway).

Tableau 39 : Le rôle de la culture en géographie selon les enseignantes rencontrées à travers les compétences travaillées et le rôle de la géographie dans les projets transdisciplinaires, les connaissances et les outils utilisés en classe.

À la lecture de ces témoignages, il apparaît donc que pour les enseignantes de l'école primaire, la géographie est en partie un élément de la culture légitime des futurs citoyennes et citoyens. Un ensemble de connaissances sur le monde que chaque personne se doit de posséder. Il ne s'agit pas entièrement de la culture générale légitime classique, même s'il on en trouve des restes, des héritages : on y trouve des références à la différence entre pays de bocage et pays d'openfield (Frédérique), entre adret et ubac (Aline). On y trouve des listes de connaissances à maîtriser et à apprendre par les élèves parfois, mais cela est pensé comme exceptionnel, même si les cahiers des élèves vus dans le chapitre 1 montrent que ce n'est pas le cas.

Un décalage se dessine donc entre des pratiques de classe (vue à travers les cahiers ou les rapports d'inspection) et les représentations que se font les enseignantes de ce qu'elles font en classe. D'un côté une discipline marquée par des héritages passés forts et difficilement dépassés et de l'autre l'idée que lorsqu'on fait de la géographie, on s'intéresse non seulement à des structures fixes, mais on répond aussi à l'actualité. Un décalage certainement lié au fait que la trace écrite vise à garder ce qui est important aux yeux de l'enseignante, mais que le cours ne se déroule pas forcément selon la trame ou le scénario prévu initialement.

Cependant, une trame de cet héritage classique persiste à travers des références mal identifiées par les enseignantes qui font que la géographie est toujours considérée comme une discipline porteuse de savoirs spécifiques factuels nécessaire à la culture des citoyennes et des citoyens en devenir que sont les élèves : connaître le nom de sa commune et de son département, de sa région, des pays voisins de la France, ce qui semble tout à fait légitime, mais aussi connaître les pays d'Europe à travers un jeu sur un logiciel (Gaelle), visiter sa ville (et non analyser les acteurs et choix d'acteurs qui y sont à l'œuvre). Cependant, les enseignants les plus au clair avec la logique du programme de 2015 ont quitté cette manière de penser la géographie, comme Henri, Pierre ou Éric, axant leurs apprentissages non plus sur des éléments factuels mais sur des compétences géographiques et des concepts accessibles aux élèves, comme consommer, se déplacer ou mieux habiter.

De même, il apparaît clairement que la géographie est devenue pour ces enseignantes un support de partage de savoirs sur le monde à partir de leur expérience de tourisme et de voyage. Il s'agit alors de partager avec les élèves une certaine culture permettant une connivence, comme l'explique Jeanne qui utilise dix fois le mot voyage et surtout qui exprime le fait qu'elle peut en parler avec ceux qui ont déjà cette expérience du voyage, du tourisme. Cette culture repose sur des lieux emblématiques, des hauts-lieux touristiques qui vont à la fois conforter les élèves dans une certaine vision du monde,

toujours mise à distance (rares sont les touristes qui rencontrent, fréquentent ou discutent longuement avec les habitants des lieux visités) et à la fois véhiculer l'idée que c'est cette culture qui est légitime en géographie à l'école.

Enfin, ce qui transparait dans ces entretiens, c'est que la géographie scolaire est aussi associée à une culture spécifique, médiatique, celle qui est liée à l'actualité. Si le cours de géographie n'est pas forcément un moment d'échanges sur des faits d'actualité, ce sont plus des faits d'actualité qui s'invitent en classe et qui nécessitent de la part de l'enseignante un travail outillé par la géographie, ou à ce que les enseignantes associent à la géographie : discuter, localiser, situer, contextualiser, mettre à distance les émotions pour entrer en réflexion, expliquer. Là encore, on peut observer un mouvement double : d'un côté la géographie sert à expliquer tout ce qui se passe ici ou ailleurs, par une grille de lecture ou d'analyse qui lui serait propre. De l'autre, cette opération de lecture et d'analyse par la géographie valide la conception d'une culture géographique nécessaire pour comprendre le monde que nous habitons, celle d'une discipline sans réels concepts, de la localisation et de l'occupation ou de la mise en valeur des territoires par les humains. Cependant, encore une fois, ces échanges semblent plus oraux et impromptus que des éléments à noter dans le cahier des élèves. Une hiérarchie implicite qui aboutit à rappeler que la géographie, si elle peut servir à expliquer l'écume des jours, l'actualité, elle est d'abord là pour décrypter des structures profondes, tant physiques que politiques, rappelant ainsi les logiques édictées par Paul Vidal de la Blache. Ce dernier, cherchant à évacuer les éléments subjectifs, le merveilleux et le dénigrement a délibérément voulu ancrer la discipline dans une logique scientifique basée sur le rationalisme (opposé au merveilleux et à la métaphysique), l'objectivité (opposée aux Jugements de valeur), le souci classificatoire (Robic, 1976, page 10). Cela aboutit à des études marquées par le naturalisme, mais aussi un fort humanisme (idem, page 23 et suivantes), voire un positivisme (Orain, 2009).

Conclusion :

Trois paradoxes à surmonter pour expliquer la place de la géographie à l'école primaire.

La culture en géographie scolaire des enseignantes de l'école primaire leur échappe en partie. Comme membres d'une institution, l'École, et faisant partie de la classe moyenne, elles en sont à la fois le produit et les initiatrices. Ces professeures des écoles voient dans la géographie une discipline utile, nécessaire, voire importante mais ne l'enseignent pas toujours autant qu'elles le devraient et que les textes les y obligent.

Un deuxième paradoxe apparaît dans les discours des enseignantes et dans le sondage effectué. Si la géographie est identifiable comme discipline scolaire, les valeurs attribuées à celle-ci sont loin d'être des valeurs purement géographiques, si tant est qu'elles existassent. En effet, malgré l'appel lancé par Peter Gould dans la conférence plénière de l'Association ontarienne pour l'éducation géographique et environnementale prononcée en 1991 invitant les géographes à avoir un sens de la vocation, un sens de communion, un sens de l'inquiétude, un sens de la pertinence, un sens de la justice, un sens spatial, un sens du besoin, un sens de la bienveillance ou du visage humain et enfin un sens du bien (Racine, 2010), l'histoire de la géographie est traversée par des valeurs qui dépassent cette science et ses scientifiques. Que ce soit le positivisme dans ses premières heures à la phénoménologie aujourd'hui, il faut prendre en compte ces valeurs parce que « *l'espace n'est que valeurs. (...) Parce qu'il est produit et perçu par des hommes et des sociétés, est tissé de valeurs (esthétiques, morales, sociales, culturelles, économiques)* » (Lefort, 2010, p. 14). De même, Jacques Lévy a poussé à repenser le travail des géographies sous l'angle de l'éthique (Lévy, 2021).

Enfin, un troisième paradoxe pointe : si la géographie scolaire est pensée comme un élément de la culture légitime par les enseignantes du primaire, cela pose un défi aux professeures des écoles, celui

de la nécessité de connaître, de maîtriser cette culture. C'est bien la difficulté que certaines rencontrent. Or, dans le chapitre précédent, il a été montré que les enseignantes basent leur culture sur peu d'apprentissages techniques et plus sur leurs expériences professionnelles et personnelles. Ce qui se joue ici, comme le disent Jeanne, Léonie, Henri ou encore Aline dans un autre registre, c'est que la culture en géographie n'est pas innée, qu'elle nécessite une accumulation de connaissances. C'est cette accumulation qui construit la culture en géographie scolaire et qui établit aussi la confiance que les PE peuvent avoir en elles et en leur enseignement lors des séances de géographie à l'école primaire.

Chapitre 6.

Enseigner de la géographie à l'école primaire : un bricolage quotidien qui pousse à enseigner la géographie comme un spectacle du monde.

Le chapitre précédent a montré que les enseignantes de l'école primaire rencontrées considèrent légitime d'enseigner une géographie scolaire pensée comme une discipline aux contours et aux valeurs variables, intégrant des éléments du curriculum prescrit actuel mais aussi, par des effets de latence et d'hybridation et de sources disparates issues de lectures, de formation, d'expériences variées. De même, le chapitre un a montré que de nombreux éléments d'anciens curricula restent présents dans les cahiers des élèves. Il en ressort une géographie scolaire en partie auto-référencée mais surtout hybride. Les professeures des écoles interrogées sont alors prises entre l'envie de diffuser une culture géographique qu'elles estiment utile à leurs élèves tout en ayant un œil sur des programmes méconnus par une grande partie d'entre elles.

Or, si une culture est à la fois un ordinaire des vies quotidiennes et une construction symbolique implicite, c'est aussi un système d'orientation en évolution constante constitué à partir de connaissances, de valeurs et de croyances transmis de manière systémique et influençant des pratiques, des représentations et la pensée d'acteurs individuels en interrelation avec ce groupe et des groupes ou éléments extérieurs à ce groupe. C'est ce système d'orientation qui est exploré dans ce chapitre, afin de montrer que cet ensemble disparate qu'est la géographie scolaire enseignée à l'école primaire tient plus d'un bricolage que d'une réelle réflexion sur ce qui peut ou doit être enseigné.

Cela se traduit par deux choix forts de la part des enseignantes de l'école primaire. Il leur est tout d'abord difficile de prendre en compte l'expérience spatiale des élèves dans le cours de géographie,

bien qu'elles assument souvent d'enseigner à partir de savoirs construits par leur propre expérience professionnelle ou personnelle. Par ailleurs, elles doivent choisir des ressources pour enseigner, du « matériel ajouté par le professeur semaine après semaine et comprenant : des programmes étudiés en classes, des documents, des animations et des informations périphériques » (Ratté et Caron, 2004, p. 4). Ces deux choix induisent que la géographie est une discipline à faible charge intellectuelle, aboutissant à une vulgate qui a du mal à se défaire de ses héritages.

6.1. La difficile prise en compte de l'expérience spatiale des élèves dans le cours de géographie.

Lorsqu'elles enseignent la géographie à l'école primaire les enseignantes de l'école primaire doivent choisir entre deux postures. Un choix souvent contraint ou biaisé par un manque de recul sur la discipline et ses attentes. D'un côté elle peuvent proposer des connaissances vues comme un donné mis à distance visant une objectivation du monde et concevant la géographie de manière positiviste (Besse, 1982 ; Orain, 2009). De l'autre, il leur faut considérer que la discipline permet aux élèves de se construire un rapport au monde ou un être-au-monde (Heidegger, 1999) par une méthode aboutissant à comprendre comment et combien ils sont des acteurs humains qui interfèrent et interagissent avec un environnement pour en faire ce qu'il est, c'est à dire un territoire organisé, structuré, aménagé avec des paysages spécifiques. Cette deuxième manière de penser la géographie scolaire pousse à comprendre que le Monde est un construit plus ou moins subjectif et en lien avec ce que vivent les élèves. Elle s'appuie notamment sur l'expérience spatiale, le vécu autant que sur les sens, ressentis, sensations et sentiments ou encore les représentations (André, 1998). Les travaux de Yi-Fu Tuan ont montré que la connaissance et la compréhension d'une expérience de l'espace sont une dimension majeure de la géographie qu'il nomme une « géographie de l'expérience » (Tuan, 1977). Cette deuxième manière de penser la géographie scolaire pousse à penser que ce qui est à connaître est un construit, plus ou moins subjectif et en lien avec ce que vivent les élèves. Il s'appuie à la fois sur les sens des élèves (la vue, l'ouïe, l'odorat, le toucher, le goût), sur leurs ressentis, leurs sensations, leurs sentiments mais aussi sur leur vécu, leur géographicité.

Dès lors, ce qui se joue dans l'enseignement de la géographie à l'école primaire, c'est la prise en compte, ou non, de cette expérience spatiale des élèves, de savoir considérer ces derniers comme

des acteurs des territoires qu'ils fréquentent. De plus, se pose la question lors de séances de géographie de l'intégration de savoirs spontanés (Retaille, 2000) et de pratiques sociales quotidiennes (Schatzki, 2002) ou exceptionnelles, comme un voyage touristique par exemple. Ce choix didactique entre une géographie objectivée et une géographie subjectivée où l'expérience des élèves est un support fiable du savoir mène à un deuxième choix, pédagogique, lié à la manière de présenter les connaissances aux élèves. Les enseignantes doivent alors choisir entre entrer dans un thème par une description extérieure, mise à distance par des documents ou y pénétrer par une exploration du territoire quotidien ou l'expérience vécue et sensible des élèves.

Le chapitre quatre montre comment les enseignantes de l'école primaire peuvent s'appuyer sur leur expérience propre, qu'elle soit personnelle ou professionnelle, les deux pouvant être en lien avec des apprentissages techniques, afin de se créer une culture en géographie scolaire pour enseigner. Dans ce chapitre, l'expérience de l'enseignante n'est pas l'élément central étudié, c'est plus la prise en compte par les PE de l'expérience spatiale des élèves qui est analysée.

a. L'expérience spatiale en géographie et dans la géographie scolaire.

La prise en compte de l'expérience spatiale dans la géographie scolaire est très récente, puisque le programme scolaire du cycle 3 n'invite les enseignantes à l'utiliser que depuis 2015. Si l'expérience n'est pas une notion spécifique à la géographie, loin de là, sa prise en compte par les géographes est relativement récente, alors que dans l'éducation son rôle est reconnu depuis longtemps.

L'expérience peut être comprise comme un fait observé. Dans ce cas, elle se déroule dans un lieu clos, hors du monde, voire stérile, un laboratoire. Elle peut également avoir lieu en extérieur, au cœur du monde. Cette expérience est alors externe à l'individu qui se place dans une démarche scientifique d'observation, de description puis d'analyse pour en tirer des conclusions. L'expérience est prise différemment ici, comme « *le fait d'éprouver quelque chose, en tant que ce fait est considéré non seulement comme un phénomène transitoire, mais comme élargissant ou enrichissant la pensée, l'ensemble des modifications avantageuses qu'apporte l'exercice à nos facultés, des acquisitions que fait l'esprit par cet exercice, et, d'une façon générale, de tous les progrès mentaux résultant de la vie* » (Lalande, 1962). C'est à la fois une épreuve transitoire qui enrichit et le résultat de cette épreuve. L'expérience est sédimentée (Rogalski et Leplat, 2011), c'est un moment chargé d'affects lié à une rencontre avec une personne, un lieu, un groupe, un territoire, une œuvre d'art, etc.

L'expérience spatiale constitue un apport, un ajout à soi-même (Tuan 1977). Elle construit la personne qui la vit, qu'elle la vive ou non comme une expérimentation. Qu'elle l'appréhende comme un moment spécial, spécifique ou non, cet individu est traversé par ce moment. Il faut prendre en compte cette dynamique. L'expérience intègre à la fois du présent, c'est un moment particulier que l'on vit, que l'on expérimente, que l'on ressent. Elle comprend aussi une part de passé, celui de la personne qui vit ce moment, mais aussi de l'environnement qui interagit avec cet individu, c'est donc aussi en partie un héritage. Enfin, elle porte en elle aussi une dimension liée à un futur car l'expérience enrichit non seulement la personne qui vit cette expérience mais aussi la relation entre l'individu et son environnement. Cette temporalité se vit et se traduit aussi par une acquisition par les sens, par l'intelligence ou par les deux. Dans ce cas, elle s'oppose à l'inné. C'est une construction qui produit de la culture. C'est donc une rencontre avec une réalité par les sens et qui construit la personne qui la vit.

Jusqu'au début du XX^{ème} siècle, la géographie universitaire s'est intéressée à l'humain en ce qu'il adapte et s'adapte à un milieu. Son expérience est rarement prise en compte (voir chapitre 2). Au contraire, suivant une logique positiviste et cherchant à s'inscrire dans une dynamique scientifique, les premiers géographes universitaires de la fin du XIX^{ème} siècle et du début du XX^{ème} siècle cherchent des lois, des règles qui poussent les sentiments, les expériences personnelles loin des objets d'étude, même si, dans leurs descriptions de paysages, leurs monographies régionales ou leurs relations de sorties de terrains publiées dans *Les Annales de géographie*, on trouve des formules littéraires induisant un rapport intime et souvent positif au sujet d'étude. Un des premiers géographes à s'intéresser à la relation des individus à leur environnement par le prisme de l'expérience et d'une analyse phénoménologique est Éric Dardel qui propose le terme de géographicité pour définir la relation affective des humains à la Terre (Dardel, 1952). Celle-ci est composée de pratiques liées au mode d'existence intégrant une conscience de l'environnement. Ces expériences affectent les humains et contribuent à la formation d'identités individuelles ou collectives.

Le tournant spatial de la géographie des années 1960 et surtout le tournant culturel de la décennie suivante intègrent l'expérience spatiale dans la relation des humains à leur environnement. On le doit d'abord aux travaux d'Armand Frémont sur la région étudiée comme un espace vécu (Frémont, 1976). Augustin Berque propose le terme de médiance pour exprimer la manière d'être et d'habiter l'espace. Si la géographicité met en avant les pratiques et des valeurs, la médiance insiste plus sur la place du corps (la corporéité) et les milieux de vie, qu'ils soient écologiques, techniques ou symboliques. L'être humain n'est pas détaché du sol qu'il foule, au contraire, il perçoit son environnement pour en faire

son milieu propre. Il s'y adapte tout en l'adaptant, il le traverse tout en étant traversé de manière sensible par lui (Berque, 1996, 2000). L'expérience géographique va ainsi au-delà du réel (Claval, 2012). Au début des années 2000, le concept d'habiter (Lazzarotti, 2006 ; Stock, 2004) ajoute à ces réflexions l'idée que les actes du quotidien ou de l'exceptionnel (par le voyage touristique notamment) nourrissent l'expérience géographique, ce capital spatial que chaque individu se constitue au fur et à mesure de ses expériences spatiales, son répertoire d'expériences géographiques (Lussault, 2007). C'est un des éléments centraux de la relation des humains au(x) territoire(s). Pour comprendre cette expérience, Denis Retaillé propose de s'appuyer sur une géographie spontanée élaborée par chacune et chacun dans sa pratique quotidienne de l'espace (Retaillé, 1977). Une géographie spontanée utile pour se repérer, se déplacer, mémoriser (Gille-Gaujal, 2016). Elle repose sur une vision pragmatique de l'espace qui associe représentations, savoirs d'expérience, savoir-faire et compétences qui permettent de résoudre un problème dans ou sur l'espace. Cette géographie spontanée est peu étudiée directement en géographie, sauf à travers l'étude de choix d'acteurs (Leininger-Frézal, 2019). Pour Gaelle Guimont, l'expérience se mesure par trois éléments. Certains sont concrets, comme les pratiques quotidiennes des lieux par la sociabilité, la mobilité, l'engagement. D'autres sont sociaux, ce sont les habitus : l'origine sociale et géographique, pouvant créer tensions et rapprochements. Enfin, le sens des lieux, plus subjectif prend en compte les représentations, les appartenances et les identités des individus (Guimont, 2014).

La géographicité est devenue aujourd'hui un concept majeur de la géographie universitaire mais reste grandement méconnu dans le champ de la géographie grand public. La géographie scolaire l'a intégré depuis 2015 avec l'insertion dans le programme officiel de la notion d'habiter qui organise l'enseignement de la géographie dans le cycle 3. La géographicité est entendue comme un vécu intime doublé d'un moment réflexif qui construit les individus et qui guide leurs choix d'acteurs, « la relation existentielle établie entre l'homme et son habitat » (Robic, 2004).

La prise en compte de l'expérience en éducation est elle aussi ancienne. Jean-Jacques Rousseau dans *L'Emile ou de l'Education* en 1762 dans le cas de l'éducation d'un enfant seul, puis Heinrich Pestalozzi dans *Comment Gertrude instruit ses enfants ?* en 1801 dans le cas de l'éducation d'un groupe, demandent que les leçons soient plus en actions qu'en discours. Ainsi, au contact du milieu biophysique l'enfant peut tirer des leçons sur le fonctionnement de la société.

Au début du XXème siècle, l'éducation nouvelle insiste sur le rôle de l'expérience en classe comme moyen et moment de construction du savoir. John Dewey le premier fonde une philoZoé permettant

de dépasser le dualisme entre pensée et action. L'expérience relie un sujet en action et un environnement au sein duquel un enfant tente de s'orienter. Elle est un instrument qui résout des problèmes et une sagesse issue de cette résolution de problèmes. C'est pour Dewey une philoZoé de l'expérience, par l'expérience, pour l'expérience (Dewey, 2018).

Cette dernière est alors souvent vue comme un moment pédagogique spécifique, en classe comme le propose Brousseau (1988) dans sa théorie des situations didactiques. La connaissance résulte de l'action d'un sujet sur un milieu antagoniste, elle est liée à l'expérience du sujet dans un environnement organisé au préalable pour provoquer certains phénomènes. De nature sociale, elle est une construction culturelle et non une simple élaboration mentale. Dès lors, elle est source d'apprentissages. L'accumulation d'expériences associées à des institutionnalisations permet de valider les savoirs en les associant de manière homologue à la culture académique. Ainsi, il est difficile de les séparer, tout comme il est nécessaire de penser l'expérience comme un travail collectif, coopératif, indigène à la forme scolaire.

Cependant, la prise en compte des pratiques quotidiennes des élèves n'est pas ignorée. Par sa théorie des domaines d'expérience, Paolo Boero cherche à comprendre comment savoirs et compétences scolaires peuvent être liés aux pratiques familières des élèves dans leur environnement. Une théorie inspirée de la dialectique concepts scientifiques / concepts quotidiens de Vygotski, les deux participant à la conceptualisation (Vygotski, 1997). Ainsi, les pratiques de la vie quotidienne et la culture des élèves sont utiles pour comprendre comment se construit la conceptualisation scientifique chez eux. Le domaine d'expérience est alors défini par trois éléments : 1. le contexte externe de l'expérience du sujet, c'est à dire des contraintes issues de la réalité même, des moyens matériels ou des représentations symboliques dans lequel évolue le sujet ; 2. le contexte interne de l'enseignant : ses savoirs, pratiques et conceptions plus ou moins subjectives et ses références culturelles ; 3. le contexte interne de l'élève selon les mêmes critères. Dans les trois contextes se joue l'enjeu de l'imbrication de diverses références culturelles, dont celle de l'environnement culturel de l'élève et celle de l'école (Boero, 2008).

Dès le XIX^{ème} siècle, s'est posée la question de la manière d'enseigner la géographie avec d'un côté les tenants d'une géographie scolaire vue comme un ensemble de savoirs à mémoriser et de l'autre ceux qui estiment que l'enseignement de la géographie repose sur une méthode intuitive, une leçon de choses (Chevalier, 2003). La géographie mise en place dans l'école républicaine des années 1870 ne tranche pas. Ainsi la méthode inductive basée sur un raisonnement qui part du particulier pour aller

vers le général et la méthode intuitive reposant sur des observations avant tout coexistent après les années 1880 (Roumégous, 2009). Cependant, les curricula qui se succèdent jusqu'en 1969 proposent une géographie objectivée, mise à distance par les artefacts (cartes, paysages photographiques) et par les notions enseignées (les continents, la France). C'est un projet iconique qui est mis en œuvre, visant d'abord à faire connaître en priorité le territoire national, voire la grandeur de la France dans le monde (Gottman, 1952).

Le programme de 1969 fait disparaître la discipline géographie, comme d'autres (histoire, sciences, arts, ...) pour l'insérer dans l'ensemble plus flou des disciplines d'éveil. Il est alors demandé aux enseignants d'explorer le milieu local pour construire les séquences de cours et surtout un rapport au monde. L'expérience qui préside n'est alors plus limitée aux murs de la classe, la géographie s'ouvre au territoire proche d'une manière vécue, expérimentée, voire « expérimentée » mais cet apprentissage reste circonscrit à des interactions encadrées et plus ou moins guidées par l'enseignante au sein du groupe classe. Lorsque la géographie retrouve un statut de discipline en 1985, elle redevient objectivée et mise à distance. L'expérience spatiale n'entre à l'école que tardivement, en 2015, lorsque le concept d'habiter organise le programme. C'est alors que les enseignantes de l'école primaire et plus spécifiquement du cycle 3 se trouvent confrontées à la difficulté d'intégrer cette expérience spatiale dans leur enseignement.

Le programme du cycle 3 et les fiches Eduscol sont explicites en ce qui concerne la prise en compte de l'expérience des élèves comme de celle des territoires du quotidien en géographie. La démarche était déjà présente dans le programme de 2008. Cependant, celui de 2015 tranche avec le programme précédent. En effet, loin de proposer une géographie objectivée, il cherche à intégrer le vécu et le quotidien des élèves pour aller vers des objets d'étude concrets. Les enseignantes sont invitées à partir de l'expérience des élèves pour l'intégrer à leur cours. Ainsi, il est précisé que « *les apprentissages commencent par une investigation des lieux de vie du quotidien et de proximité ; sont ensuite abordés d'autres échelles et d'autres « milieux » sociaux et culturels ; enfin, la dernière année du cycle s'ouvre à l'analyse de la diversité des « habiter » dans le monde* » (BOEN 2015, page 72 et suivantes, comme les citations de ce paragraphe et du suivant). Puis, « *pendant le cycle 3, l'acquisition de connaissances et de méthodes géographiques variées aide les élèves à dépasser une expérience personnelle de l'espace vécu pour accéder à la compréhension et à la pratique d'un espace social, structuré et partagé avec d'autres individus.* » Si le mot d'expérience n'apparaît qu'une fois dans ce texte, le quotidien des élèves est mentionné huit fois.

Le programme du cycle 3 est découpé chaque année en trois thèmes organisés autour de la notion d'habiter définie ainsi : « *habiter ne se réduit pas à résider, avoir son domicile quelque part. S'intéresser à l'habiter consiste à observer les façons dont les humains organisent et pratiquent leurs espaces de vie, à toutes les échelles* ». Dès le premier thème de CM1, Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite, « *on travaille sur les représentations et les pratiques que l'élève a de son (ses) lieu(x) de vie.* » Dans les thèmes suivants (Se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France et Consommer en France), il est rappelé que l'on sort de l'espace vécu de l'élève pour aller vers d'autres espaces, mais aussi que « *les actes du quotidien s'accomplissent dans des espaces qui sont organisés selon différentes logiques* » et que « *Consommer renvoie à un autre acte quotidien accompli dans le lieu habité.* » La même logique se retrouve au CM2 dès le premier thème (Se déplacer) pour lequel il est précisé d'emblée « *on étudie les modes et réseaux de transport utilisés par les habitants dans leur quotidien.* »

b. Appréhender l'expérience des élèves pour faire un cours de géographie en prenant en compte le discours des enseignantes : les élèves sont-ils dépourvus d'expérience spatiale ?

L'analyse du questionnaire en ligne et des entretiens montre que la prise en compte de l'expérience des élèves dans le cours de géographie à l'école primaire ne va pas de soi pour les enseignantes de l'école primaire. En effet, lorsqu'on demande aux enseignantes si elles prennent en compte l'expérience des élèves pour construire leur cours, la réponse n'est pas claire, voire ambiguë. Si l'expérience est jugée utile, elle induit une prise de risque que toutes les enseignantes ne sont pas prêtes à prendre.

Plusieurs éléments apparaissent. Le premier est que l'expérience des élèves est un outil utile pour enseigner, même quand cette expérience est difficile. Elle est souvent confondue avec les représentations et difficilement acceptée comme un savoir porté par les élèves. Un troisième point ressort : les enseignantes ont bien conscience que la prise en compte de cette expérience comporte une part de risque en classe, elles l'assument plus ou moins facilement. Enfin, cette expérience est souvent confondue avec une culture, induisant que les enfants issus de milieux populaires en seraient dépourvus.

La question 10 du sondage en ligne (tableau 40) demande aux enseignantes de définir ce qu'est la géographie. Cependant, il est nécessaire en amont de remarquer la difficulté qu'ont eu les enseignantes de donner une réponse simple à cette question. En effet, 13,4 % des personnes (75 sur 559)

ont donné trois réponses ou plus, jusqu'à 10 sur les 13 possibles (plus la case « autres »). Cela dénote une certaine perplexité face à cette définition, la géographie semble difficile à définir pour plus d'une enseignante sur huit. Deuxième remarque liminaire, la géographie des enseignantes de l'école primaire qui en ressort se rapproche plus d'une géographie grand public que d'une géographie scientifique ou scolaire. Le processus d'acculturation nécessaire pour passer de connaissances sur la géographie à des savoirs géographiques est loin d'être fait. Cette question a reçu 559 réponses. Pour des raisons de simplification de l'analyse, il a été décidé de ne garder que les personnes qui ont fourni une, deux ou trois réponses. Il a donc été retiré les réponses de 75 personnes. Cela limite à 1003 réponses au total, par 484 personnes (dont 3 sans réponse).

Sur ces 1 003 réponses, seules 61 évoquent l'idée que la géographie dans son sens large est liée à une expérience et à une pratique du monde, se rapprochant de la vision actuelle portée par les programmes et par le courant de la phénoménologie qui irrigue fortement la science géographique actuelle. Cette définition est portée par 12,6 % des enseignantes, ce qui est très peu. La vision dominante reste celle d'une géographie comme une science sociale de l'espace (56 % des personnes) et de l'étude des lieux et des territoires (38,4%). Ces deux réponses peuvent inclure l'expérience spatiale, mais de manière secondaire ou lointaine, je ne les relie pas directement à la géographicité.

On peut noter dans les réponses un héritage fort, celui d'une science qui entre de manière assez centrale dans le champ des sciences naturelles : la description de la Terre et de ses habitants, l'analyse des paysages (souvent induits comme naturels), l'étude de la relation entre la nature et la société et l'étude de la nature sont quatre réponses cochées dans 36 % des cas.

Parmi ces phrases, choisissez-en deux qui correspondent le mieux à votre définition de la géographie :	Total des réponses	Pourcentage sur 1003 réponses	Pourcentage sur 484
L'étude des sociétés dans leurs espaces	273	27,2	56,4
L'étude des lieux et des territoires	186	18,5	38,4
La description de la terre et de ses habitants	177	17,6	36,6
L'analyse des paysages	91	9,1	18,8
L'étude de la relation entre la nature et les sociétés	91	9,1	18,8
Une expérience et une pratique du monde	61	6,1	12,6
Une analyse pour aménager les territoires	43	4,3	8,9
L'étude des principales caractéristiques des pays	41	4,1	8,5
L'analyse des rapports politiques entre pays	8	0,8	1,7
La description et l'analyse des systèmes économiques	7	0,7	1,4
L'étude des lois et des logiques spatiales	6	0,6	1,2
L'étude de la mondialisation	4	0,4	0,8
L'étude de la nature	2	0,2	0,4
Sans réponse	3	0,3	0,6
Total	484	100	

Tableau 40 : Questionnaire en ligne, question 10.

La définition de la géographie par les professeures des écoles selon les enseignantes ayant répondu à l'enquête en ligne, juin-octobre 2021.

Lors des entretiens, huit enseignantes et enseignants interrogés sur treize déclarent prendre en compte l'expérience des élèves dans leurs cours de géographie. Pour ces enseignantes jeunes (4 d'entre eux ont entre 30 et 40 ans) ou confirmées (les autres ont de plus de 50 ans), cela ne pose aucun problème, au contraire, c'est même vu comme utile. Elles estiment que le réel a droit de cité dans la classe et que les enfants sont porteurs d'expériences utiles à l'enseignement, en particulier en géographie. « *Les élèves ils rentrent, ils ne sont pas simplement élèves, ils sont individus, citoyens, humains qui agissent sur la planète, avec du positif mais aussi du négatif, évidemment.*⁸⁸ » Henri estime normal son utilisation en classe :

« Quand on est sur les espaces ruraux ou le tourisme, des choses comme ça, on a Internet, on a [des] cartes satellites, enfin, il y a quand même ... Et puis il y a des articles, des témoignages, il y a les expériences de certains élèves, il y a la mienne, il y a des documents, différents documents, tout ça.⁸⁹ »

⁸⁸Entretien avec Bernard, 06/06/21, minute 36.

⁸⁹Entretien avec Henri, 20/04/21, minute 34.

Dans le discours des autres enseignantes rencontrées, même si elles ne l'utilisent pas en classe, cette expérience en tant qu'outil d'enseignement est rarement vue comme négative, au contraire. Pourtant, souvent elle est confondue avec des représentations ou des connaissances plus factuelles. Ainsi, Danièle dit :

« Nous, ce qu'on fait c'est la carte du monde d'où viennent les enfants, parce qu'on a cette possibilité-là. Cette année j'avais une Géorgienne, un Colombien, un Italien. Donc on regarde les photos d'où ils viennent, on va chercher un peu partout à quoi ça ressemble.⁹⁰ »

Certains, comme Éric, déclarent ne pas y avoir pensé, ne pas s'être posé la question. Aline, comme souvent est un peu perdue. À la fois elle valorise l'expérience de ses élèves : *« j'ai un élève incroyable, il est né en Allemagne et il est fan de géographie, donc il est au taquet sur tout ce qui est géographie et je me sers de ses connaissances⁹¹ »* mais en contre-pied, elle dit aussi qu'ils n'auraient pas d'expérience spatiale : *« mes élèves ils n'ont jamais voyagé à l'étranger, pour certains ils ne sont jamais allés à la mer alors qu'on est à 20 minutes.⁹² »*

D'autres précisent que cela se fait non pas par une demande de l'enseignant mais lorsque, comme Jeanne, on laisse les élèves *« parler d'eux-mêmes. J'ai la chance d'avoir des élèves qui s'expriment assez librement, qui n'ont pas peur de parler de leurs expériences personnelles sur tous les points.⁹³ »* Ainsi, les élèves sont porteurs d'expérience et sont aussi capables assez facilement de la partager, à condition de savoir les écouter ou de savoir leur laisser de la place pour l'exprimer, même si *« Les élèves ont une vision limitée au niveau de leur espace.⁹⁴ »*

c. Où placer l'expérience dans les savoirs scolaires ?

Il apparaît souvent difficile pour les enseignantes de placer l'expérience spatiale de leurs élèves dans le cours de géographie. Pourtant, s'il n'est pas simple de la laisser de côté, elle est souvent confondue avec les représentations que les élèves peuvent avoir des territoires ou des lieux dont ils parlent en classe. On note alors parfois une confusion entre l'expérience spatiale des élèves et un savoir construit ou même des croyances. Cela se voit lorsque les enseignantes font un lien entre cette expérience et les pratiques des élèves. *« Les pratiques des élèves ? Pour le coup, sur les notions de géographie ... ils*

⁹⁰Entretien avec Danièle, 05/05/21, minute 36.

⁹¹Entretien avec Aline, 14/05/21, minute 10.

⁹²Idem, minute 25.

⁹³Entretien avec Jeanne, 14/05/21, minute 35.

⁹⁴Entretien avec Henri, 20/04/21, minute 7.

*n'ont pas forcément beaucoup d'expérience là-dessus.*⁹⁵ » L'expérience est alors pensée comme vicariale. En effet, elle n'est pas conceptualisée par les enseignantes comme le résultat d'un moment vécu directement mais issue d'une pratique indirecte, à travers un médium, dès lors utile pour le cours (Moles, 1967).

Cela pose la question de la place des savoirs spontanés dans l'enseignement de la géographie et dans l'enseignement en général. Pour cela, le modèle du triangle didactique est incomplet (Houssaye, 1998). Il oublie un pôle sociétal qui intègre le champ médiatique et vernaculaire de la géographie grand public. Un champ qui permet d'enrichir les savoirs de référence par des représentations populaires produites par les médias ou le grand public tout en opérant un travail de diffusion de compétences auprès des élèves, comme lire une carte ou un paysage (Labinal, 2012). À ce deuxième triangle peut venir s'en ajouter un troisième, celui de la géographie spontanée, vue dans les chapitres 2 et 3. Si le premier pôle se joue dans la classe en y faisant entrer des savoirs issus de la science et si le deuxième se mesure à l'échelle des sociétés, le troisième prend place dans l'intime des élèves, c'est le champ de la géographicité. Ces savoirs sont accumulés de manière empirique et n'ont pas vocation à être objectivés. Au contraire, ce sont des savoirs subjectifs issus d'une expérience intime de lieux et de territoires mais aussi un regard sur ces lieux et territoires vécus. Ce sont aussi des croyances ou des représentations de lieux ou territoires proches peu fréquentés ou méconnus. Enfin, ce sont à la fois des savoirs et des savoir-faire utiles chaque jour pour se déplacer, se repérer.

⁹⁵Entretien avec Gaëlle, 08/07/21, minute 21.

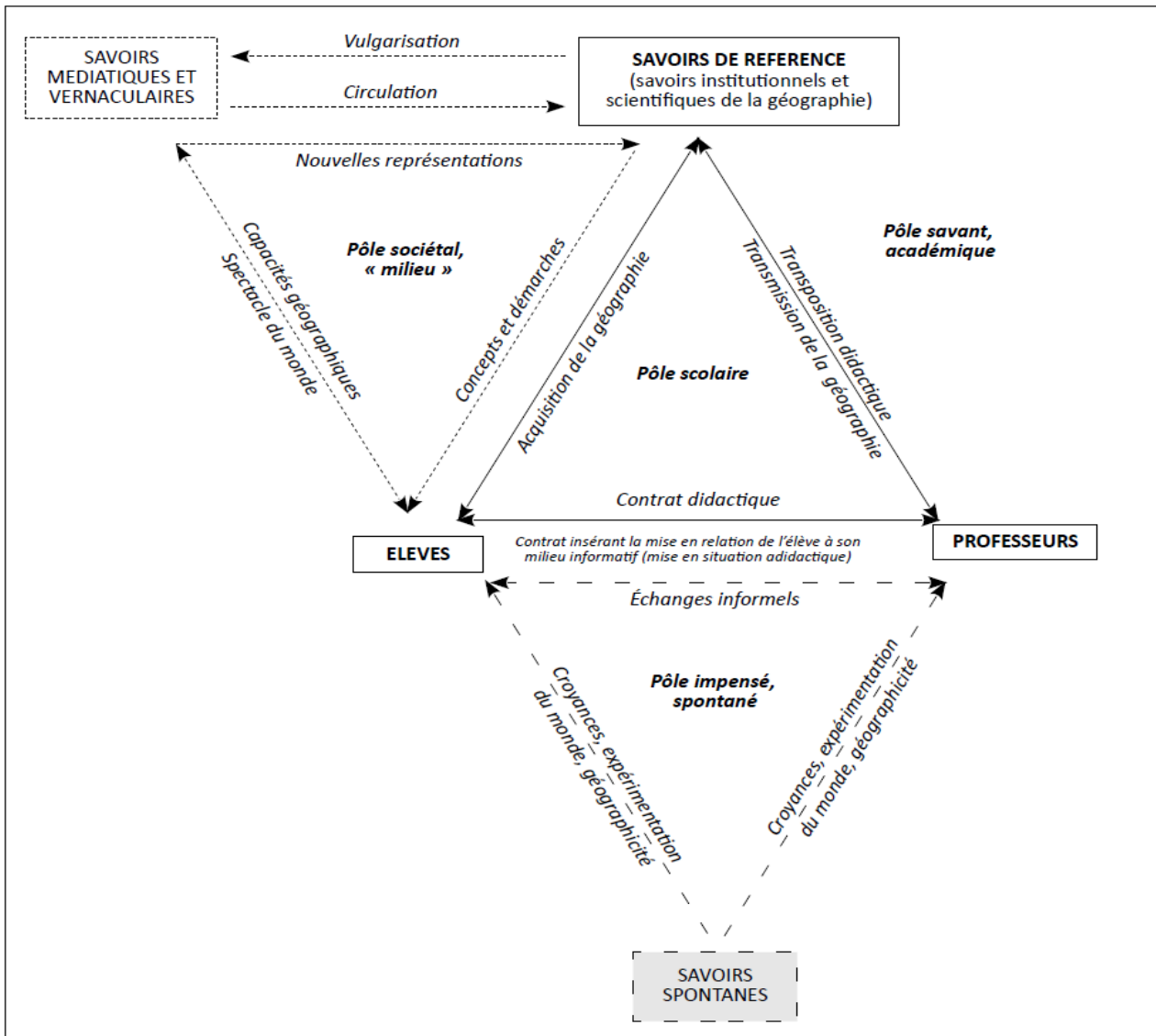


Figure 26 : Quelle place pour les savoirs spontanés dans l'enseignement de la géographie ?

B. Bunnik et d'après Houssaye, Chevalard et Labinal.

Les réponses données par les enseignantes montrent que la prise en compte de ces savoirs spontanés ne va pas de soi parce qu'ils sont confondus avec d'autres savoirs, notamment une culture des lieux.

Une majorité d'enseignants déclare prendre en compte l'expérience spatiale des élèves, mais en réalité, la prise en compte semble difficile et rare. En effet, cette expérience est souvent associée, comme vu précédemment, à une culture liée notamment à des voyages, du tourisme. Ainsi, sur les treize personnes interrogées lors des entretiens, sept l'associent directement à une culture touristique ou de voyage. Elle est vue comme un outil, non pas pour baser son cours mais pour l'amender, l'enrichir lorsqu'un ou plusieurs élèves apportent un questionnement ou une expérience vécue :

« Quand on aborde un sujet, ou quand j'ai un élève qui se questionne, il y a souvent un élève qui va parler d'un voyage qu'il a fait, d'un reportage qu'il a vu, de choses qu'il a entendues et du coup on rebondit un peu là-dessus.⁹⁶ »

« Je fais venir moi des parents pour leur dire : regardez, on a la chance d'avoir un parent qui habite tel pays ou qui est allé voyager là, ben c'est super, il va pouvoir nous le dire.⁹⁷ »

Une autre manière de penser l'expérience spatiale se fait par le prisme socio-économique. Pour cinq enseignants rencontrés, les élèves des écoles des REP ou ceux qui vivent à la campagne ont au mieux une expérience spatiale faible, au pire n'en ont pas du tout. Une vision qui ignore à priori la géographicit   quotidienne dans le quartier ou des exp  riences li  es    d'  ventuels voyages familiaux en France ou    l'  tranger, des d  placements avec le club de sport ou autre. Leur g  ographicit   comme leur capital spatial seraient donc nuls selon Aline :

« On sait que la plupart de nos   l  ves enfin, je parle de mes   l  ves, de l'  cole, bougent tr  s, tr  s peu, ont des parents qui sont en grosse difficult   de toute fa  on, pour la plupart, je dirais allez, facilement    95 % ils n'ont jamais voyag      l'  tranger (...) Alors, partir du concret du ... c'est extr  mement compliqu   ! C'est extr  mement compliqu   ! (...) leurs familles ne les sortent pas parce que c'est pas ancr   culturellement et ... ce [n]'est pas p  joratif, ce que je dis, c'est un constat.⁹⁸ »

Une id  e confirm  e par d'autres entretiens, comme celui de L  onie :

« On ne peut pas faire les m  mes programmes, on peut pas enseigner la m  me chose    des enfants qui voyagent,    des enfants qui ont une ouverture d'esprit parce que ... ils ont la chance d'  tre dans un milieu ais   qu'avec des enfants qui sont au fin fond de la campagne et qui sortiront jamais de leur campagne.⁹⁹ »

⁹⁶Entretien avec Jeanne, 14/05/21, minute 35.

⁹⁷Entretien avec L  onie, 26/05/21, minute 39.

⁹⁸Entretien avec Aline, 14/05/21, minute 10.

⁹⁹Entretien avec L  onie, 26/05/21, minute 45.

d. Faire entrer le réel dans la classe : une prise de risque plus ou moins assumée.

Prendre en compte l'expérience spatiale est également lié à une prise de risque, l'enseignante doit accepter de ne plus être la seule détentrice du savoir, que ce savoir peut être issu non pas d'une transposition didactique ou d'une culture partagée mais d'une pratique intime, personnelle, ici d'un territoire. L'élève et ses savoirs font alors entrer le réel dans la classe. Les murs s'ouvrent à d'autres connaissances que l'enseignante peut à priori ne pas connaître. Des connaissances difficiles à appréhender puisqu'elles ne sont pas forcément partagées, collectives.

Cette prise de risque est d'autant plus grande que les enseignantes logent de moins en moins dans le territoire proche de l'école. En effet, l'obligation faite aux communes de loger les instituteurs et institutrices a cessé lorsque le corps de professeur des écoles a été créé en 1990¹⁰⁰. De plus, la forte mobilité des PE au début de leur carrière (remplacements, postes provisoires, ...) les pousse à méconnaître les quartiers ou villages dans lesquels elles peuvent enseigner. Dès lors, on peut voir trois attitudes face à ce réel qui sont en tension entre un refus du monde et une méthode s'appuyant sur la géographie les élèves. Certains assument de prendre ce risque :

« L'expérience des élèves, j'ai eu un peu peur de certaines situations, connaissant la situation d'un élève, mais en réalité, je [n]'ai jamais eu de problème réellement alors qu'il y avait vraiment des situations délicates. Je pense que je ne peux pas le savoir, parce que je ne sais pas comment eux l'ont vécu, mais je crois que ça se passe super bien.¹⁰¹ »

D'autres ne savent pas trop quoi en faire : *« Si je donne la main à mes élèves, qu'est-ce qu'ils vont me donner ? Et comment je vais le gérer, moi tout ça ?¹⁰² »* D'autres encore le refusent comme support de leur cours, mais l'acceptent comme un apport durant la séance :

« Mais je [n]'inclurais pas leur expérience dans mes cours. C'est important qu'on en parle, c'est pour ça que les séances débordent des fois d'une heure ou une heure et quart ou une heure et demie, mais pas pour élaborer le cours.¹⁰³ »

Concrètement, cela se traduit par une mise à distance de cette expérience. Ainsi, il existe plusieurs manières de penser l'expérience dans la classe. Elle peut être vue comme un élément extérieur, un fait observé ou comme un élément intérieur, un fait vécu. De même, elle est individuelle ou collective.

¹⁰⁰Le décret n° 90-680 du 1er août 1990, a permis aux professeures des écoles de bénéficier d'un traitement indiciaire supérieur à celui des instituteurs mais leur a fait perdre le droit au logement prévu par les lois de 1886 et 1889.

¹⁰¹Entretien avec Henri, 20/04/21, minute 44.

¹⁰²Entretien avec Bernard, 06/06/21, minute 57.

¹⁰³Entretien avec Gaëlle, 08/07/21, minute 21.

Lorsqu'elle est vue comme un savoir sédimenté, l'élève a une relation distante, extérieure à cette expérience. En revanche, lorsqu'elle est pensée comme un moment d'une construction au rapport au monde et au réel, elle devient directe, soit en classe (ou dans l'école) soit en extérieur, en dehors ou non du groupe classe.

Cette difficulté à faire entrer le réel dans la classe dans le cours de géographie par l'expérience des élèves est donc liée à la manière dont les enseignantes de l'école primaire pensent l'expérience. Cette dernière peut être vue comme un fait observé ou comme un fait vécu. Dans les deux cas, elle l'est soit comme une culture, un savoir sédimenté qui est installé avant la classe, soit comme un moment de construction d'un savoir au sein de l'école. Sept situations en découlent (tableau 41). Les conséquences de ces choix sont visibles dans la troisième colonne : soit l'expérience est pensée comme celle d'un savoir mis à distance que les élèves construisent de manière guidée et que l'on peut partager, cela se fait lors d'une expérience scientifique ou d'une sortie scolaire. Au contraire, elle peut être pensée comme un moment réflexif sur une réalité intime, observable et sensible. C'est le cas lorsque les élèves partagent des expériences vécues, phénomène parfois évoqué dans les entretiens, mais cela peut être le cas aussi par une géographie expérientielle, moment qui n'a pas été croisé lors des entretiens ou dans les cahiers d'élèves. En effet, à bien écouter ce qu'en disent les enseignantes, il apparaît que l'expérience est rarement prise en compte comme constitutive de la création d'un savoir individuel ou collectif. Rares sont les moments où les professeures des écoles pratiquent une géographie expérientielle. Au contraire, il arrive souvent qu'ils se confrontent à un territoire avec l'enseignante (lors d'une sortie culturelle ou sportive par exemple). Cependant, ce moment est plus propice à des considérations civiques (bien se tenir dans la rue, marcher sur le trottoir, ...) qu'à une prise de recul sur comment et pourquoi le territoire est construit par des choix complexes d'acteurs. Si cela est fait, c'est souvent de manière fortuite, lors de la sortie. L'enseignante prend alors le temps de montrer, d'expliquer, au risque d'évacuer l'expérience des élèves-individus au profit d'une mise à distance de ce qui est vu, entendu ou ressenti. Cela participe à perpétuer l'idée que le monde est un donné, que la géographie est une discipline de la mise à distance du monde dans laquelle on n'apprend pas à comprendre le rôle des acteurs spatiaux, dont les élèves.

L'expérience vue comme ...		Statut de l'expérience	... une culture, un savoir sédimenté installé hors de l'École, avant la classe.	... un moment d'une construction d'un savoir au sein de l'École	
				Avec classe, en intérieur (« en classe »)	Avec la classe, en extérieur
... un fait observé	Seul ou ensemble	Un savoir mis à distance, à construire de manière guidée et à partager.	L'élève est extérieur, distant, observateur, même s'il peut être aussi organisateur de l'expérience.	L'élève valide une hypothèse en suivant un protocole scientifique.	Sortie scolaire, classe dehors L'élève est guidé par un adulte ; Directe
				Directe ou vicariale.	
... un fait vécu	À plusieurs, par un collectif	Un moment réflexif sur une réalité intime, observable et sensible.	L'élève participe de près ou de loin à un événement local, national ou mondial	L'élève est confronté à un obstacle ou traversé par des sentiments.	Géographie expérientielle, sortie scolaire, classe dehors. L'élève autonome est encadré par un adulte Directe
	Seul, intime		L'élève vit des actes du quotidien ou dans un cadre exceptionnel (tourisme)	Lors d'un exercice, ou d'interrelations entre pairs ou avec un adulte. Directe ou vicariale.	

Tableau 41 : Penser l'expérience des élèves : la difficulté de faire entrer le réel dans la classe.

e. Expliquer la difficulté à prendre en compte l'expérience des élèves dans une discipline scolaire.

Cette difficile prise en compte de l'expérience spatiale des élèves peut s'expliquer par divers facteurs. Plusieurs travaux ont réfléchi à l'impact de la disciplinarisation sur l'organisation et la diffusion des savoirs notamment par l'idée que les savoirs légitimes s'inscriraient uniquement dans le cadre d'une discipline scolaire (Simoneaux, 2015). La prise en compte de l'expérience des élèves, en particulier de leur expérience spatiale est alors délégitimée au profit de savoirs pensés comme académiques, même s'ils ne sont plus les seuls à enseigner ou s'ils ont disparu des programmes.

D'autre part les enseignantes peuvent se sentir dépossédées du savoir. Éduquées dans un paradigme d'une « enseignante-sachante » qui maîtrise toute la chaîne des savoirs, elles ont du mal à déléguer à leurs élèves une parcelle de ce savoir. De plus, ne logeant souvent plus à proximité ou dans l'école, elles peuvent manquer de repères pour contrôler la parole des élèves. On peut aussi penser que la posture de l'enseignante n'est plus la même lorsqu'elle recueille des informations de la part des élèves : elle est celle qui organise la pensée, le savoir des autres, ce à quoi elle n'est pas toujours

formée, malgré la littérature et les expériences menées depuis des années sur des pédagogies collaboratives.

Si l'on veut être utile en classe et partager un savoir à la fois concret et réfléchi sur le rapport des élèves au monde, il est nécessaire de quitter cette posture positiviste pour aller vers une démarche constructiviste qui, non seulement permet aux élèves de comprendre leur rôle d'acteur dans le Monde, mais aussi qui les rend capables de faire des choix ou, au moins, comprendre que leurs choix ont des répercussions qu'ils peuvent contrôler à minima, dans des gestes du quotidien, ceux du programme (se déplacer, consommer, avoir des loisirs, etc.) pour « mieux habiter » leur monde, comme les y invite le programme scolaire actuel.

En effet, accepter de prendre en compte l'expérience spatiale des élèves en classe de géographie et plus globalement leur(s) expérience(s) personnelle(s) suppose de changer de regard sur les attentes de la géographie scolaire à l'école primaire (tableau 42). Deux manières de penser le cours et le monde s'opposent. D'un côté l'expérience est niée ou refusée, elle traduit une manière de penser dans l'espace (Dulac, 2022), l'environnement étant vu comme extérieur aux élèves. De l'autre, en étant acceptée, elle traduit une façon de penser spatialement, les élèves étant vus comme partie prenante de leur environnement, qu'il soit naturel, humain ou technologique. Une manière de penser la géographie scolaire non plus comme la mise à distance du Monde, mais une discipline politique car l'espace est politique (Lefebvre, 1970).

Nier ou refuser l'expérience des élèves en classe de géographie à l'école primaire	Accepter l'expérience spatiale des élèves en classe de géographie à l'école primaire
<p>Penser dans l'espace : L'environnement est extérieur à nous.</p> <p>L'espace est un cadre encadrant, une structure englobante aux frontières indurées. C'est un contenant surplombant.</p> <p>L'espace est pensé comme matériel. Il est mesuré, ordonné, fixe, figé.</p>	<p>Penser spatialement : L'environnement est aussi construit par nous.</p> <p>L'espace est un cadre d'action aux limites mouvantes et floue. C'est un contenu vu comme un territoire d'action. Il contient une part d'aléatoire et de hasard.</p> <p>L'espace est pensé comme matériel et idéal. Il est mesurable, ordonnable et désordonné, mouvant, liquide, fluctuant.</p>
<p>L'espace est problématisé par l'enseignante. Le Monde est pensé comme un donné, mis à distance.</p> <p>L'espace est neutre.</p>	<p>L'espace est problématisable par l'élève. Le Monde est pensé comme un construit dans lequel nous pouvons agir. L'espace est politique.</p>

Tableau 42 : Deux manières de penser l'expérience spatiale des élèves, un enjeu pédagogique et politique majeur.

6.2. Des ressources pour enseigner

Dans les métiers de l'interaction humaine dont fait partie l'enseignement à l'école primaire, les professionnels sont dans l'obligation de faire des choix (Adé et Lescouarch, 2015). Les contraintes prescriptives se réalisent par des activités d'adaptation, de création et d'anticipation. Parmi ces choix, il y a celui des ressources. Cet ensemble d'éléments de connaissances et/ou de moyens qui sont significatifs pour l'acteur permettent à ce dernier, de son point de vue, d'être le plus efficace possible lors d'une situation professionnelle et/ou de bien faire son métier. David Adé et Laurent Lescouarch listent quatre types de ressources pour les néo-professionnels : des savoirs académiques universitaires, des savoirs pragmatiques et situés, des valeurs et convictions personnelles et professionnelles et enfin du savoir analyser ou problématiser des situations professionnelles singulières. Ces ressources ne sont pas que des ressources d'action, des « *moyens intellectuels et matériels, des produits dont (...) dispose [l'enseignante] ou dont [elle] peut disposer ; elles intègrent les astuces, les qualités de débrouillardise, les petits arrangements avec soi-même ou avec autrui, les repères pris ou construits dans l'environnement et qui vont orienter son action* » (idem, p. 21). Elles sont accompagnées de ressources matérielles mobilisées pour concevoir la tâche des élèves et celle de l'enseignante. C'est un outil (Simondon, 1958) qui peut être matériel, humain ou culturel. C'est donc « *tout objet/outil/service/personne permettant de réaliser une activité d'apprentissage ou d'enseignement donnée, en contexte éducatif* » (Loffreda, 2017, p. 29). Magali Loffreda distingue des ressources pour enseigner, destinées uniquement aux enseignantes, des ressources pour apprendre, mises à disposition des élèves pour leur apprentissage que ce soit en contexte de classe ou en dehors de la classe). Elle précise encore que la séparation entre ces deux types n'est pas forcément pertinente pour les enseignantes, c'est pourquoi elle distingue des ressources brutes et des ressources raffinées, (re)travaillées par l'enseignant donnant lieu à un document produit (idem, p. 30).

a. L'importance des ressources pour enseigner la géographie au cycle 3 de l'école primaire.

Tout au long de sa carrière, les professeures des écoles constituent des collections de ressources dans les différentes disciplines qu'elles enseignent. Ce sont des ressources matérielles et numériques, raffinées ou brutes, effectives ou potentielles. Chacune d'entre elle se constitue ses « étagères » de res-

sources qui peuvent être pensées également en système de ressources caractérisées par leur hétérogénéité, leur mise en ordre, leurs objectifs d'action, leur mise en réseau dans lequel chaque enseignante attribue un rôle spécifique à chaque ressource.

Ces systèmes de ressources sont de moins en moins clos. En effet, la numérisation croissante de la société, comme celle des enseignantes et des ressources éducatives ou pédagogiques favorise une mise en réseau non plus à l'échelle de l'individu mais à celle du collectif des enseignantes. Si chacune reste maîtresse de ses choix pédagogiques, on peut noter l'influence de quelques groupes de ressources, d'instruments mis au service du collectif, notamment par les sites internet d'enseignantes vues au chapitre 1, mais aussi par les manuels scolaires ou d'autres sources vues comme légitimes par les PE. Se dessinent alors des pratiques collectives basées sur des documents plus ou moins identiques, proches et fondées sur des communautés de pratiques, des listes de discussion, de forum. C'est ce qu'a étudié Manon Quentin qui a repéré et analysé un nuage de 88 collectifs d'enseignants. Il s'agit de 36 réseaux dont 15 destinés aux enseignants du primaire, et de 52 forums ou listes de discussion dont 36 destinés aux enseignants du primaire. Des collectifs qu'Manon Quentin, après avoir étudié les collectifs Sésamath, APSES, Pédago 2.0 (histoire et géographie) et ED (économie et droit), classe en deux modèles : celui de la ruche, collectif, très productif, sous-tendu par des valeurs partagées, des règles explicites et contraignantes et le modèle du bac à sable, plus fréquent dans le primaire basé sur des échanges, une mutualisation, des règles souples et implicites. Ces réseaux favorisent l'émergence et la clarification d'une identité professionnelle via l'identité collective (Quentin, 2012). Ce sont donc des marqueurs d'une culture en géographie scolaire des enseignantes du primaire qu'il convient de regarder de près.

b. Le choix de ressources pour enseigner : une hybridation faite en amont de la classe.

Enseigner la géographie se fait grâce à des connaissances acquises par l'apprentissage ou par l'expérience, mais s'appuie aussi sur des ressources collectées en amont utiles pour préparer les cours et pour un usage durant les séquences. Plus que des documents isolés, c'est un système de ressources qui permet aux enseignantes de construire un raisonnement, de le tester en classer, de l'améliorer. Le rôle des ressources est important en géographie, c'est une part majeure de la vulgate. Trois grands types de ressources peuvent être distinguées selon leur mode de production : des ressources matérielles et numériques, des ressources humaines et des ressources culturelles à comprendre comme portées par la culture personnelle et professionnelle de l'enseignante.

Cartes, témoignages, statistiques, textes documentaires, films documentaires, extraits de journaux, extrait de journaux télévisés ou de reportages, ... les documents bruts sont nombreux à être utilisés en classe. Mais ils sont aussi souvent transformés, réduits, amendés, recadrés, parfois réécrits, soit par l'enseignante, soit par des acteurs du système scolaire ou du système éditorial. On en trouve dans les manuels, les fichiers, les logiciels, les sites internet, mais aussi dans les fiches de cours ou de documents produits par des enseignantes en poste qui partagent gratuitement ou non ces documents. Parmi ces ressources, celles qui sont proposées sous forme numérique prennent une place toujours plus grande et toujours plus utilisée pour de nombreuses raisons : accessibilité, format, coût et modularité. En effet, les enseignantes opèrent cinq grandes activités lorsqu'elles utilisent des ressources : elles les sélectionnent (selon leurs connaissances, croyances, compétences, objectifs mais aussi résistances) ; elles les interprètent en fonction du contexte et de la manière dont elles perçoivent les caractéristiques de ces ressources ; elles accordent leurs perceptions des objectifs demandés avec les différentes contraintes (implicitement ou explicitement) ; elles adaptent ces ressources en fonction de leurs élèves ; et enfin elles peuvent ajouter leurs propres activités, modifier ce qui existe ou enlever des parties (Brown, 2009). Ces usages posent la question de la validité de ces ressources dans un pays qui n'impose pas d'imprimatur aux manuels scolaires, qui ne propose pas de manuel scolaire officiel et qui laisse une grande liberté de choix de leurs supports de cours aux enseignantes.

Très souvent, les enseignantes se choisissent et s'approprient une ressource principale. Ce peut être le cahier de l'élève, un manuel, une méthode de travail, des fiches personnelles. Cette ressource est parfois surnommée « la bible » par ces professeures (Margolinas & Wozniak, 2009).

Ce travail de transformation des ressources, de mise en système de ces documents est au cœur de l'activité enseignante (Gueudet et Trouche, 2010), c'est un processus itératif qui permet à l'enseignante de s'approprier des outils utiles pour la classe mais aussi ce sont des artefacts porteurs d'une intention didactique et d'une interaction. Ils ne sont ni neutres ni passifs. C'est en cela que ce sont des instruments.

Les travaux de Catherine Reverdy permettent d'établir une typologie des ressources qui participent à la transposition et à la transformation didactique de la science géographique en une discipline scolaire enseignée. Les enseignantes peuvent ainsi utiliser des ressources normatives, des ressources issues de la transposition didactique ou de la société, ce sont des ressources matérielles. Ils peuvent aussi utiliser des ressources immatérielles, celles qui sont portées par l'expérience spatiale de chacune et de chacun, conscientisées ou non, mais aussi issues de réflexions, de lectures. Ces ressources sont

marquées par une logique double : elles sont soit collectives, soit individuelles. D'autre part elles sont soit produites par un tiers, soit auto-produites par la personne qui l'utilise en classe. Se joue ainsi dans la sélection des ressources pour enseigner un labeur d'autonomisation de l'enseignante vis-à-vis des ressources pour enseigner (Reverdy, 2014).

Les ressources normatives sont pensées comme telles et font partie du curriculum prescrit. Ce sont d'abord des ressources produites par l'institution : le BOEN, les fiches Eduscol. Elles sont gratuites (hors investissement numérique), leur accès se veut simple. Elles ne sont pas destinées aux élèves directement, sont collectives et produite par des tiers dans le sens où les enseignantes ne peuvent pas les transformer. Ce sont ensuite des ressources qui portent le sceau d'experts : manuels, Canopé, logiciels, méthodes d'enseignement, etc. Elles ont parfois un coût parfois élevé. Leur accès est simple, facilité par des distributions par les éditeurs dont les agents commerciaux viennent dans les écoles. Elles sont destinées aux élèves et/ou aux enseignantes. Ces outils doivent ou peuvent être utilisés tels quels, sans transformation. Ce sont des ressources collectives produite par des tiers.

Les ressources matérielles sont pensées comme des ressources issues de la transposition didactique. Ce peuvent être en premier lieu des ressources d'enseignantes qui partagent leurs productions sur un site internet, un forum. Ce ne sont pas que des supports concrets et imprimés. Même lorsqu'elles sont numériques ou numérisées, elles ont une base matérielle : un texte, une photographie, un film, une infographie, etc. Les professeures des écoles peuvent y puiser des documents bruts sur lesquels les élèves peuvent travailler, mais aussi des exercices, des leçons, des résumés, des évaluations. Leur coût, sauf exception, est faible ou gratuit. Ce sont des documents issus d'une accumulation par l'enseignante ou dont l'accès en est très simple par un moteur de recherche. Ce sont des outils qui doivent/peuvent être utilisés tels quels, sans transformation mais que l'on peut aussi transformer au besoin. Ce sont encore une fois des ressources collectives produites par des tiers.

À côté de ces fiches élaborées par des enseignantes, ces dernières peuvent utiliser des ressources techniques, d'experts : plans, brochures, PLU, SCOT, etc. Ce sont des productions visant le grand public qui peuvent être gratuites ou payantes. Leur accès est plus ou moins simple, selon les producteurs. Elles nécessitent souvent un travail de transformation de la part des enseignantes : sélectionner une partie du document, le mettre en perspective, le recadrer si besoin. Ce sont là aussi des ressources collectives produites par des tiers.

Ce sont aussi des ressources grand public, numériques ou non : prospectus, publicités, sites internet institutionnels, revues de découverte du monde, cartes, témoignages, etc. Gratuites ou payantes, leur accès est simple. Elles peuvent être brutes ou sont raffinées, passant par un travail de transformation par des enseignantes : sélectionner une partie du document, le mettre en perspective, le recadrer si besoin. Ce sont là encore des ressources collectives produites par des tiers.

Parmi ces ressources matérielles, d'autres sont produites par les enseignantes elles-mêmes à partir de divers supports. Ces autoproductions ont un coût faible mais elles nécessitent un investissement en temps qui peut être lourd. Difficilement accessibles aux autres enseignantes, elles le sont parfois par un partage direct entre égales, entre pairs. Elles sont issues d'un travail plus ou moins long et important de sélection, découpage, cadrage, mise en perspective, voire de réécriture. Ce sont des ressources brutes ou raffinées, individuelles et produites par elles-mêmes.

Enfin, les ressources immatérielles sont au cœur de la culture personnelle de l'enseignante ou des élèves, leur « dedans ». Elles ont déjà été évoquées, elles se basent sur la géographicité de chacune et de chacun mais pas seulement, car elles intègrent tout type d'expériences, de savoirs, de croyances, de valeurs ou de représentations plus ou moins partagées avec les autres membres de la classe. Ce sont d'un côté des ressources personnelles basées sur la géographicité de chaque personne : des expériences de voyage, des expériences de la vie quotidienne, des jeux individuels ou collectifs, des expériences de connaissances, des lectures plus ou moins anciennes, des souvenirs. Ces ressources ne sont pas forcément en lien direct avec l'espace mais participent à la construction d'une représentation de celui-ci. Leur côté est gratuit lors de la préparation ou de l'exécution de la séance, leur accès est très simple.

La difficulté pour des enseignantes non spécialistes, non géographes, est de savoir comment utiliser et comment produire des ressources personnelles alors qu'elles ont une connaissance plus ou moins réduite voire une méconnaissance de la discipline à enseigner. De même, l'accès à des ressources variées s'étant considérablement élargi depuis le développement de la société numérique, les enseignantes sont confrontées à une difficulté supplémentaire : une sélection de documents plus vaste, tant en choix de forme (texte, image, vidéo, son, ...) qu'en terme de fond.

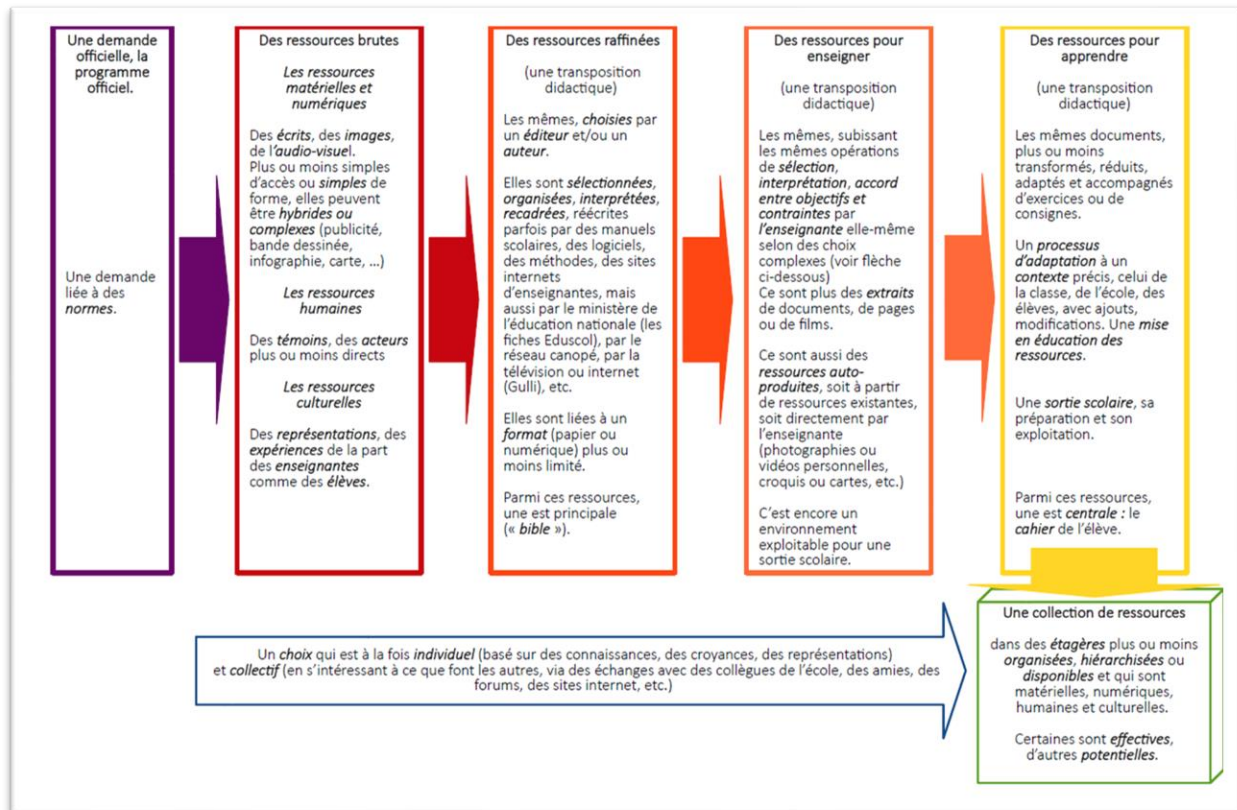


Figure 27 : Des ressources nombreuses, hybrides, marquées par de nombreuses opérations de transposition avant d'être produites ou utilisées en classe.

c. Le statut du document en géographie scolaire.

Parmi les ressources utilisables, celles qui sont matérielles, numérisées ou non, plus ou moins transformées, se trouvent les documents. Dans la géographie scolaire, un document correspond à tout support pédagogique de travail permettant de transmettre des connaissances et visant à faire acquérir des compétences méthodologiques. Si le concept n'est pas au cœur des réflexions des géographes universitaires, le mot n'apparaissant pas comme entrée dans les divers dictionnaires de géographie, il l'est un peu plus dans les réflexions des didacticiens. Il est présenté alors comme un substitut du réel (Margairaz, 1988) et participe à l'illusion que les savoirs enseignés sont de plain-pied avec le monde (Thémines, 2002).

Comme dans les autres disciplines s'appuyant sur des supports documentaires, les documents utilisés pour enseigner la géographie sont très variés dans leur forme et par leur origine. S'il y a des effets de mode (cartes murales à la fin du XIX^{ème} siècle, photographies projetées dans les années 1960, supports télévisuels dans les années 1980-1990, images satellites dans les années 1990-2000, globes

numériques de nos jours), ce qui marque l'usage des documents aujourd'hui en classe c'est leur multimodalité (Nonnon, 2006 ; Lebrun et Lacelle, 2012) et cette recherche d'un réalisme, d'un effet de réel (Audigier, 1997).

Selon Élisabeth Nonnon, didacticienne du français, trois niveaux d'appréhension du document sont souvent confondus : le « document comme support », le « document comme discours ou comme texte » et le « document comme document : trace d'une activité et d'attribution de sens » (Nonnon, 2012). Le « document comme support » induit que la matérialité du document influence la perception par l'élève d'une idée, d'un concept ou d'un territoire (Leclaire-Halté et Maisonneuve, 2018). Il induit aussi que tout objet peut être utilisé en géographie scolaire, qu'il soit destiné à un cours par son concepteur ou non. Si une carte peut être pensée par son créateur comme un support destiné à des élèves, une publicité ne l'est certainement pas mais elle peut être utilisée dans une séance de géographie pour y être analysée. C'est alors que le document est pensé comme « support de discours » par les enseignantes. Elles vont y repérer du vocabulaire, des formes syntaxiques ou grammaticales, des informations, des registres de langue au besoin, etc. S'appuyant sur des pédagogies utilisées en français ou en histoire, les professeures des écoles cherchent alors à repérer l'auteur, la date, le type de document. Il s'agit de comprendre l'implicite pour rendre le document explicite afin d'amener les élèves à la construction de connaissances. Enfin, le document peut être produit par les élèves, seuls ou accompagnés de l'enseignante. C'est une « trace d'une activité et d'attribution de sens ». La notion d'utilisation par l'utilisateur devient centrale. Jean Meyriat parle de « document par attribution » car le lecteur construit cette dimension de document par le sens qu'il lui attribue, et pas seulement de « document par intention » (Meyriat, 1981).

Ce qui est alors recherché par les enseignantes, consciemment ou non, implicitement ou explicitement, c'est de présenter un territoire ou un espace, quitte à construire des représentations d'un espace ou d'un territoire, afin le rendre le plus concret possible. Cela va jusqu'à réduire le regard, limiter la complexité d'un territoire, le réduire à une idée (Roux, 1999, Bédouret, 2020), voire à le rendre stéréotypé (Clerc, 2002). En effet, ce qui importe, c'est plus l'accessibilité. Ainsi, la démarche centrale pour l'enseignante est celle du choix du ou des documents pour sa séance de géographie. Un choix complexe pour des non spécialistes qui s'appuient logiquement sur des corpus pensés par d'autres auxquels elles délèguent leur choix. Elles vont donc chercher des documents dans des manuels scolaires, des fichiers numériques ou des sites internet de collègues, personnes ayant effectué un tri et un classement des documents.

d. Choisir les ressources les plus efficaces, un bricolage complexe.

Dans le sondage en ligne, la question 9 porte explicitement sur les supports privilégiés en classe. Le terme de ressource n'est pas utilisé au profit de support, plus large. Elle cherche à renseigner sur des pratiques déclarées des enseignantes, sur la diversité des ressources utilisées pour faire cours, mais aussi sur le rapport des PE à la production de savoir : sur quelles connaissances peuvent-elles s'appuyer ?

Les réponses sont très riches d'enseignement. Avant tout, il semble difficile de trouver une source unique pour faire cours. Certes, 17,9 % des personnes déclarent utiliser une source unique (manuel scolaire des élèves, fichiers numériques), mais les autres réponses sont moins précises. Il semble bien que les sources soient nombreuses pour préparer une séquence.

De plus, ces réponses nous renseignent sur la conception que se font les PE de l'enseignement de la géographie : pour certaines, préparer une leçon de géographie est une tâche de création personnelle. On note que 59,1 % des réponses précisent que le support privilégié peut être des fiches élaborées personnellement à partir de plusieurs supports (36,4%), par soi-même (6,5%), des sources diverses (4,8%) d'autres manuels ou guides pédagogiques (3,9%) ou encore des supports numériques ou audiovisuels (2,1 %). On est dans du « home made » qui s'appuie soit sur une trame déjà existante (comme on peut le proposer dans certains sites Internet s'adressant aux professeures des écoles), soit sur un type de documents (support numérique, audiovisuel, photographies, ...) qui va être au minimum présenté, certainement plus souvent adapté, modifié, mis en forme pour un questionnement avec les élèves.

D'autres privilégient des exercices, des fiches, des modules préexistants, justifié par le fait que leur créateur a déjà pensé pour eux (Bunnik, 2019) : le manuel des élèves (15,1 %), un autre manuel (11,8%), des fiches puisées sur Internet (11,1%), des fichiers numériques (2,9%). Cela constitue 40,9 % des réponses pour qui les ressources ne sont pas transformées. On est ici dans du tout fait, voire du prémâché, du « *ready made* ».

Au-delà de cette distinction entre les enseignantes qui veulent ou peuvent construire leurs ressources de manière autonome, on remarque la faiblesse relative de l'importance des manuels pour préparer les leçons. Ils ne constituent plus la source de prescription dominante, loin de là. Seules 30,8 % des personnes interrogées placent le manuel des élèves ou un autre manuel comme la ressource privilégiée pour enseigner la géographie. Le vaste ensemble numérique d'internet semble lui aussi apparaître comme secondaire (16,1 % des réponses), sauf si on associe les fiches élaborées à partir de

plusieurs supports, les films, les fichiers numériques, les sources diverses, issues principalement de supports numériques. Dans ce cas, plus de la moitié des réponses (62,7%) évoquent un support numérique, essentiellement accessible par internet.

Deux raisons peuvent expliquer cette situation : d'une part, l'étude faite par le Syndicat National des Éditeurs (SNE) en 2010 montre que la dépense moyenne d'achat de livre n'était que de 11,50 € par élève et par an. D'autre part, l'accès plus rapide et direct par les ordinateurs à des sites Internet couplé à l'utilisation d'un photocopieur donne à celui-ci un avantage évident. Ces résultats sont logiques à l'heure d'Internet, notamment après le confinement du printemps 2020 lors duquel les éditeurs scolaires ont mis en ligne en accès libre des manuels. L'enquête PROFETIC 2015, menée du 22 mai au 5 juillet 2015 auprès de 5 000 enseignantes du premier degré (2 472 réponses) de toute la France montre que 94 % des PE ont accès à internet chez eux, 58 % disposent d'un PC, 88 % d'un ordinateur portable, 41 % d'une tablette et 62 % d'un smartphone connecté à Internet. 92 % des personnes interrogées déclaraient utiliser Internet très régulièrement (au moins une fois par jour ou par semaine) pour préparer des cours. 76 % déclarent l'utiliser pour monter des activités sans manipulation de matériels numérique aux élèves, 35 % pour favoriser l'autonomie des élèves par un travail personnalisé.

Un autre élément ressort de ce sondage, c'est l'importance de pratiques très normées et héritées, le travail sur fiches, qu'elles soient élaborées par l'enseignante ou non est présenté par 56,9 % des enseignantes comme évident, à associer aux 11,8 % de personnes qui privilégient des photocopies. Un chiffre à majorer, si l'on se réfère aux cahiers d'élèves analysés dans le chapitre 1. Ces fiches sont des documents multiformes (Bavoux, 2009). Elles sont issues de fichiers imprimés mis à disposition des enseignantes par des éditeurs privés. Ce sont aussi des fiches élaborées ou transformées par les enseignantes elles-mêmes qui adaptent des exercices, changent une illustration ou un document, norment la page à leur convenance en y ajoutant au besoin le numéro de l'exercice, la place du cours dans la progression, les compétences travaillées, la date, etc.

Ces réponses posent à la fois la question des informations diffusées et celle de la qualité des ressources utilisées en classe : les PE maîtrisent-elles toujours les informations qu'elles diffusent, alors que de nombreuses PE déclarent (question 8) ne pas maîtriser les outils, notions ou connaissances de la géographie (38,6 % des personnes interrogées). On peut aussi se demander s'il existe un lien entre les PE qui utilisent du « *ready made* » et celles qui sont mal à l'aise avec la géographie, ce qui

semblerait logique. Quoiqu'il en soit, les professeures des écoles bricolent pour fabriquer leurs séquences, puisant de-ci, de-là des éléments et des documents en s'appuyant sur des supports variés tout en étant guidées par leurs connaissances, leurs croyances et leurs valeurs.

<i>Lorsque vous enseignez de la géographie, quel support privilégiez-vous ? (Une seule réponse)</i>	Nombre de réponses	Pourcentage de réponses
Des fiches élaborées personnellement à partir de plusieurs supports	203	36,4
Le manuel scolaire des élèves	84	15,1
Des photocopies de manuels scolaires personnels	66	11,8
Des fiches puisées sur Internet et déjà faites	62	11,1
Des fiches élaborées personnellement créées par moi-même	36	6,5
Des films documentaires	30	5,4
Aucun support en particulier, différentes sources	27	4,8
D'autres manuels ou guides pédagogiques	22	3,9
Des fichiers numériques	16	2,9
Des supports numériques (TNI, Géoportail, ...)	12	2,1
Total	558	100

Tableau 43 : Les supports privilégiés par les professeures des écoles pour enseigner la géographie.

e. Une volonté de construire soi-même ses séances qui reproduit une forme scolaire spécifique.

Lors des entretiens, une grande partie des échanges se sont faits autour de la question des ressources à utiliser en classe. Ce questionnaire rebondit sur les résultats décrits ci-dessus et porte sur le niveau de confiance que chacune et chacun peut accorder à diverses sources. Il s'agit pour moi de regarder la distance potentielle qui existe entre les enseignantes et le programme officiel. Sont-elles dans la défiance ou la confiance ? Le connaissent-elles ? Mais il s'agit aussi de classer des sources selon un degré de confiance. J'en cite cinq et laisse la liste ouverte : des fiches de collègues, les manuels scolaires des élèves ou non, des fiches puisées sur Internet et déjà faites, des films documentaires et l'expérience géographique des élèves. Je leur demande aussi sur quels critères elles peuvent faire leurs choix.

La relation des treize enseignantes rencontrées aux ressources est assez complexe et pose la question d'héritages potentiels dans les enseignements actuels en regard avec ce sentiment d'isolement des enseignantes face à la géographie scolaire de l'école primaire. Les professeures des écoles cherchent

à se positionner dans chaque discipline autour de quelques défis personnels : faut-il suivre une méthode qui les contraint mais qui les rassure en proposant une progression, des exercices, des documents, voire des évaluations préconstruites ou doivent-elles être des créatrices qui pensent elles-mêmes leur progression puis leur programmation, leurs séquences et leurs séances, leurs exercices et leurs évaluations, qui trouvent elles-mêmes les documents sur lesquels peuvent travailler les élèves ? La réalité du quotidien les pousse à faire un peu des deux. Rares sont celles qui ont la capacité, le temps ou l'envie de construire une séquence ou une année de géographie de A à Z en ne s'appuyant que sur le bulletin officiel et les fiches Eduscol avant d'aller chercher des documents adaptés, des ressources brutes issues de discours d'acteurs, des paysages, etc. Les enseignantes de l'école primaire sont des généralistes qui doivent penser leur année autour d'une dizaine de disciplines scolaires aux pédagogies variées, il n'est pas simple d'être autonome et créatrice dans toutes.

L'expérience professionnelle et l'apprentissage techniques jouent un rôle central dans la capacité des PE à être créatrices. C'est ce que rappellent Danièle ou Irène. La première explique qu'elle s'appuie sur les connaissances de ses élèves et qu'elle construit ainsi un savoir qui l'autonomise et lui permet de faire des cours plus intéressants, pour la seconde les fiches toutes faites sont des béquilles qui servent surtout lorsqu'on est débutante et desquelles on peut s'émanciper avec plus d'expérience. Cependant, la logique générale reste de s'appuyer sur un support premier, plus ou moins suivi de près et de bricoler, piocher pour le mettre à son goût. Aline, Danièle, Gaëlle, Karen ont fait le choix de partir d'un manuel ou de fichiers numériques (MDI, Jocatop, Citadelle), Claudia se sert du site collaboratif Edumoov. Ce sont des cas rares. La plupart du temps, on ne me cite pas de source première, uniquement des groupes de ressources : internet au sens large (Léonie cite Wikipédia, « *Google. Google Google à fond Google à fond* » pour Frédérique), les manuels, des fiches de sites de collègues parfois nommés, etc.

Comme le notent les inspecteurs généraux, le statut des manuels a changé depuis quelques années (chapitre 1). Ils restent une référence, même si Claudia n'en a plus vu depuis longtemps ou que Bernard déclare ne pas savoir à quoi ressemblent les manuels actuels. De même, les élèves ont rarement un manuel de géographie entre les mains en CM1 et en CM2. Leurs défauts sont mis en avant par Frédérique qui les trouve vite désuets, chers et qui trouve qu'ils prennent trop de place en classe.

Jeanne

« ne supporte pas les manuels, je trouve que ça nous cloisonne et je trouve que souvent les documents sont mal choisis donc je préfère faire des choses à

ma sauce. J'utilise des manuels pour aucune matière. En classe, on a zéro manuel.¹⁰⁴ »

Les autres avouent les utiliser pour en tirer des documents ou des informations : les images y sont jolies, leurs informations sont fiables, la progression est claire :

« Quand je prends un document dans un manuel, je ne cherche pas à le vérifier. Par exemple, quand je vois la programmation qu'il propose, je la regarde mais je pars avec l'a priori qu'elle est cohérente.¹⁰⁵ »

Bernard complète cela :

« Les manuels on quand même une qualité c'est qu'ils mettent en avant des images qui sont quand même récentes, des images de plus en plus belle qualité par rapport à des manuels qui étaient plus anciens, les manuels ils utilisent des images qui sont faites avec du Google, des choses comme ça, il y a des très bonnes images, donc pour des enfants qui sont très loin dans la campagne ou très loin dans un quartier et si on a pas un ... on va dire l'usage d'internet à l'école d'une façon en terme de flux d'internet, comme je vois à l'école des fois on a encore du mal, pourquoi pas ?¹⁰⁶ »

Les manuels sont aujourd'hui souvent remplacés par des fiches photocopiées, ce qui est visible dans les cahiers des élèves (chapitre 1) et qui est assumé par les enseignantes. Aline explique la logique en œuvre :

« Dans l'école, il n'y a pas de manuel de géographie, ni d'histoire, ni de géographie, ni de sciences d'ailleurs. Des manuels en anglais ont été achetés mais pas dans les trois autres matières et donc du coup beaucoup de cours sont faits à partir de mix d'Internet.¹⁰⁷ »

Ces fiches sont issues de sites internet de collègues, de fichiers commercialisés (Jocatop ou MDI) voire de sites académiques (cités par Aline, Éric, Gaelle et Karen). Elles deviennent une nouvelle norme implicite en géographie scolaire de l'école primaire :

« Il y a Mallory qui est très bien, le blog du chat noir qui est très bien, il y a Bruce Demange pour des CM2 qui est excellentissime mais de haut vol. C'est

¹⁰⁴Entretien avec Jeanne, 08/06/21, minute 20.

¹⁰⁵Entretien avec Eric, 23/08/21, minute 16.

¹⁰⁶Entretien avec Bernard, 06/06/21, minute 33.

¹⁰⁷Entretien avec Aline, 14/05/21, minute 20.

de haut vol donc il faut simplifier. Il y a aussi la classe de Stef et un cinquième site, La classe bleue. Il y a aussi des très bonnes choses là-dessus.¹⁰⁸ »

Gaelle a un rapport décomplexé avec ce support :

« Des fois j'adapte un peu les questionnaires parce qu'on a des élèves qui sont parfois en grande difficulté mais sinon en général j'aime prendre les documents déjà faits avec les questions pour s'entraîner. Une fois qu'on a vu les diapos et tout. Je trouve que c'est pas mal.¹⁰⁹ »

Frédérique fait de même :

« Au début de ma carrière je faisais beaucoup toute seule, c'était pour ça que j'ai trouvé ça laborieux et maintenant, je [ne] m'embête pas, c'est Internet et je prends, je me dis tiens, il faut que je rebondisse sur le projet là, donc je vais faire ça en géographie, et donc je prends sur comment, sur des sites de professeurs.¹¹⁰ »

D'autres, comme Jeanne se contentent d'une seule source :

« Je m'inspire d'une seule qui des choses très ludiques c'est La Classe Bleue. C'est la seule ressource Internet de collègues que j'utilise parce que je trouve les autres pas très bien faites. Mais La Classe Bleue, je l'utilise de temps en temps, notamment je me suis inspirée de son travail pour le grand thème se déplacer dans le monde¹¹¹ que je trouve particulièrement bien fait et les élèves ont adoré. Vraiment, j'avais utilisé un peu sa trame, un peu ses idées, et les élèves ont adoré. C'est la seule.¹¹² »

Ces fiches reposent souvent sur des documents visuels que les enseignantes pensent comme les plus accessibles possibles et les mieux adaptés au niveau de leurs élèves. Elles sont plus ou moins élaborées personnellement, par un savant jeu de sélection, de découpage et de classement des documents et des questions. Jeanne est celle qui exprime le plus simplement la démarche :

¹⁰⁸Idem, minute 23.

¹⁰⁹Entretien avec Gaelle, 08/07/21, minute 18.

¹¹⁰Entretien avec Frédérique, 20/04/21, minute 31.

¹¹¹<https://laclassebleue.fr/cm-geographie-se-deplacer-au-quotidien-en-france-2/> Voici ce qui est écrit en introduction au fichier PDF qui propose plusieurs traces écrites : « Ce dossier, qui s'intitule Se déplacer au quotidien dans le monde, porte sur la découverte de la façon dont on se déplace au quotidien dans des régions de la planète autres que la France, afin d'étudier les ressemblances et les différences avec les modes de déplacement que nous employons sur notre territoire. Dans chacune des 3 traces écrites constitutives de ce dossier, l'élève est invité à suivre le récit d'un enfant du pays lui expliquant comment on se déplace chez lui. 1- Se déplacer à New York ; 2- Se déplacer à Bombay ; 3- Se déplacer dans un village au Kenya. »

¹¹²Entretien avec Jeanne, 14/05/21, minute 21.

« Je me sers de différents supports, des manuels, d'Internet, j'utilise aussi des vidéos que je mets en Qr-code sur leur fiche, j'utilise des photos, des images, des cartes. Je ne fais pas tout moi-même, concrètement je ne suis pas géographe je n'aurais pas la prétention de pouvoir faire des cartes moi-même, donc je cherche les choses qui me semblent utiles, voilà, je fais un melting-pot de tout ce que je peux trouver, des ressources qui me semblent intéressantes et qui répondent à la problématique que j'ai donné en début de séance.¹¹³ »

Ainsi, à écouter les personnes rencontrées, les fiches photocopiables permettent d'utiliser une plus grande variété de documents, mais aussi de s'adapter aux élèves de la classe pour offrir des documents clairs, colorés, accessibles, fiables, vivants. Le souci des professeures des écoles est celui de l'efficacité pédagogique par une adaptation à un public donné. Pour Irène, il est important que les documents soient attrayants car ils jouent un rôle central en géographie :

« Comme on va s'appuyer sur les documents, il faut que les élèves aient envie de rentrer dedans et si j'ai un document qui [ne] leur parle pas, qui est vieillot, qui est triste, qui est trop compliqué à appréhender, ils vont voir ça comme une contrainte, ils [ne] vont pas accrocher. Or, si j'ai quelque chose qui leur donne tout de suite envie, derrière, on pourra mettre n'importe quelle démarche, n'importe quelle information, ils vont accrocher. Donc moi je me fie vraiment aux documents. Qu'ils soient avenants, qu'ils donnent envie d'apprendre.¹¹⁴ »

Une idée reprise par Léonie :

« Il ne faut pas que les questions soient trop difficiles par rapport à mon public en général. Vous savez, quand il y a deux questions en une, pour certains c'est trop difficile d'avoir une double consigne, une double tâche. Donc j'en efface une et j'essaye de concentrer mes questions, mes documents par rapport à mon objectif à moi. Je ne vais pas leur compliquer la tâche.¹¹⁵ »

Certaines enseignantes rencontrées m'expliquent qu'elles construisent leurs propres fiches pour produire un cours adapté aux élèves. C'est le cas de Claudia :

¹¹³Idem, minute 19.

¹¹⁴Entretien avec Irène, 23/04/21, minute 12.

¹¹⁵Entretien avec Léonie, 26/05/21, minute 22.

« J'aurais tendance à faire des recherches sur Internet, c'est certain, pour trouver un document dont j'ai besoin pour qu'il soit analysé par mes élèves. Ce document je vais aller le chercher, que ce soit une carte, que ce soit un article sur les difficultés de déplacement en CM2 ou le logement. Je vais aller chercher sur Internet les documents dont j'ai besoin, pas pour moi, mais pour que mes élèves puissent les analyser. Ça c'est sûr et certain. Mais finalement, ça ne va pas être des ressources péda de collègues. Ça va être par exemple sur le Liban, je vais aller chercher sur tel site de cartographie ou tel document de ressources statistiques, ou aller sur je ne sais pas sur l'office de tourisme de la ville de Bastia pour trouver un dépliant sur le fait d'avoir des loisirs.¹¹⁶ »

Léonie, remplaçante, suit la même logique pour élaborer ses séances :

« Moi j'utilise un peu tout. C'est à dire quand ils ont des manuels en général, soit le manuel je le sens, soit je le sens pas. Internet, oui c'est bien mais quand je trouve des documents, je fais mes propres montages. J'essaye de faire des photocopies couleurs mais je fais mes propres montages. Avec des études de documents, pareil. Maintenant, j'essaye de trouver aussi des vidéos, des fichiers intéressants avec des diaporamas, après je fais passer sur TBI. J'utilise un peu tout en fait.¹¹⁷ »

Cependant, ces fiches peuvent aussi poser quelques questions au point de vue pédagogique. En effet, le fait de piocher des documents ou des supports ou des fiches toutes faites peut laisser craindre un éclatement du sens général de ce que les enseignantes veulent transmettre en géographie. Si certaines enseignantes ont à cœur de normer leurs fiches à leur convenance, avec leurs propres codes, polices de titres ou numérotation, ce n'est pas toujours le cas. On trouve alors dans le cahier des élèves un agglomérat de fiches plus ou moins issues d'un ou de plusieurs fichiers ou d'autres sources. De plus, l'usage des fiches aboutit à une standardisation de la séance de géographie autour d'une logique simple : un premier temps de questions sur des documents les plus visuels possibles et souvent à sens unique puis un second temps de construction et / ou de copie d'une trace écrite. Une forme liée ou contrainte par la taille de la feuille ou des feuilles photocopiées, le plus souvent en noir et blanc pour des raisons évidentes de coût.

¹¹⁶Entretien avec Claudia, 09/08/21, minute 26.

¹¹⁷Entretien avec Léonie, 26/05/21, minute 21.

Il est intéressant de voir que la confiance envers ces fiches ou ces sites est plus ou moins globale. Ainsi, comme Frédérique qui fait confiance à des sites qui sont « très bien » (voir note 108), les sites, associés à une personne, une pédagogie peuvent être pris comme un ensemble par certaines enseignantes, la confiance y devenant très grande, occultant parfois un regard critique d'une discipline à l'autre ou d'un exercice à l'autre.

De même, ce choix peut amener à s'éloigner du BOEN et de ses attentes. D'après les entretiens réalisés, le choix des documents ou des ressources se fait d'abord à partir de critères pratiques et pédagogiques et sur un critère essentiel quand on doit construire soi-même sa séquence, le temps. Chercher des documents peut être très long, fastidieux ... et parfois improductif. Il s'en suit une imperceptible dévolution proche de la transposition didactique interne, les informations du BOEN sont transformées pour devenir celles des manuels qui servent eux-mêmes de référence implicite ou explicite aux fiches des sites internet de collègues elles-mêmes utilisées, « bricolées » par les enseignantes de l'école primaire. À cela s'ajoutent des habitus et des schèmes hérités qu'il est parfois difficile de surmonter : héritages des anciens programmes, d'anciennes méthodes, de conceptions ou d'expériences passées. Les ressources s'appuient et renforcent donc une géographie scolaire auto-référencée (fiches, manuels) mais reposent aussi sur une géographie grand public (Léonie cite le magazine Géo et Éric les reportages d'Arte) et son expérience personnelle et professionnelle (Danièle, Claudia). Le tout aboutissant à une hybridation pouvant éloigner le contenu d'enseignement des attentes des concepteurs du programme.

D'autres outils numériques sont aussi pensés comme utiles. Ils sont pensés comme plus performants par Gaëlle par exemple.

« J'avais trouvé un site, je ne sais plus ce que c'était, un site interactif que j'avais utilisé justement avec les CE2-CM1-CM2 où pour que ce soit plus ludique, ils avaient un planisphère sur l'écran de l'ordinateur et avec la souris, ils devaient placer les repères dessus. Et ça, j'avais trouvé que c'était pas mal parce que, vu qu'ils aiment bien les écrans, ça leur permettait de travailler et en même temps d'avoir un côté plus ludique. Ça leur mettait une planète qui souriait quand ils réussissaient et sinon il n'y avait rien qui s'affichait quand ils ne réussissaient pas et du coup ils étaient contents. Du coup essayer de trouver

*des trucs un peu plus ludiques qu'une simple carte papier pour écrire dessus parce que ça pour le coup, ça les intéresse pas.*¹¹⁸ »

f. Des ressources nombreuses, variées et plutôt visuelles pour faciliter l'accès et les échanges oraux.

Les outils utilisés en classe sont très nombreux. Lors des entretiens, il n'y a pas de question directe sur ces outils. C'est en transcrivant et en lisant les réponses que cet aspect de la culture en géographie scolaire des enseignantes du primaire est apparu. En effet, d'eux-mêmes, les professeures des écoles citent des documents utilisés ou utilisables en cours de géographie. Si le terme de « document » revient souvent, employé par moi ou par eux, il est trop générique pour être retenu. Les questions portaient plus sur la difficulté potentielle à trouver des documents.

Il ressort une quinzaine de catégories de documents ou de supports et de démarches associées à la géographie scolaire à l'école primaire, ce qui montre l'éclectisme choisi. Ainsi, Bernard cite des paysages, des cartes à lire et à colorier, des dessins, des photographies, de la vidéo, de la bande dessinée, de la littérature jeunesse, Géoportail, de la documentation des conseils généraux ou des chambres d'industrie, des posters, des jeux de localisation pour construire des repères géographiques. Claudia quant à elle explique sa volonté d'analyser des documents (graphique, carte, statistiques, article de presse, dépliant touristique, emballage de petit déjeuner, ...). Elle évoque aussi Géodéclic pour réaliser des cartes numériques. Son objectif est de « *développer leur esprit de synthèse, d'analyse, de critique.*¹¹⁹ »

Les documents sont d'abord des supports utiles en classe, qu'ils soient visuels, écrits ou associant les deux. Irène explique l'importance des documents visuels, un sentiment qui semble général :

*« En ce moment, on travaille sur les énergies renouvelables. On a commencé à travailler avec plein de photos. On a pris un tableau blanc, on a accroché plein de photos et du coup c'est de là en fait que le débat est apparu et après on a commencé à écrire les textes. Mais il faut vraiment démarrer par quelque chose de vivant et qui donne envie en fait. Donc moi je suis plus photos, vidéos.*¹²⁰ »

¹¹⁸Entretien avec Gaele, 08/07/21, minute 23.

¹¹⁹Entretien avec Claudia, 09/08/21, minute 48.

¹²⁰Entretien avec Irène, 23/04/21, minute 13.

Cinq grands types de documents entrent dans cette première catégorie. Ce sont d'abord les cartes, planisphères et plans, quasiment systématiquement associés à la géographie. Les treize interviewés les évoquent spontanément et parfois en grand nombre durant les trois quart d'heure d'échanges : Bernard, Gaëlle, Irène, Jeanne, Karen et Pierre les citent plus d'une dizaine de fois. Très souvent, ces cartes sont le support d'un travail de repérage, mais elles sont aussi nommées pour des activités plus vagues. Karen parle d'« *utiliser des cartes, colorier des cartes, en voir*¹²¹ », Danièle dit que ses élèves ont « *travaillé, nord sud, est ouest. On a vu des cartes*¹²² », Gaëlle évoque le fait de mémoriser par le biais d'une carte : « *J'avais trouvé un site, je ne sais plus ce que c'était, un site interactif que j'avais utilisé justement avec les CE2-CM1-CM2 où pour que ce soit plus ludique, ils avaient un planisphère sur l'écran de l'ordinateur et avec la souris, ils devaient placer les repères dessus.*¹²³ »

De même, les photographies, paysages (un terme fréquemment accolé à celui de photographies) et images (sans plus de précision) sont fortement associées à l'enseignement de cette discipline scolaire. Seuls Éric et Henri ne les citent pas, ce qui ne vaut pas dire qu'ils ne les utilisent pas. Des photographies qui servent d'abord à montrer, mais aussi à échanger avec les élèves, à travailler leur vocabulaire. On est plus sur des illustrations que sur de la réflexion pour Léonie : « *quand je montre des vidéos, des photos ou des diaporamas, pour moi c'est le langage et ... et le travail oral qui importe aussi, utiliser le vocabulaire qu'on connaît, ce qu'on a appris, etc.*¹²⁴ »

La géographie est aussi liée à des textes à lire qui doivent être accessibles, clairs, pas trop complexes. Dix personnes en parlent spontanément. Parmi ces écrits, quelques-uns sont précisés : Henri, Jeanne, Pierre mentionnent de la bande dessinée, de la littérature jeunesse. Bernard s'appuie sur de la documentation institutionnelle, des posters, des dépliants touristiques. Claudia demande à ses élèves d'amener en classe des emballages.

Les vidéos sont relativement peu citées : seules six personnes m'en parlent. Ce sont des vidéos à lire en classe et qui est associée à la capacité favoriser l'attention ou la mémorisation :

« *La géographie, à part la rendre vivante avec des vidéos où ils vont voir des choses comme ça, je sais qu'ils travaillaient sur la Grèce, ils ont retenu les Météores parce qu'ils ont vu des paysages qu'ils n'avaient jamais vu, dont ils ne pouvaient supposer l'existence et ça les a marqués visuellement, ça a eu un impact.*¹²⁵ »

¹²¹Entretien avec Karen, 20/04/21, minute 21.

¹²²Entretien avec Danièle, 05/05/21, minute 25

¹²³Entretien avec Gaëlle, 08/07/21, minute 23.

¹²⁴Entretien avec Léonie, 26/05/21, minute 23.

¹²⁵Entretien avec Aline, 14/05/21, minute 25.

On le voit, la vidéo est pensée comme un outil de visualisation, encore une fois de mise en image d'un monde réduit à des paysages typiques ou stéréotypés. L'image est alors le support d'une mémorisation, d'une édification. Elle a un pouvoir d'impression et semble se suffire à elle-même, un pouvoir accentué par le fait que les images peuvent rendre vivantes un lieu, un territoire. Si Aline n'explique pas en quoi les images amènent de la vie, il est possible de penser que l'effet de réel (Audigier, 1997) importe plus que l'envie d'analyser ou de se questionner sur ce qui peut exister derrière l'image. Enfin, trois professeures des écoles associent la géographie scolaire aux graphiques et aux statistiques, il s'agit de Bernard, Claudia et Frédérique.

Les documents évoqués peuvent être aussi des productions d'élèves, donc des documents qui sont la trace d'une activité : des cartes encore une fois, mais aussi des dessins ou des croquis, des cartes mentales, des traces écrites, des écrits (sans plus de détail), des recherches ou des exposés.

La trace écrite est pensée comme une écriture collaborative, comme le souligne Gaëlle : « *généralement la trace écrite je la construis avec les élèves, ça c'est plus interactif en tout cas, c'est mieux, c'est plus personnalisé.*¹²⁶ » Une affirmation qu'il est difficile de vérifier dans les cahiers d'élèves, mais qui semble être une habitude partagée par les enseignantes. La trace écrite est pensée comme un moment de cours dialogué lors duquel des élèves peuvent amender, transformer, voire produire tout ou partie de la trace écrite servant de résumé. La trace écrite institue (Reuter, 2010) des savoirs enseignés et parfois des discours d'élèves, attestant d'apprentissages en cours d'élaboration (Priolet, 2008). Seule Léonie me parle de cartes mentales, technique qu'elle semble utiliser en géographie à partir de

« La méthode des post-it : je pars de leurs représentations, ensuite on discute de ce que c'est, on crée un lexique de vocabulaire, ensuite on crée des cartes mentales. On crée des cartes mentales avec les élèves. Je les prends en photo avec mon téléphone, je recrée sur ordinateur et du coup ils ont un document, ils ont une trace écrite et une carte mentale parce qu'il y a certains enfants qui ont du mal à apprendre, beaucoup apprennent par cœur. Mais le fait d'avoir quelque chose de photographique avec des mots clés et des choses importantes, ça aide beaucoup l'enfant.¹²⁷ »

¹²⁶Entretien avec Gaëlle, 08/07/21, minute 18.

¹²⁷Entretien avec Léonie, 26/05/21, minutes 3 et 9.

Enfin, ressortent aussi d'autres documents plus complexes. Les sorties autour de l'école sont l'occasion de créer des documents, voire sont pensées comme un document. Les élèves vont regarder autour de l'école, mais aussi

« Par exemple faire le tour de l'école pour voir ce qu'ils ont compris du tour de l'école et puis voir ce que ça donne sur un dessin. Est-ce qu'ils ont l'impression que c'est linéaire ou est-ce qu'ils ont l'impression qu'on a tourné, qu'on a tourné quatre fois par exemple. Prendre conscience du dénivelé.¹²⁸ »

Irène est celle qui déclare sortir le plus avec ses élèves, des moments qu'elle relie systématiquement à une activité qu'elle qualifie de géographique car elle permet d'entrer dans du concret, du réel dans l'apprentissage, de faire des liens avec la vie quotidienne, de faire réfléchir pour donner du sens :

« Quand on va en sport, on travaille en fait sur le quartier, quels lieux je traverse, comment je m'oriente et là effectivement je leur demande. Je leur dis voilà, comment je m'oriente, qu'est-ce que je vois. Ce bus il va où, pourquoi on le prendrait et on essaye de faire des liens au maximum avec la vie quotidienne et ce qu'on a autour de nous. Du coup ça se fait plus en temps réel on va dire que sur des moments dédiés. Ce que j'essaie de faire avec mes élèves, c'est systématiquement relier ça à la vie au quotidien et avec ce qu'on peut faire dans la vraie vie. C'est un peu comme si on apprenait la vie et ce [n]'est pas juste une matière comme ça avec un livre et des textes en fait et du coup maintenant je prends beaucoup plus de plaisir et eux en ont aussi parce qu'on relie systématiquement à leur vie, à ce qu'ils voient, à ce qu'ils apprennent. C'est que si on [ne] fait pas le lien avec le quotidien, du coup on comprend pas à quoi ça sert.¹²⁹ »

Pierre fait de même avec ses classes. Selon lui, il faut

« Sortir pour aller voir le paysage, le représenter, le dessiner, faire des croquis, les schématiser, lire des cartes. On a travaillé sur Nice et on est allés sur la colline du Château pour qu'ils puissent voir où ils habitent. Là aussi, il faut à un moment donné s'adapter aux élèves. Travailler sur l'Ariane, les élèves ils y passent leur vie à l'Ariane, monter sur la colline pour regarder l'Ariane, c'est

¹²⁸Entretien avec Aline, 14/05/21, minute 31.

¹²⁹Entretien avec Irène, 23/04/21, minutes 7, 10 et 14.

super intéressant au niveau géographique, mais monter sur la colline du Château pour regarder la Promenade des Anglais, pour regarder les collines, les montagnes à l'extérieur, la plage, le port, etc. c'est quand même beaucoup plus parlant et beaucoup plus intéressant pour ces élèves-là.¹³⁰ »

La géographie serait selon eux facilement associée à des projets, souvent couplée à des intervenants extérieurs, même si les professeures des écoles rencontrées semblent avoir du mal à concevoir le rôle central de la discipline dans celui-ci, comme le précise Irène :

« Alors pour moi effectivement on va pas faire un projet de classe sur la géographie parce que je ne saurais pas le faire honnêtement, mais par contre l'intégrer dans un projet de classe, ça pour moi c'est une évidence.¹³¹ » Éric *« essaye de trouver une entrée qui va être motivante, des situations pédagogiques qui vont les intéresser, dans lesquels ils sont être un peu plus acteurs que juste recevoir de l'information.¹³² »*

Il garde notamment un très bon souvenir d'un travail en collaboration avec une enseignante du supérieur et ses étudiantes pour organiser une « carto party » avec ses élèves dans l'école et autour d'elle. Frédérique évoque un projet récent avec une association pour impliquer les élèves :

« Je suis en pédagogie de projet et cette année le projet c'était autour de l'alimentation. Ça s'appelle Terr'Alim et on a des intervenants extérieurs et on a fait un très, très gros travail sur la mauvaise répartition alimentaire au niveau des populations mondiales. On a travaillé avec des photographies, on a tout un diaporama avec la quantité de nourriture par famille par mois dans le monde. Et ça, ça parle beaucoup aux enfants. Et donc ça nous a amené à parler de malnutrition puis là on voyage dans le monde. Ça nous amène aux paysages agricoles et donc les enfants ont travaillé à partir de maquettes qu'ils ont construit eux même. Par exemple, on leur a parlé d'agriculture intensive, ils devaient réaliser une maquette en agriculture intensive. On a parlé de bocage, ils réalisaient une maquette [de] bocage et cætera, et cætera. J'oublie certainement des choses.¹³³ »

¹³⁰Entretien avec Pierre, 09/07/21, minutes 15 et 55.

¹³¹Entretien avec Irène, 23/04/21, minute 8.

¹³²Entretien avec Eric, 23/08/2021, minute 25.

¹³³Entretien avec Frédérique, 20/04/21, minute 15.

6.3. Une discipline de basse tension intellectuelle ... mais exigeante.

Un fait marquant, voire structurant dans l'esprit de nombre d'enseignantes de l'école primaire, est que si elle est toujours pensée comme nécessaire, la géographie est une discipline scolaire associée à des activités de basse tension intellectuelle (Mousseau et Mouette, 1999). Ce second paradoxe s'exprime par l'idée que la géographie est une discipline associée à un moment de détente, de débats ou de cours très oralisés qui se font plutôt durant l'après-midi. Les entretiens avec les enseignantes font apparaître des exigences plus fortes sur la discipline renforçant ce paradoxe et montrant que le statut de la géographie scolaire pour les enseignantes n'est pas clair, renforçant l'idée d'une méconnaissance de la discipline et de ses attentes.

a. Des activités de faible intensité nécessaires en géographie.

La journée d'école est faite de moments intenses, de réflexions et de questionnements et de moments de moindre attention ou de moindre attente intellectuelle, des activités de faible tension intellectuelle. La géographie est souvent rangée dans le champ des « savoirs faibles » (Lefort, 1992), une géographie sans enjeux d'apprentissages où, comme vu précédemment, dominant la localisation et l'inventaire, le dépaysement et le commentaire de l'actualité et priment le cours dialogué et des activités fortement guidées amenant à limiter le travail des élèves à du repérage d'informations sur une carte, vérifier le lexique, lire une image fermant sa polysémie sur la seule interprétation attendue du professeur (Thémines, 2016). Une remarque faite également par Anne Glaudel dans sa thèse. Elle se rend compte que les activités de faible poids cognitif (réagir, observer, collecter) font partie de la culture dominante des PE et de leur demande envers les élèves. Les autres tâches, plus complexes étant réalisées par les PE. Elle constate « que l'enseignant met fréquemment en œuvre les opérations de connaissance les plus complexes, en suscitant de la part des élèves les opérations les plus simples. » (Glaudel, 2018).

Alexandra Baudinault a montré comment les enseignantes du primaire peuvent être en délicatesse avec la démarche cartographique, les PE étant prises entre l'envie de faire réaliser des cartes et la gestion du temps, entre la lecture de la carte et le coloriage voire la conception de celle-ci, considérés comme chronophages. Une activité qui cherche à atteindre aussi des buts esthétiques, la réalisation de "belles cartes" et qui doit faire face au concret de la classe. Elle relève, à la suite de Tim Ingold, que penser et agir ne seraient pas séparés et que les savoirs géographiques se construisent aussi au moment du coloriage de la carte, activité de faible intensité intellectuelle. Les *faire* y croisent alors

des *discours* et construisent alors un rapport au monde dans lequel on vit et qui se traduit par la capacité à imaginer (Ingold, 2013). Dimensions matérielles et sensorielles s'y croisent. Il est nécessaire de s'appuyer sur des routines (de coloriage, par exemple) pour dominer ses pensées, mais aussi pour construire un rapport au réel plus intériorisé (Baudinault, 2018).

Enseigner la géographie se limite souvent à des « opérations de connaissance géographique » de repérage, localisation, nomination, mesure de la position de la distance, une mise en ordre du monde (Retailé, 2000 ; Thémines, 2006). Un constat partagé par de nombreux chercheurs qui ont mis en évidence des activités de « description-nomination-localisation » (Audigier, 1999).

b. Une discipline basée surtout sur des exercices de basse tension intellectuelle.

Le questionnaire en ligne ne porte pas sur les pratiques déclarées des enseignantes en géographie, il le fait sur les représentations qu'ont ces enseignantes généralistes d'une discipline. Si celle-ci est considérée comme légitime, il n'en demeure pas moins qu'elle est aussi reléguée l'après-midi, moment où les élèves sont censés être moins concentrés. Ainsi, à la question 3 du sondage (Graphique 6) portant sur le moment où les PE enseignent la géographie, 88 % des répondantes précisent que c'est l'après-midi que cette discipline est placée dans l'emploi du temps des élèves. 10,9 % l'ont mise le matin et 1,1 % assument de ne jamais enseigner la géographie.

De même, la question 11 qui demande de préciser les objectifs de l'enseignement de la géographie au cycle 3, avec plusieurs réponses possibles, 66 % des réponses associent la discipline à des activités de basse tension intellectuelle : exercices de repérage (22,2 % du total des réponses), de localisation (10,7%), de description de paysages (8,2%), mais aussi d'utilisation d'outils comme la carte et le paysage, sans plus de précision (14,3%) ou encore de construire une culture (10,6%).

Les entretiens avec les enseignantes confirment les résultats du sondage : la géographie est une discipline associée à un moment de détente, de conversation avec les élèves qui peuvent oraliser parce que les élèves ne peuvent pas rester concentrer trop longtemps. Ainsi, Henri précise qu'il a

« Des élèves qui sont très, très vite fatigués qui ont une capacité de concentration cognitive assez vite épuisée et c'est vrai que j'ai tendance un petit peu à profiter du matin quand je sens que qu'il y a un certain potentiel dans la

classe à l'utiliser pour des séances de mathématique ou d'écriture ou de travail sûr.¹³⁴ »

Si le temps scolaire est structuré par un emploi du temps, il peut échapper aussi à l'enseignante et une conversation peut dévier « *sur des questions qui n'ont rien à voir et puis on discute quoi, on arrive à parler de pleins de trucs différents.¹³⁵ »* Cette conception est assez généralisée, on la retrouve chez Danièle, Irène, Léonie, Jeanne, Gaëlle, Éric pour qui « *c'est des matières, la géographie, l'histoire, qui peuvent être appréciées par tous les élèves, même ceux qui peuvent être en échec en français, en maths, ils peuvent apprécier ces matières-là.¹³⁶ »*

Danièle

« préfère effectivement reléguer [le cours de géographie] l'après-midi où ils sont plus fatigués, moins concentrés. C'est aussi beaucoup parce que j'ai une organisation où je travaille sur les leçons de français le matin et ils font les exercices d'application l'après-midi. Ce qui m'oblige à faire le français le matin.¹³⁷ »

Pour Frédérique, la géographie est associée à des rituels faisant travailler plus la collecte que la réflexion. Elle demande à ses élèves de relever les températures pour reporter les données sur un graphique de la température extérieure et de la température intérieure. Elle ne précise pas le but de cet exercice de météorologie, assez éloigné des demandes du programme scolaire de cycle 3 en géographie.

Irène quant à elle estime que la géographie est une discipline du mouvement, de l'activité physique et qui se fait lorsque les élèves sont fatigués :

« Tout ce qui est sciences, histoire, géo, c'est des matières où on bouge en classe. Donc on se lève, on va dehors, on a de l'activité physique donc c'est vrai je les fais à des moments, notamment l'après-midi où ils ont plus ce besoin-là. Le matin ils arrivent à se poser en classe, à écrire, à être stables, donc je [n]'ai pas ce besoin, par contre l'après-midi ils ont besoin de ce type d'activités et comme effectivement je les relie à l'histoire-géo, à la science on a des activités plutôt l'après-midi en histoire-géo-sciences. Je [n]'ai pas de moment attiré parce que je fonctionne vraiment en fonction de mes élèves. Il y a un emploi

¹³⁴Entretien avec Henri, 20/04/21, minute 8.

¹³⁵Entretien avec Karen, 20/04/21, minute 7.

¹³⁶Entretien avec Eric, 23/08/21, minute 25.

¹³⁷Entretien avec Danièle, 05/05/21, minute 7.

*du temps que j'essaye de suivre. Maintenant, je fonctionne en fonction d'eux. C'est à dire si je les vois fatigués on va faire une activité où on va se lever, on va mimer de l'anglais, on va regarder une carte en géographie, ils vont venir à mon bureau, ils vont se déplacer. S'ils sont hyper concentrés, on va peut-être faire autre chose.*¹³⁸ »

De même, Léonie pense que ses élèves issus d'un milieu rural ne peuvent pas aller vers des activités plus intenses : « *On [ne] peut pas aller dans le raisonnement, on n'en est pas encore là.*¹³⁹ »

Les méthodes évoquées par les enseignants interrogés sont elles aussi riches d'information pour connaître le statut de la géographie et le rapport que les professeures des écoles peuvent avoir ou peuvent créer avec leurs élèves. Comme le rappelle Bernard, « *c'est important la construction de compétences en termes de savoir-faire en géographie. Savoir chercher, savoir reproduire, savoir dessiner, savoir décalquer, savoir colorier.*¹⁴⁰ »

Claudia qui enseigne au Liban et Danièle à Bratislava insistent sur l'importance du vocabulaire et du lexique à faire acquérir en géographie à des enfants qui ne sont pas tous francophones. Un temps d'oral aux multiples enjeux : un oral collectif pour se questionner et construire des traces écrites avec les élèves pour Éric, mais Pierre qui enseigne dans une classe d'un REP+ précise aussi que

*« Si on n'accompagne pas l'enseignement de la géographie par un enseignement de la maîtrise de la langue, par une structuration des productions écrites des élèves, dont le support peut être la géographie mais peut être les arts à un autre moment, peut-être l'histoire à un autre, on passe à côté de notre métier.*¹⁴¹ »

Tous pensent le cours de géographie comme un temps de débat, d'oral, d'échanges. Aline, car ses élèves grandissent dans des familles d'origine étrangère ou parce qu'ils sont « dys ». Pour Danièle, la géographie est un moment associé à « *des activités où on va être en groupe, ils vont communiquer entre eux, ils vont parler.*¹⁴² » Pour Jeanne, la géographie est un temps d'échanges, principalement culturels :

« Je les laisse parler d'eux-mêmes. J'ai la chance d'avoir... J'imagine que c'est la classe qui veut ça, mais j'ai des élèves qui s'expriment assez librement, qui

¹³⁸Entretien avec Irène, 23/04/21, minute 3.

¹³⁹Entretien avec Léonie, 26/05/21, minute 35.

¹⁴⁰Entretien avec Bernard, 06/06/21, minute 15.

¹⁴¹Entretien avec Pierre, 09/07/21, minute 9.

¹⁴²Entretien avec Danièle, 05/05/21, minute 6.

*n'ont pas peur de parler de leurs expériences personnelles sur tous les points et du coup ... quand on aborde un sujet, ou quand j'ai un élève qui se questionne, il y a souvent un élève qui va parler d'un voyage qu'il a fait, d'un reportage qu'il a vu, de choses qu'il a entendues et du coup on rebondit un peu là-dessus.*¹⁴³ »

Pour compléter ce qui est relevé, les verbes d'action utilisés durant les entretiens par les treize professeurs des écoles rencontrés ont été repérés. Parmi les formes actives qui apparaissent plus de vingt fois dans l'analyse R des entretiens, on trouve 43 verbes. Le verbe *ficher* (23 occurrences) est enlevé de la liste car il est associé par la machine aux fiches plus qu'à une activité d'élève. Même chose pour *aller* (444 fois), *voir* (222), *penser* (159), *trouver* (123), *prendre* (101), *mettre* (94), *commencer* (46), *passer* (45), *essayer* (44), *créer* (36), *changer* (35), *poser* (34), *adapter* (27), *manquer* (25) qui sont plus liés à l'action de la personne qui parle (« ils ont vu », « je pense que », « il se trouve que », « je trouve que »), à des choix d'organisation pédagogique (« adapter » un exercice), à des généralités (*enseigner*, 74, *donner*, 72 *aimer*, 40, *rester* 22 fois), à des expressions orales (*partir* ; 55 fois, *arriver* 43, *sentir*, 41, *permettre*, 33, *rendre*, 28, *amener*, 27), voire aux intitulés du programme scolaire lui-même (*déplacer*, 27 fois).

Il reste 26 verbes que l'on peut classer en verbes d'action de basse intensité et en verbes d'action de plus d'intensité plus forte et en verbes neutres :

Verbes de basse tension intellectuelle		Verbes de forte tension intellectuelle		Verbes neutres	
Verbe	Occurrence	Verbe	Occurrence	Verbe	Occurrence
Parler	104	Comprendre	37	Travailler	101
Connaître	51	Expliquer	27	Utiliser	57
Regarder	45	Construire	24	Apprendre	50
Répondre	37	Chercher	20	Demander	44
Écrire	31			Découvrir	21
Montrer	31			Intéresser	20
Repérer	27				
Total	326		108		293

Tableau 44 : L'intensité des actions en classe en fonction des verbes les plus fréquemment utilisés lors des entretiens avec les professeurs des écoles.

¹⁴³Entretien avec Jeanne, 14/05/21, minute 35.

Près de la moitié des verbes utilisés (44,8%) sont des verbes qui expriment une activité intellectuelle plutôt basse. Il est demandé aux élèves de parler, de mémoriser (connaître), de regarder, repérer, montrer, mais aussi écrire, à comprendre dans le sens de recopier une trace écrite la plupart du temps (copier n'est utilisé que 2 fois). Seuls quatre verbes peuvent qualifier une activité plus intense : comprendre, qui reste cependant un terme très vague, expliquer, construire et chercher. Ils ne regroupent que 14,8 % des items. D'autres verbes sont dans la liste, mais ne sont pas présents ici, car étant moins utilisés comme réfléchir (14 fois) se questionner (3 fois), produire (3 fois). Enfin, 40,4 % des verbes utilisés sont plutôt neutres (travailler, utiliser, apprendre, demander, découvrir, intéresser).

c. Des attentes plus ou moins fortes dans le discours des enseignantes.

Paradoxalement, si près de la moitié des verbes utilisés montrent que les activités de classe sont plutôt de faible intensité, la géographie n'est pas une discipline anodine. Les valeurs portées sur cette discipline sont assez fortes (chapitre 5, partie 5.3) mais on peut aussi voir chez les enseignantes rencontrées des attentes fortes.

Parmi celles-ci, la géographie est liée à une méthode. Henri précise qu' « *en géographie, il y a cette démarche de réfléchir, de les laisser eux même travailler.*¹⁴⁴ » Cela passe par des tâtonnements des élèves pendant des phases d'autonomie, des travaux de recherche. L'objectif pour lui est que ses élèves essayent de comprendre un phénomène. De même Frédérique « *donne des petites pistes et après c'est à l'enfant c'est pour l'aider à grandir en tant qu'individu dans le monde*¹⁴⁵ » et Aline espère

« *Que notre document de départ soit un document de qualité et exploitable, qui va susciter des interrogations, des questions chez les élèves et attiser leur curiosité du coup. Parce qu'une fois qu'ils sont curieux et accrochés, là on peut développer le cours beaucoup plus facilement.*¹⁴⁶ » L'objectif de Claudia, « *ce qui [l]'intéresse c'est que vraiment on ait une démarche de réflexion et d'analyse de la part des élèves. Pour ça, pour moi, oui, ça c'est fondamental.*¹⁴⁷ »

Le paradoxe tient à ce que certaines personnes tiennent ce double discours (des attentes fortes mais des activités de basse intensité), même si dans la majorité des cas les deux sont en adéquation. Ainsi,

¹⁴⁴Entretien avec Henri, 20/04/21, minute 12.

¹⁴⁵Entretien avec Frédérique, 20/04/21, minute 41.

¹⁴⁶Entretien avec Aline, 14/05/21, minute 35.

¹⁴⁷Entretien avec Claudia, 09/08/21, minute 56.

Henri, Claudia ou Pierre sont à la fois ambitieux pour leurs élèves en termes de compétences et de connaissances, ce qui se traduit aussi dans les attentes. Claudia veut que ses élèves sachent analyser des documents, elle les y pousse par une méthode certes répétitive mais qui lui semble faire ses preuves. Henri préfère faire de ses séances de géographies des moments dynamiques de travail de groupe, de discussion mais aussi d'autonomie et de questionnement. Pierre, également formateur, y voit un temps de découverte, de réflexion et de prise de recul sur le monde qui environne ses élèves de REP (tableau 33).

À l'opposé, nombreuses sont les enseignantes qui ont des attentes faibles et qui logiquement proposent des activités de basse tension intellectuelles : Bernard, Frédérique, Gaëlle, Irène, Jeanne, Karen et Léonie voient dans la géographie un moment d'observation, de discussions, de découverte, de partage, mais cela ne semble pas aller plus loin (tableau 33).

Enfin, trois professeures semblent être tiraillées entre des attentes fortes de connaissances et de compétences mais ne parviennent pas à mettre en œuvre leurs propres demandes : Aline, en délicatesse avec la géographie scolaire ; Danièle, qui pourtant se plaît à enseigner la géographie mais semble rester au niveau d'une description des documents, d'une lecture simple de l'information pour et par ses élèves ; et Éric qui garde un souvenir positif de la « carto party » mais qui dans son discours ne dépasse pas réellement des compétences de collecte d'information.

6.4. Une vulgate liée à de nombreux héritages liés à la disciplinarisation de la géographie scolaire de l'école primaire.

Un héritage est formé par un ensemble complexe de traces issues de choix et d'acteurs passés. C'est ce qui est laissé et qui constitue un patrimoine, un ensemble d'éléments utiles sur lesquels s'appuyer. « *Ce qui est transmis par les générations précédentes, ce qui est reçu par tradition*¹⁴⁸. » C'est encore « *d'un seul geste incorporer le passé au présent et souder ce présent à un avenir, ouvrir tout un cycle de temps où la pensée « acquise » demeurera présente à titre de dimension, sans que nous ayons besoin désormais de l'évoquer ou de la reproduire.* » (Merleau-Ponty, 1945, p. 450) Ainsi, « *on continue toujours à croire que la tradition est passée et qu'elle n'est plus qu'un objet de la conscience historique, on continue toujours à croire qu'elle est ce que nous avons proprement derrière nous, quand elle vient au contraire au-devant de nous parce que nous sommes exposés à elle et qu'elle est notre*

¹⁴⁸CNRTL, consulté le 15/06/2023

destin » (Heidegger, 1999). Hériter, c'est aussi recevoir ce qui nous revient, mais que l'on ne possède pas encore. C'est un legs qui nous honore ou nous enrichit, mais aussi un devoir de continuer, d'accomplir des gestes et des valeurs. Cela suppose une appropriation à chaque génération pour transformer, de manière propre et spécifique, la réalité d'aujourd'hui pour métamorphoser la réalité de demain (Paturet, 2007, p. 9 à 18).

Dans l'enseignement de la géographie à l'école primaire, comme dans tout enseignement, les héritages sont donc à la fois reçus par les enseignantes, les construisent en tant qu'individus mais aussi en tant que groupe. Ils sont présents de manière plus ou moins forte et montrent qu'un temps de latence existe entre des prescriptions et leur mise en place réelle en classe.

a. Une vulgate de la géographie scolaire de l'école primaire actuelle qui porte en elle des héritages plus ou moins assumés.

Comme le précise François Audigier reprenant les travaux d'André Chervel, une discipline scolaire est une composée de quatre ingrédients, le premier étant « *un ensemble de connaissances admises par tous, la vulgate. Cela signifie notamment qu'il convient d'éliminer tout ce qui n'est pas considéré comme un savoir partagé. Point n'est besoin de développer le fait que l'histoire et les sociétés présentes sont l'objet de discours variés, voire divergents. L'enseignant doit se caler sur ce qui apparaît comme non discutable* » (Audigier, 1996 p. 13). Les trois autres sont des dispositifs de motivation, des exercices-types et des dispositifs d'évaluation. Son travail vise à distinguer formellement deux disciplines, l'histoire et la géographie, mais n'en est pas moins un outil pour penser la vulgate propre à la géographie et voir comment elle a pu évoluer, s'enrichir et se transformer.

Il précise dans un article publié l'année suivante sur l'identité professionnelle des enseignants sa définition de la vulgate comme « *un ensemble de connaissances admises par tous, calées sur ce qui apparaît comme non discutable* » et élimine « *tout ce qui n'est pas considéré comme un savoir partagé* » (Audigier, 1997 p. 13). Il y présente les composantes du modèle disciplinaire : des éléments hiérarchisés mais pas toujours reliés par des relations de dépendance directe (Figure 28).

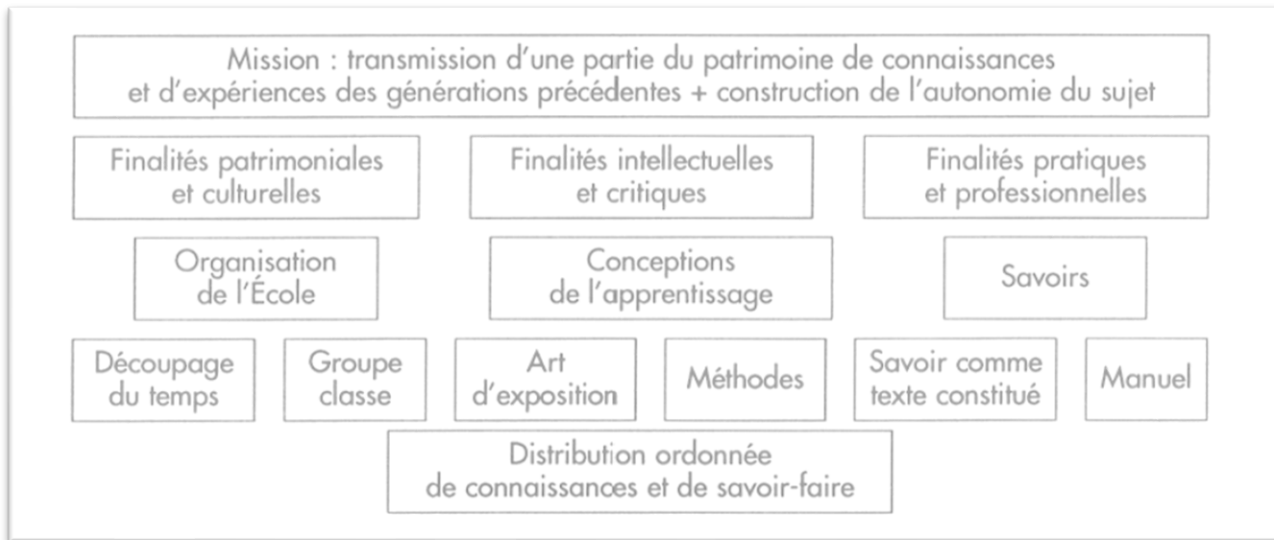


Figure 28 : Les composantes du modèle disciplinaire, François Audigier

(Audigier, 1997 p. 15)

Au-delà de la mission générale de l'école primaire précisées dans la case supérieure de ce tableau déstructuré, François Audigier précise que cette mission se partage en trois finalités : finalités patrimoniales et culturelles, finalités intellectuelles et critiques, finalités pratiques et professionnelles. Ces trois objectifs sont au cœur de la vulgate. Ils sont présents dans la culture en géographie scolaire des enseignantes de l'école primaire mais ce qui a été essayé de déterminer ici est organisé de manière différente. Ne pouvant exprimer clairement les divers éléments dans un seul tableau, certains d'entre eux ont été sélectionnés afin de les relier à une origine et de les replacer dans une temporalité assez longue en repérant des temps de domination théoriques des divers éléments de la vulgate.

b. Une relation au programme scolaire qui inclut un temps de latence.

La remarque de Gaëlle éclaire cette relation au programme de certaines enseignantes :

« On se pose des questions sur l'utilité du programme comme par exemple se déplacer. Est-ce que c'est vraiment utile pour les enfants de savoir comment on va se déplacer si on va à Bangkok. Ouais, c'est intéressant mais ce [n]'est pas dans leur vie de tous les jours. Ça [ne] va pas être la première chose qu'il faudrait leur apprendre. Et du coup, les programmes sont assez perturbants par rapport à ça et moi, ça va parce que quand même je débute. Je me suis mise vite dedans, mais des collègues qui étaient vieille école on va dire, vieille

France, du coup pour eux, la géographie c'est on prend un planisphère, on prend un globe, on place dessus les continents, tout ça quoi. Alors à part le faire rapidement en première séquence, ça fait plus vraiment partie des choses à apprendre. Et ça, je trouve ça un peu dommage.¹⁴⁹ »

La question que pose Gaëlle est de savoir comment concilier les attentes d'un programme qui a changé, qui est basé sur une géographie scolaire renouvelée, avec des héritages portés par des collègues plus âgées qui continuent parfois d'enseigner tout ou partie d'un programme obsolète. De même, dans les discussions, on peut être surpris par des remarques anodines, comme celle de Claudia qui déclare suivre le programme et le cite régulièrement :

« Au début de l'année on prend le temps de faire pour trois semaines une séance propédeutique sur qu'est-ce c'est que la géographie, qu'est-ce que le travail du géographe, quels sont ses outils, quelles sont ses sources, qu'est-ce que c'était un géographe au XV^e, au XVI^e, au XVII^e siècle ? Qu'est-ce qui distingue le géographe du géomètre ?¹⁵⁰ »

Cette séance introductive ne colle pas au programme actuel basé sur le constructivisme et une découverte progressive d'une relation au Monde. Au contraire, elle propose une entrée par des outils, par un modèle implicite qu'il faudrait suivre. Ces deux remarques me conduisent à réfléchir à des héritages potentiels ou à un moment de latence nécessaire pour qu'un programme s'installe en classe.

Ces enseignantes ont été rencontrées cinq ans après la mise en place des programmes. Pourtant, seule une grosse moitié d'entre elles déclare les appliquer (tableau 45). Le chapitre 1 a montré que cette application n'est pas toujours complète, loin de là. Ce qui est notable dans ce que disent les personnes rencontrées, c'est qu'il faut prendre en compte un rapport individuel aux programmes. La fin des grands récits (Lyotard, 1979), le processus d'individuation et d'autonomisation des individus (Elias, 1987 ; Gauchet, 1985) dans notre société et dans leur rapport aux institutions peut expliquer cette relation qui ne va plus de soi. Si Pierre n'a pas d'état d'âme et applique le programme parce qu'il est fonctionnaire, ce n'est pas le cas de tous. Ainsi, Léonie et Bernard refusent de l'enseigner, car il serait « flou » selon elle et « totalement inadapté » pour lui. Quatre enseignantes ont un rapport complexe au programme, elles se sentent « obligée de l'adapter » (Aline) ou ne l'appliquent pas à la lettre (Karen) et peuvent le continuer d'une année sur l'autre (Frédérique), alors que ce programme,

¹⁴⁹Entretien avec Gaëlle, 08/07/21, minute 9.

¹⁵⁰Entretien avec Claudia, 09/08/21, minute 58.

contrairement aux autres disciplines, est annualisé. Gaëlle est la seule à exprimer devant moi son désarroi face à ce programme : faut-il le suivre ou écouter les collègues qui continuent d'enseigner des éléments de programmes passés ?

Au contraire, sept enseignantes rencontrées ont un avis plutôt positif sur le programme scolaire en cours et le trouvent bon, très bon, voire génial (Claudia, Éric, Danièle, Henri, Irène, Jeanne, Pierre).

Cette relation au programme rejoint et enrichit ce qui a été vu dans le chapitre 1. Il n'est pas simple d'y voir clair, sauf à prendre en compte le fait que les enseignantes rencontrées sont des personnes volontaires, donc plutôt intéressées pour discuter de géographie et pour l'enseigner. Pierre est formateur et Éric devient directeur à la rentrée. De plus, ce sont des discours. On peut penser qu'il existe une distorsion entre ce qui est déclaré et la réalité du quotidien. Cependant, il est clair que celles qui enseignent ce programme le trouvent plutôt adapté, accessible et intéressant à faire avec les élèves.

La relation à la géographie scolaire influence logiquement le choix d'enseigner ou non le programme en cours : Aline, Frédérique et Karen qui adaptent le programme à leur convenance ont un rapport difficile à la géographie scolaire et n'ont pas été formées ou ne s'en souviennent pas. En revanche, à part Irène qui a un souvenir très lointain de sa formation, les autres ont un rapport plutôt simple avec cette discipline. Une relation rattachée par elles à leur formation initiale (Claudia, Jeanne), à une rencontre (Éric et la « carto party »), à des formations en didactique (Léonie), à l'obligation de le faire (Éric, Danièle, Jeanne) ou encore à leur goût pour la discipline (Bernard, Henri).

Ainsi, plus que d'héritages ici, c'est le rapport construit dans sa vie personnelle et professionnelle qui permet d'expliquer l'implication plus ou moins forte de chaque enseignante en géographie. Une implication liée en grande partie à une formation initiale (parfois) ou sur le terrain (la plupart du temps).

Cependant, plus qu'un moment de latence, ce qui ressort de ces entretiens, c'est plus une difficulté à prendre en compte des changements lorsqu'on ne les comprend pas parce qu'ils ne sont pas suffisamment expliqués ou présentés. Certes les enseignantes sont dans l'obligation de suivre le programme officiel et de se former. Mais ces obligations sont marquées par une absence de volonté politique de la part de leurs encadrants au plus haut niveau (chapitre 7).

Nom	Relation aux programmes scolaires en vigueur (2015)
Aline	Ne suit pas forcément les « attendus ministériels » (00.50) et assume un certain bricolage : « j'ai pris un chemin de traverse » (17.02) car elle se sent « obligée d'adapter » (20.37) le programme inadapté à ses élèves qu'elle estime de faible niveau culturel car issus de milieux populaires.

Nom	Relation aux programmes scolaires en vigueur (2015)
<i>Bernard</i>	Refuse d'enseigner des programmes « <i>totallement inadaptés, (...) ils demandent une capacité d'abstraction à partir de quelque chose qu'on n'a pas encore construit chez les élèves, c'est à dire les repères géographiques qui ne sont pas encore construits chez les élèves</i> » (05.29). Il justifie ce choix par des échanges réalisés avec un professeur de collège : les repères sont les savoirs les plus importants à construire pour entrer en Sixième. De plus, « <i>les programmes actuels ils m'ont un peu désarçonné</i> » (20.38), « <i>qu'est-ce qu'ils veulent construire chez les élèves ? Des méta compétence mais pour moi qui ne peuvent pas s'appuyer sur des micro-compétences</i> » (54.45). En revanche, Eduscol vu comme un très bon outil.
<i>Claudia</i>	Semble connaître, apprécier et enseigner le programme et les fiches Eduscol qu'elle cite plusieurs fois durant l'entretien.
<i>Danièle</i>	Trouve le programme scolaire « <i>génial</i> » car il permet de comprendre le monde, la ville des élèves. Elle y trouve des choses abordables pour les élèves. Cependant, elle n'utilise pas Eduscol par manque de temps. Sa relation au programme n'est pas contrainte : elle peut « <i>sortir du chapitre</i> » pour faire « <i>quelque chose de moins scolaire</i> » (11.00)
<i>Éric</i>	N'a pas d'états d'âme pour appliquer un programme qui semble lui convenir, même s'il n'utilise pas Eduscol en géographie.
<i>Frédérique</i>	A une relation distante et non contrainte au programme : elle se réserve la possibilité de le continuer l'année suivante au besoin. Selon elle, « <i>il faut partir franchement de l'enfant donc de ce qu'il vit</i> » (07.38), c'est à dire de l'école, de l'environnement naturel et agricole de celui-ci. Elle déclare ne plus utiliser Eduscol, contrairement à ce qu'elle faisait au début de sa carrière.
<i>Gaëlle</i>	Se pose la question de l'utilité du programme scolaire actuel, elle semble désarçonnée entre une entrée par des thèmes et une envie de faire acquérir des repères spatiaux. Elle n'arrive pas à relier les deux : « <i>Est-ce que c'est vraiment utile pour les enfants de savoir comment on va se déplacer si on va à Bangkok ou ... Ouais, c'est intéressant mais ce [n]'est pas ... dans leur vie de tous les jours ça [ne] va pas être ... la première chose qui ... enfin, à mon sens, la première chose qu'il faudrait leur apprendre quoi. Et du coup les programmes sont assez perturbants par rapport à ça</i> » (08.50). Elle n'utilise pas Eduscol.
<i>Irène</i>	Les programmes sont importants, relus durant l'été. Durant l'année scolaire, ils deviennent secondaires par rapport aux pratiques et discussions avec les collègues. De même, si elle regardait les fiches Eduscol en début de carrière, ne connaissant pas trop d'autres sites, elle trouve les séquences qui s'y trouvent trop lourdes, « <i>il y a trop d'écrit</i> » « <i>on perd trop de temps sur Eduscol</i> ».
<i>Henri</i>	A une relation positive au programme actuel qu'il semble enseigner avec plaisir.
<i>Jeanne</i>	Apprécie les nouveaux programmes, sauf pour la partie « <i>recyclage</i> » (36.35). « <i>Parce qu'il me parle à moi, aussi parce qu'il permet de faire des choses ludiques avec les enfants. (...) et parce que ce [n]'est pas super compliqué</i> » (37.35). Cependant, elle n'utilise pas Eduscol (23.31) car ça ne lui parle pas (23.34) : « <i>je trouve ça complexe, mal fichu, je [n]'arrive pas à me les approprier</i> » (23.48).
<i>Karen</i>	n'« <i>applique pas forcément à la lettre les programmes</i> » (22.50) et est rétive à utiliser les fiches Eduscol : « <i>Ah non, mais je regarde pas, c'est insupportable à rechercher ces trucs-là.</i> » (43.44).
<i>Pierre</i>	« <i>Trouve que les programmes sont très bien faits, ils sont extrêmement intéressants, on peut vraiment tirer plein de fils,</i> » (24.31), une chance pour quelqu'un qui se définit comme « <i>fonctionnaire, je respecte les programmes, j'essaie de respecter au maximum les programmes</i> » (48.01).
<i>Léonie</i>	Estime que le programme ne convient pas aux professeures des écoles car ils sont flous, n'ont pas de sens (15.57). Elle ne le suit pas mais le connaît, y fait même référence. Elle a décidé de ne pas prendre en compte les changements de programmes (45.22).

Tableau 45 : La relation des enseignantes rencontrées avec le programme en cours.

c. Les héritages des vulgates dans la géographie scolaire de l'école primaire aujourd'hui.

Pour mieux comprendre et mesurer ces héritages, ils ont été regroupés dans un tableau (tableau 46). Pour cela, la vulgate a été découpée en quatre grands ensembles. Il s'agit des méthodes associées à l'enseignement de la géographie à l'école primaire, des pédagogies (qui rejoint les « conceptions de l'apprentissage » du modèle proposé par Audigier), des outils et des objectifs (ou les finalités « patrimoniales et culturelles », « intellectuelles et critiques » et « pratiques et professionnelles » proposés par la vulgate dans ce même modèle). Ces éléments sont connus principalement par les programmes officiels, mais pas seulement. D'autres sources, comme les rapports de l'Inspection générale (Claus, 2013 et Hunault et Poncelet, 2022), renseignent sur le moment où ces éléments de la vulgate dominent dans la culture des enseignantes. Ce qui manque dans ces écrits, c'est leur origine. Parmi les travaux renseignant les sources et influences de la vulgate en géographie scolaire de l'école primaire au cours du temps, on peut citer ceux de Jean-Pierre Chevalier (Chevalier J.-P., 1999), ceux d'Manon Lefort (Lefort, 1992, 2002 et 2010), l'étude menée par Thierry Philippot et Philippe Charpentier (Philippot et Charpentier, 2016), les travaux de Daniel Niclot sur les manuels scolaires (Niclot, 1999), la thèse de Laurence Fouache qui renseigne la conception des derniers programmes scolaires de 2015 (Fouache, 2021).

Ces quatre grands ensembles qui composent la vulgate sont eux-mêmes découpés en plusieurs groupes. Ces sous-éléments permettent d'affiner cette étude de la culture en géographie scolaire des enseignantes de l'école primaire.

Ce sont d'abord des méthodes. Celles-ci sont rarement nouvelles, malgré l'appel de l'institution à l'innovation. Si la demande actuelle est bien de faire réfléchir les élèves, les faire se questionner, afin de développer un esprit critique, force est de constater que d'autres méthodes perdurent jusqu'à la mise en place du programme de 2015. Elles sont basées sur une mémorisation en général de listes à apprendre par cœur, voire une taxonomie des repères du monde (pays, villes, fleuves, montagnes, etc.). Si les enseignantes rencontrées n'ont pas trop insisté sur ce point, l'association géographie – mémorisation transparaît quand même chez Frédérique qui fait des quiz sur des paysages. Une relation présente aussi dans le sondage en ligne. De même, si la démarche actuelle est d'associer local et global, dans un va et vient pour montrer des interactions et des jeux d'échelles, il peut rester des

enseignantes qui emboîtent les échelles, leur progression partant du local pour élargir au global, comme le proposaient les programmes du cours moyen depuis 1985 et avant (Colin et al. 2019). C'est ce que dit Léonie qui aime les emboîtements d'échelle, qu'importe le sens :

« Je pars du gros, je pars du Monde, je pars des continents, des océans, ils me mettent l'Amérique en Afrique, ils me mettent l'océan Atlantique dans la Méditerranée, c'est catastrophique, c'est catastrophique. Il y en a qui ne savent même pas placer la France sur une carte du monde, quoi. Donc je pars de là pour recentrer sur la France, c'est à dire que je pars du global sachant que ça me permet après en sciences de travailler le système solaire, de travailler les paysages, etc. mais du coup de leur faire découvrir des choses et après seulement je concentre sur la France, le village, etc. Donc je fais vraiment le côté inverse de ce qui est préconisé dans les programmes.¹⁵¹ »

Le deuxième groupe d'héritages est celui des pédagogies passées. Ainsi, jusqu'en 1923, le programme scolaire de l'école primaire repose sur une pédagogie déductive, posant une loi puis l'enrichissant par des exemples. Depuis 2002, la mise en place des études de cas dans les programmes du collège puis du lycée, a poussé les enseignants du secondaire à une méthode quasi exclusivement déductive, renforçant une logique mise en place dès 1923. De même, reste-t-il des traces des expérimentations pédagogiques des années 1970 lorsque la géographie était placée dans le grand ensemble des sciences sociales à l'école primaire et qu'il fallait faire des activités d'éveil à partir de l'observation du milieu local, ce que semble faire encore Irène.

« Par exemple quand on va en sport, on travaille en fait sur le quartier : quels lieux je traverse, comment je m'oriente et là effectivement je leur demande comment je m'oriente, qu'est-ce que je vois. Ce bus il va où, pourquoi on le prendrait et on essaye de faire des liens au maximum avec la vie quotidienne et ce qu'on a autour de nous.¹⁵² »

C'est aussi ce que voudrait faire Aline si elle se sentait plus à l'aise avec la géographie. D'autres poussent à une pédagogie plus constructiviste, à l'instar de Éric et Pierre ou encore de Henri qui utilise

« cette démarche de réfléchir, de les laisser eux-mêmes travailler. Alors surtout les CM2 qui ont tendance à être, ... il y a une certaine autonomie. Je les guide, on fait des points et ils vont sur les ordinateurs qui sont dans la classe et ils

¹⁵¹Entretien avec Léonie, 26/05/21, minute 4.

¹⁵²Entretien avec Irène, 23/04/21, minute 7.

*cherchent, ils ont une démarche un peu de recherche. Pas sur tout ce qu'on fait en géographie mais souvent ça les intéresse.*¹⁵³ »

Les élèves sont confrontés à des problèmes, des territoires, des enjeux et doivent construire par un raisonnement, ce qui est préconisé explicitement dans le bulletin officiel de 2015 et qui était peu demandé dans les programmes précédents.

Parmi les héritages, on trouve aussi des outils. À plusieurs reprises, les enseignantes ont exprimé le fait que ces outils peuvent être une entrée dans la géographie. Ainsi, faute de pouvoir entrer dans la géographie par des concepts, par des territoires ou par une expérience des territoires, le choix est fait d'y pénétrer par un angle utilitaire, celui des « outils du géographe » qui établit une liste des artefacts spécifiques à ce scientifique, et que les élèves sont censés retrouver au cours de l'année dans leurs séances de géographie. C'est le cas dans certains cahiers d'élèves, dans des fiches sur les sites internet de professeurs des écoles mais encore dans le discours et les représentations des enseignantes rencontrées : Claudia se demande à propos des manuels si « *il y a vraiment "quel est le travail du géographe", "quels sont ses outils", je ne sais pas quel temps est consacré dans les manuels à cette thématique-là, "pourquoi on fait de la géographie ?" Ça, c'est la séance propédeutique qui paraît essentielle et qu'il n'y a pas forcément.*¹⁵⁴ » Cette importance des outils se retrouve à propos de la place du manuel scolaire, de fiches photocopées ou photocopiables, de la carte, de l'étude des paysages, des statistiques, des graphiques, du lexique, du vocabulaire, de la sortie scolaire ou de projets interdisciplinaires, ou encore du rôle et de la place de la trace écrite en géographie à l'école primaire. Le manuel, s'il n'est plus directement dans les mains des élèves s'y retrouve par le truchement d'une photocopie d'une page ou deux d'un manuel. Idem pour les cartes, toujours considérées comme l'outil par excellence de la leçon de géographie, même si son usage est souvent limité à de la collecte d'informations.

Les héritages, ce sont enfin des restes des connaissances passées à construire avec les élèves. Si le programme actuel ne le demande plus expressément, on trouve encore des objectifs clairement annoncés comme connaître la France physique et administrative. Pour certaines, la géographie garde pour objectif de créer une identité nationale de former des citoyens, d'apporter une culture générale, de développer une prise de conscience d'un rapport au monde, de montrer les liens entre les humains et la nature ou encore de proposer une expérience et une pratique du monde. Des objectifs qui se

¹⁵³Entretien avec Henri, 20/04/21, minute 12.

¹⁵⁴Entretien avec Claudia, 09/08/21, minute 34.

Une discipline fantôme. Les professeurs des écoles et la géographie

sont succédé au fil des décennies passées qui ont pu être réduits ou oubliés, qui ont pu ne pas être mis en œuvre aussi.

Une discipline fantôme. Les professeures des écoles et la géographie

	Vulgates héritées	Origine	Temps de domination théorique	Traces actuelles selon l'IGEN (2013 / 2022)	Traces actuelles dans les cahiers d'élèves	Traces actuelles dans les discours des enseignantes
Méthodes	Une mémorisation de listes à apprendre par cœur	XIX ^e siècle	XIX ^e → 1969	Oui	Oui, fréquent	Non évoqué
	Une taxonomie des repères du monde (pays, villes, fleuves, montagnes, etc.)	XIX ^e siècle	1882-1969	Oui (2022)	Oui, centré sur la France	Non évoqué
	Partir du local pour élargir au global	1923	1923- aujourd'hui	Non renseigné	Oui, fréquent	Oui
Pédagogies	Pédagogie déductive (de la loi à l'exemple)	XIX ^e siècle	1870-1923	Non renseigné	Présent	Oui
	Pédagogie intuitive, leçon de choses	XIX ^e siècle	1923 et 1969-1985	Non renseigné	Présent	Oui
	Pédagogie inductive (d'un cas à des lois)	1905		Non renseigné	Présent	Oui
	Pédagogie constructiviste	1969 (disciplines d'éveil)	1969-1984 et depuis 2015	Non renseigné	Présent	Oui
Outils	Le manuel scolaire	XIX ^e siècle	Fin XIX ^e siècle → années 1990	Anciens (2013), exceptionnels (2022)	Via des photocopies de manuel	Source du cours. Très rarement des manuels en classe
	Fiches photocopiées	Années 1990	Actuel	Oui	Oui dans tous les cahiers	Oui
	La carte comme support	Après 1870	Toujours	Oui (murale)	Oui	Oui
	L'étude des paysages par la photographie	Années 1930	Depuis les années 1950	Oui	Oui, parfois	Oui
	Les statistiques	Années 1950	Depuis les années 1950	Non renseigné	Non rencontré	Oui
	Les graphiques	Années 1960	Années 1980-2000	Non renseigné	Non rencontré	Non évoqué
	Le lexique, le vocabulaire	Années 1950	Depuis les années	Oui	Oui, assez fréquent	Oui

Une discipline fantôme. Les professeures des écoles et la géographie						
			1950			
	La carte comme outil pour penser le monde	XIX° siècle	Toujours	Non renseigné	Faiblement rencontrée	Oui
	L'image satellite	Années 1980	Depuis les années 1980	Non renseigné	Non rencontré	Non évoqué
	La sortie scolaire	1870	Toujours	Non renseigné	Présente une fois	Oui
	Les projets interdisciplinaires	1969	1969-1984	Oui	Non visible	Oui, souvent
	La trace écrite	XIX° siècle	Toujours	Oui même si limités	Toujours présente	Oui
Objectifs	Connaître la France	XIX° siècle	Jusqu'en 2015	Non renseigné	Oui	Oui
	Créer une identité nationale	XIX° siècle	1870-1970	Non renseigné	Oui	Oui
	Former des citoyens	XIX° siècle	Toujours	Non renseigné	Oui	Oui
	Apporter une culture générale	XIX° siècle	Toujours	Non renseigné	Oui	Oui
	Prise de conscience d'un rapport au monde	2015	Depuis 2015	Non renseigné	Rarement	Oui
	Montrer les liens entre les humains et la nature	XIX° siècle	Toujours	Non renseigné	Oui	Oui
	Une expérience et une pratique du monde	1969, activités d'éveil	1969-1984 ; depuis 2015	Non renseigné	Très rarement	Parfois

Tableau 46 : Les héritages des vulgates dans la géographie scolaire de l'école primaire aujourd'hui.

Conception B. Bunnik d'après les travaux d'Manon Lefort (1992, 2002 et 2010), Thierry Philippot et Philippe Charpentier (2016), Daniel Niclot (1999 et 2009), Laurence Fouache (2021), rapports Claus (2013) et Hunault et Poncelet (2022).

Conclusion :

Entre objectifs et pratiques de classe : des filtres implicites

Pour enseigner la géographie à l'école primaire, les enseignantes sont donc soumises à faire des choix dont les racines sont complexes et de plusieurs niveaux. Le bricolage à l'œuvre est si complexe et impensé qu'il en devient implicite. Il est complexe car il fait intervenir de nombreux paramètres décrits ci-dessous, mais il est aussi souvent impensé car, faute d'outils pour penser leur enseignement en géographie, les professeures des écoles se basent sur des ressources mises en cohérence avec leurs croyances, leurs valeurs et leurs connaissances.

Entre les objectifs initiaux de chaque enseignante et les choix faits pour enseigner cette discipline, deux filtres viennent transformer des idéaux pour les rendre réels (tableau 47). Le premier filtre est issu d'héritages plutôt collectifs mais aussi individuels basés sur des valeurs associées à la discipline scolaire, des connaissances spécifiques en géographie, des croyances portées par les enseignantes dans cette discipline et des savoir-faire qu'elles relient à celle-ci. Le second filtre est celui des choix effectifs, beaucoup plus personnels. Ceux-ci reposent sur des objectifs généraux (collecter, analyser, organiser, rédiger, mémoriser, transmettre, agir), sur l'usage de ressources disponibles (à partir de manuels, de sites internet de collègues, de sites académiques, d'autres sources), sur un éventail de démarches pédagogiques plus ou moins spécifiques à la géographie ou pensées comme telles (la cartographie, le travail sur les paysages, l'utilisation de documents iconographiques principalement, etc.) ou encore sur des méthodes de travail qui obéissent à des logiques proches (travail collectif, en petits groupes ou individuels ; travail sur documents, sur fiches ; sorties scolaires ; activités de découvertes ; etc.).

Les conséquences de ces choix aboutissent à un éventail de situations pour les enseignantes. Si certaines arrivent à être des créatrices, basant leurs séquences de géographie sur des apprentissages

solides, une expérience professionnelle riche et une expérience personnelle recyclée en classe, d'autres ne sont que des opératrices qui suivent une méthode avec plus ou moins de recul. De même, si certaines parviennent à faire comprendre à leurs élèves que le monde est un construit complexe issu de choix d'acteurs à diverses échelles, comme le demande implicitement le programme actuel, d'autres continuent à montrer le Monde comme un donné. Si certaines font entrer le réel dans la classe, d'autres créent une distance avec celui-ci. Si certaines savent utiliser l'expérience des élèves pour bâtir un savoir dans une logique socio-constructiviste, d'autres n'y arrivent pas ou n'en voient pas l'intérêt. Tout cela aboutit à choisir entre les trois propositions évoquées par Philippe Hertig (tableau 17), c'est à dire à une géographie enseignée qui peut être soit idiographique, soit nomothétique, soit herméneutique.

Objectifs initiaux	Filtre 1 :	Filtre 2 :	Conséquence concrète des choix en classe
	Éléments sur lesquels reposent les choix	Nature des choix	
Enseigner une discipline obligatoire mais secondaire. Rechercher l'efficacité.	Des valeurs Des connaissances Des croyances Des savoir-faire	Des objectifs généraux portés sur la géographie Accumuler des ressources correspondantes, disponibles et adaptées Des démarches pédagogiques amenant vers des activités de plus ou moins basse tension intellectuelle Des méthodes de travail	L'enseignante est une créatrice ou au contraire une opératrice Le monde est présenté comme un donné ou comme un construit Le rapport au monde est distant ou non L'expérience des élèves est plus ou moins utilisée comme support de connaissances Une géographie enseignée idiographique, nomothétique ou herméneutique.

Tableau 47 : Des filtres implicites entre des objectifs initiaux des enseignantes et la géographie enseignée.

En reprenant à nouveau le schéma sur le concept de crise proposé par Edgar Morin (figure 1), on voit que pour sortir d'une crise, au-delà de tentatives de déblocages plus ou moins efficaces, si reblocage il y a, cela aboutit au déclenchement d'activités de recherche de solutions de plus en plus radicales au fur et à mesure que la crise dure ou s'étire. Les acteurs peuvent aussi chercher un retour en arrière,

conservateur, à la recherche d'un âge d'or dans lequel la crise n'existait pas ou n'était pas vécue comme telle. Ces recherches peuvent prendre alors, à côté des activités de recherche, « des aspects magiques, mythiques, rituels » (Morin, 2012, p. 148) visant à isoler des coupables, voire à les immoler, les sacrifier. Dès lors, si certains cherchent à connaître la nature même du mal, d'autres cherchent un ou des boucs émissaires, d'autres encore vont se tourner vers un sauveur, un messie ou un signe des dieux.

Le risque actuel est bien celui de rechercher des coupables : Professeures ? Formateurs ? Inspecteurs ? Inspecteurs généraux ? Ministre(s) ? Scientifiques ? Parents ? Médias ? La liste serait sans fin. Un autre risque serait de chercher à retourner vers un passé mythifié où l'enseignement de la géographie n'aurait pas été en crise et aurait réussi à concilier attentes pédagogiques des parents-électeurs, des enseignantes et des scientifiques. Un tel passé n'existe pas. Une troisième solution serait de ne rien faire et de continuer à vivre dans une crise à bas bruit qui conduit les enseignantes à faire reposer leur enseignement non pas sur des savoirs et des méthodes mais aussi en grande partie sur des valeurs (écologie, vivre ensemble, ouverture aux autres) certes belles mais qui ne sont pas forcément géographiques au sens d'une prise de recul sur l'organisation des territoires par les humains et l'organisation spatiale du social (Lévy, Lussault, 2013).

Une quatrième voie serait de chercher encore les raisons de cette crise, non pas en exfiltrant une cause ou un acteur mais en regardant de manière systémique, globale, les raisons actuelles de la crise.

Pause n°3.

La géographie scolaire de l'école primaire, une construction bancale ?

Pause sur image numéro 4 :



Illustration 13 : Emily Allchurch, Babel Hong Kong, 122 × 159 × 5cm ; 2018

Reprenant le mythe de Babel après l'avoir déjà exploité pour Londres en 2015 et s'inspirant directement de l'œuvre de Bruegel l'ancien ou de Giovanni Battista Peronese, Emily Allchurch utilise des techniques contemporaines, à savoir des photographies et du collage pour produire une nouvelle tour correspondant peut-être à ce que nous pouvons associer à la démesure urbaine et à l'hybris de certains urbanistes ou politiciens actuels. À partir de centaines de photographies d'un lieu ou d'un territoire, elle construit une œuvre d'art inédite qui pourtant repose sur des techniques éprouvées, sur des références évidentes mais questionnées. Elle cherche ainsi à bousculer nos repères et questionner notre rapport au Monde.

Le tableau nous montre aussi un questionnement du rôle de l'artiste, présente peut-être en bas de l'image en train de réaliser une œuvre, à moins que cela ne soit que des touristes interpellés par une construction surprenante. On peut le rapprocher du rôle des enseignantes qui sont à la fois créatrices de leur travail et spectatrices du résultat en cours, celui qui se joue dans la classe avec les élèves. Ce questionnement est certainement aussi celui du chercheur qui, comme Emily Allchurch, propose de faire une pause, un arrêt sur image sur un élément du monde à travers sa recherche. À ce stade du travail, il est clair que la construction « géographie scolaire » proposée par les enseignantes et leur encadrement est bancal, reposant sur un bricolage constant visant plus à proposer des activités par une entrée technique (des outils comme la carte ou le paysage) plus que par une réflexion sur la place de l'espace dans les choix des individus et des sociétés.

Au-delà de cela, Emily Allchurch souligne ainsi indirectement le rôle des héritages que l'artiste reçoit dans l'art ou, en ce qui concerne les enseignantes, l'individu en entrant dans un collectif. Si l'on pense l'enseignement de la géographie à l'école primaire comme une accumulation de savoirs et de savoir-faire, comme une technique associée à la volonté de transmettre des connaissances, alors on peut se demander d'où viennent cette masse de connaissances, cette culture technique et savante afin non seulement d'en déterminer des origines pour comprendre le message et les intentions qu'elles portent en elle, mais aussi afin d'en faire le tri ou le deuil de certaines d'entre elles et penser la géographie scolaire dans des objectifs utiles pour des enfants de dix à douze ans qui ont déjà quatre à neuf années de scolarité derrière eux et autant, sinon plus, à venir.

Chapitre 7.

Un isolement croissant des enseignantes

Dans les années 1990, la formation des enseignantes françaises connaît des évolutions à bas bruit. La décentralisation, la création de zones d'éducation prioritaire (ZEP), puis des réseaux d'éducation prioritaire (REP), l'enclenchement d'un processus d'autonomie des établissements scolaires par le projet d'établissement, tout comme la création des IUFM en 1992 aboutissent à une transformation de la relation des enseignantes à l'institution par une autonomisation de celles-ci par rapport à leur administration. Désormais, l'éducation nationale attend de ses enseignantes une capacité à être des praticiennes réflexives. Dans sa théorie, D. A. Schön conçoit le praticien réflexif comme capable de déceler dans la complexité du réel les facteurs essentiels sur lesquels agir pour prélever les indices permettant de définir l'efficacité de la restructuration ou de la résolution d'un problème, soit sous forme d'hypothèse, soit sous forme d'action dans le réel (Schön, 1983). C'est une vision utilitariste, pratique, comme son nom l'indique, et qui ne vise pas forcément à prendre du recul sur un système ou sur un ensemble plus général que la seule tâche à accomplir selon Bernard Schneuwly. Ce dernier déplore que la théorie soit trop centrée sur une réflexion magnifiée en tant que telle, une injonction à réfléchir, aboutissant à porter le regard sur une partie réduite du métier d'enseignant (Schneuwly, 2015). Certes, il faut apprendre à réfléchir sur ses choix, mais sur quoi s'appuyer lorsque la formation est déficiente et qu'on méconnaît la discipline à enseigner ? C'est bien là un des cœurs de cette relation des enseignantes de l'école primaire française à la géographie à enseigner. Ainsi, pour comprendre

cette culture en géographie scolaire des enseignantes du primaire peut-on s'intéresser à leur formation initiale et continue, des moments d'apprentissage théoriques et pratiques mais aussi de réflexion sur le métier ou sur l'enseignement des disciplines, dont la géographie. La formation initiale nous renseigne sur quelles bases se construit une partie de leur culture professionnelle, ce qui a été vu en partie dans les chapitres précédents, la formation continue permet de comprendre l'action de l'institution scolaire visant à améliorer à la fois les capacités de son personnel et du système scolaire en général. Hélas, faute de formations suffisantes en géographie, ce manque aboutit à un isolement des enseignantes qui se détournent des normes collectives impulsées par l'institution scolaire pour appuyer leurs pratiques sur des valeurs plus individuelles en se raccrochant notamment à ce qu'elles connaissent, ou méconnaissent de la géographie à enseigner. Cela aboutit par ailleurs à un isolement de ces enseignantes dans cet enseignement.

7.1. Une formation initiale insuffisante (et décalée ?)

Si l'imagerie populaire a associé depuis longtemps l'enseignement à une *vocation*, induisant que ce qui compte le plus c'est une *passion* pour un métier suivant une métaphore chrétienne allant jusqu'à représenter les enseignantes comme des religieuses se donnant corps et âme à leur destinée, prises en tension entre leur vie de famille ou leur vie sentimentale et leur *métier*, quitte à rester célibataires, même si cela ne dure pas trop longtemps, pour des raisons scénaristiques (Primaire d'Hélène Angel, 2016 ; Antoinette dans les Cévennes, 2020 ; Les petites victoires de Mélanie Auffret, 2023). Le stéréotype qui associe enseignement et passion est encore très présent, y compris dans les séries télévisées (de L'institut et ses neuf saisons de 1993 à 2005, à L'école de la vie diffusé en 2021 et 2023).

Pourtant, les enseignantes ne sont pas seulement des personnes impliquées dans leur travail, ce sont aussi des personnes formées dont la culture en géographie scolaire repose sur un triptyque apprentissage technique, expérience professionnelle et expérience personnelle (Hall, 1979 ; voir chapitre 4). Pour cela, elles ont besoin d'être formées à enseigner toutes les disciplines inscrites au programme. Or, cette formation est vécue par les professeures des écoles de manière très négative.

a. Une formation professionnalisante mise en place au début du XX^e siècle.

La culture scolaire en géographie des enseignantes de l'école primaire est à comprendre comme une construction sur le temps long, sur une vie entière. Elle se fait en plusieurs étapes inégales. Un premier temps de la scolarisation et de création d'une première culture en géographie scolaire dure le temps de la scolarité obligatoire jusqu'au baccalauréat. Cela représente entre 294 et 342 heures de cours dans le cas où un élève reçoit l'ensemble de l'enseignement en géographie inscrit dans les programmes officiels. Ce temps se découpe en 54 heures de géographie au CM1-CM2 (27 heures par an) puis 144 heures de géographie au collège (36 heures par an) et enfin 144 heures de géographie au lycée dans la voie générale (48 heures par année) ou 96 heures dans la voie technologique (48 heures en seconde, puis 24 heures par an). Il se produit alors une longue et lente acculturation des élèves pour intégrer et construire des notions et méthodes tout au long de ces neuf années passées à faire de la géographie en classe. Un processus qui permet aux élèves de se forger une culture en géographie scolaire.

Vient ensuite le temps des études supérieures où rares sont les enseignantes à suivre des cours de géographie. On peut donc estimer que pour près de 98 % des professeures des écoles il n'y a pas eu de formation supérieure en géographie, c'est à dire de contact avec la géographie universitaire. Le temps de contact ou de formation à une géographie scientifique est donc rare.

Enfin, un troisième temps de formation initiale se dessine lors des deux années du master. Une définition large la conçoit comme tous les

« Programmes éducatifs publics et privés, reconnus et organisés pour former les futurs enseignants afin de leur permettre d'entrer formellement dans la profession à un niveau d'enseignement spécifique. Les diplômés reçoivent un diplôme d'enseignement reconnu par le gouvernement. La formation initiale n'inclut pas les enseignants qui ne rencontrent pas les normes de formation officiellement reconnues et qui sont inscrits dans un cours de formation des enseignants pour obtenir l'accréditation nécessaire pour leur fonction en tant qu'enseignant. » (UNESCO).

Cette formation initiale est centrée sur l'acquisition de savoirs scientifiques associés à des savoir-faire expérimentés lors de stages, c'est aujourd'hui une formation qui se définit comme professionnalisante. C'est pourquoi le vade-mecum présentant la réforme du concours de recrutement des enseignants du primaire de 2019 mise en place en 2021-2022 précise que le changement

« Est la résultante de deux transformations conduites par le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) et le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) :

- un renforcement de la dimension professionnelle des concours, compte-tenu du niveau acquis dans un master lui-même professionnalisant ;

— la mise en place d'un continuum de formation qui débute au moment du master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (Meef), se poursuit pendant la formation initiale, puis avec la formation continue des professeurs et CPE.

La première transformation a donné lieu à l'élaboration d'un cadre de référence pour les concours. Celui-ci ménage un équilibre entre l'indispensable maîtrise disciplinaire attendue des professeurs, notamment dans le second degré, et la professionnalisation du recrutement de fonctionnaires. La seconde transformation acte la professionnalisation, en amont, des formations universitaires, et notamment du master MEEF, dont la maquette a été profondément révisée en mai 2019. En aval, elle s'articule avec le schéma directeur de la formation continue déployé par la direction générale des ressources humaines (DGRH) en 2019. » (Vade-mecum, 2021).

Ce processus de professionnalisation de l'activité enseignante a commencé avec la création des IUFM en 1992, regroupant les formations issues des Écoles normales formant les instituteurs et les autres formations destinées aux enseignants du secondaire dans des centres pédagogiques régionaux (CPR) après leur réussite au concours, sous l'autorité des inspecteurs. Dès lors, la formation est partagée entre l'université qui dispense des savoirs théoriques et l'employeur, le ministère de l'Éducation nationale qui encadre des stages. Cet enseignement se veut donc professionnalisant et fonctionnel pour rendre fonctionnelle la relation entre savoirs théoriques et mise en œuvre de pratiques professionnelles (Chauvigné et Coulet, 2010). Une professionnalisation de l'enseignement qui implique non seulement une formation théorique et pratique solide mais aussi une autonomie de l'enseignant par rapport aux responsabilités et aux décisions se rapportant à son métier (Perrenoud, 2001). La professionnalisation est caractérisée par deux logiques : celle de la professionnalité qui fait appel à une rationalisation des savoirs et à la construction de compétences nécessaires pour exercer une profession donnée et celle du professionnalisme, c'est à dire la capacité de défendre les intérêts, les valeurs

et le statut d'une profession au sein de la société (Uwamarya & Mukamurera, 2005) qui entre plus dans une culture enseignante que dans celle directement de l'enseignement de savoirs disciplinarisés. Le processus de Bologne lancé en 1999 a abouti en 2010 à harmoniser les cursus universitaires au sein de l'Union européenne. Suite à cela, la formation initiale des enseignantes françaises a été fortement transformée. Elle est intégrée à l'université en 2013 dans des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation dont un des buts est d'allonger la formation pour que chaque enseignant soit détenteur d'un master, donc d'un diplôme universitaire relativement élevé. De plus, désormais la formation et le concours sont parallèles tout en étant associés. L'obtention d'un master étant nécessaire pour devenir enseignant : les masters voient leurs contenus organisés pour permettre aux étudiants de réussir aux concours.

L'objectif est donc de passer d'un métier qui serait transmis par un partage d'expériences plus que par une réflexion sur les moyens d'enseigner à une profession basée sur des compétences listées et des savoirs savants. Les compétences sont regroupées dans un référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. En effet, selon le sociologue William Goode, pour être professionnalisants, les savoirs doivent être organisés et arbitrés par la profession, selon une codification spécifique, mais aussi crédibles quant à leur efficacité (du moins symbolique) et enfin être assez abstraits et suffisamment sophistiqués pour ne pas être accessibles aux personnes étrangères à la profession (Goode, 1969).

Ainsi, la formation initiale des enseignantes du primaire aujourd'hui commence en master. Les trois années d'étude de la licence n'étant que propédeutique à ces deux années de professionnalisation où alternent périodes d'apprentissages théoriques de disciplines à enseigner, sur le système scolaire ou les valeurs de la République, des périodes de stage en établissement scolaire, des temps de réflexion sur ces stages associés à la recherche. Dans cet ensemble, la géographie occupe une place logiquement réduite. Elle s'inscrit dans l'ensemble des apprentissages disciplinaires théoriques généralement coupés en trois blocs plus ou moins égaux en temps de formation : celui du français, celui des mathématiques et un troisième bloc constitué des autres disciplines, lui-même découpé en sous-ensembles : sciences et technologies, EPS, arts, histoire-géographie-EMC.

b. Des INSPE qui font des choix contraints.

Durant l'année ou les deux ans de la formation au concours, selon l'ancienneté des enseignantes et les modalités de préparation ou de formation (IUFM, ESPE, INSPE), le temps de relation à la géographie réduit. En effet, en dépit d'un besoin évident, la formation initiale en géographie est dans toutes

les académies de plus en plus réduite. Un rapide tour d'horizon de plaquettes de formation des INSPE de France (année 2021-2022) disponibles en ligne et choisies de manière aléatoire montre cette situation¹⁵⁵.

Dans l'académie de Lille, le master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation permet aux étudiantes et étudiants de suivre 787 heures de formation. Sur ce total, 19 peuvent être consacrées à la géographie lors de la première année du master dans un module de consolidation optionnel en géographie quinze heures au premier semestre puis lors d'un tiers de douze heures d'un module d'histoire, géographie et EMC au deuxième semestre. La formation est plus importante en deuxième année, incluse dans un tiers de 60 heures de cours, cette fois-ci en lien plus direct avec l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'EMC. Il s'agit de travailler sur des « savoirs didactiques et pédagogiques au service de la conception d'une démarche d'apprentissage dans un domaine pluridisciplinaire choisi au concours par l'étudiant » (36 heures) et des « savoirs didactiques et pédagogiques au service de la conception d'une démarche d'apprentissage dans un domaine pluridisciplinaire non-choisi au concours par l'étudiant¹⁵⁶ » (24 heures). On peut de manière optimiste penser que vingt heures de formation initiale sont consacrées à la géographie durant cette deuxième année. Au total, les étudiantes et étudiants auront pu suivre une quarantaine d'heures de géographie en deux ans.

En suivant la même logique, l'INSPE de Toulouse propose 30 heures de formation aux futures PE en deux ans en « histoire-géographie et EMC », ce qui limite à 10 heures la formation en géographie, c'est à dire 1,4 % des 711 heures de formation du master¹⁵⁷.

À Corte, les étudiantes du master MEEF reçoivent 30 heures d'enseignement de « culture humaniste », qui regroupe l'histoire, la géographie et l'EMC. Théoriquement, l'enseignement de la géographie est donc de 10 heures durant le master, soit 1,2 % des 827 heures de ces deux années de formation.

Enfin, à Caen, le master MEEF propose 24 heures d'« histoire-géographie » en première année puis 21 heures d'« histoire-géographie et EMC » pour celles et ceux qui préparent l'épreuve, donc toutes et tous ne sont pas concernés plus 30 heures facultatives dans lesquelles la géographie est noyée dans un bloc intitulé « Histoire géographie, pratiques et ouverture culturelles. Environnement, territoire, usages sociaux des enfants, muséographie¹⁵⁸. » On peut donc considérer qu'une étudiante ou

¹⁵⁵ Il a été difficile d'accéder aux formations proposées par l'ensemble des INSPE. Les maquettes des masters étant plus ou moins accessibles. Le choix méthodologique en découle, celui de prendre trois INSPE de types et de taille très différentes afin de faire ressortir des traits saillants.

¹⁵⁶<https://www.inspe-lille-hdf.fr/formation-scolaire/ressources>

¹⁵⁷<https://inspe.univ-reunion.fr/formations/meeef-1er-degre>

¹⁵⁸<https://uniformsup.unicaen.fr/catalogue/formation/master>

un étudiant peut recevoir entre 12 et 40 heures de formation en géographie, soit entre 1 et 3,5 % de la formation totale.

De plus, nombre de formateurs en INSPE sont des professeurs agrégés ou des professeurs certifiés issus du secondaire et dont la formation d'historien domine malgré la bivalence des concours de recrutement. Très souvent, ils ont la charge de l'enseignement de la géographie et de l'histoire, voire de l'enseignement moral et civique (EMC). Ils peuvent alors conférer consciemment ou non un poids plus grand à l'histoire, s'y sentant plus à l'aise ou postulant que le programme y est plus lourd ou plus important. La formation peut alors y être déséquilibrée au profit de l'histoire et aux dépens de la géographie et de l'EMC.

Au-delà des différences entre académies et INSPE, on remarque que ces temps de formation sont très réduits en géographie, ce qui ne permet pas une acculturation des étudiantes à cette discipline méconnue. Il en ressort logiquement que des pratiques et une culture héritées du secondaire peuvent rester plus facilement dominantes par rapport à ce que peuvent apporter des formatrices et formateurs en quelques heures diluées dans un ensemble plus conséquent. Il en ressort également qu'il est difficile pour les formatrices et formateurs de créer une émulation collective, une vision globale de ce que peut être la géographie scolaire du primaire à la fois dans ses objectifs notionnels que dans ses pédagogies. Les personnes formées en sont réduites à devoir enseigner une matière qu'elles méconnaissent. Dès lors, une future enseignante pourra avoir des grands risques de se sentir isolée et perdue lorsqu'elle aura à produire sa première séquence en géographie. De même, l'injonction à devenir des praticiennes réflexives risque-t-elle d'achopper sur la question de savoir sur quelles bases faire reposer cette réflexion dans l'enseignement de la géographie lorsqu'on méconnaît cette discipline.

c. Un ressenti unanime d'une formation insuffisante en géographie.

Le sentiment qui domine chez près de deux tiers des enseignantes interrogées lors du sondage en ligne est que leur formation en géographie a été déficiente (Tableau 48). Soit elles ne se souviennent pas avoir eu de formation (près d'un quart des personnes), soit cette formation a été lacunaire pour un cinquième d'entre elles, soit elle a été considérée comme décalée par rapport aux attentes du terrain pour une proportion similaire, soit elle est jugée inutile pour 1,1 % des enseignantes qui ont répondu.

Pour 22,2 %, la qualification de la formation est neutre. Elle a pu être reçue en licence pour 4,2 %, ce qui paraît beaucoup eu égard au nombre d'étudiants inscrits en licence de géographie, d'histoire ou intégrant de la géographie dans leur cursus¹⁵⁹. 18 % ne se souviennent que de leur formation lors de l'année ou des deux années de formation au concours.

Enfin, moins de 15 % des enseignantes estiment que leur formation initiale a été suffisante, utile ou très bonne.

Cette analyse ne comprend pas 14 réponses retirées car ambivalentes, englobant du négatif et du positif (4,3 % du total) associant par exemple « suffisante et décalée », « lacunaire, pour préparer le CRPE et utile », « lacunaire, utile et décalée », « absente et suffisante » ou encore « suffisante et inutile ».

Comment qualifiez-vous votre formation initiale en géographie ? (Plusieurs réponses sont possibles)	Nombre de réponses	Pourcentage par réponse	Pourcentage par rapport au total des personnes
Absente, je ne me souviens pas avoir été formé.e en géographie après le bac	189	33,8	23,3
Lacunaire	159	28,4	19,6
Décalée par rapport à la réalité du terrain	163	27,3	18,9
Inutile	9	1,6	1,1
Sous-total de réponses négatives :			62,9
Uniquement lors de la préparation du CRPE	146	26,1	18,0
Uniquement en licence	42	6,1	4,2
Sous-total de réponses neutres :			22,2
Suffisante	51	9,1	6,3
Utile	52	8,9	6,1
Très bonne	20	3,6	2,5
Sous-total de réponses positives :			14,9
Total	811		100

Tableau 48 : Question 13 du questionnaire en ligne - Comment qualifiez-vous votre formation initiale en géographie ? (Plusieurs réponses sont possibles)

Ce sentiment de ne pas avoir reçu de formation ou de formation utile est confirmée par les entretiens. Si Irène est la seule à estimer ne pas avoir reçu de formation, Aline et Karen ne se souviennent que de leurs années lycée et pas des suivantes : « l'idée de la géographie, c'est ce qu'on a fait jusqu'en

¹⁵⁹Les effectifs universitaires d'étudiants en géographie ne sont que de 0,89 % de l'ensemble des étudiants en France (chiffres de 2011, source : Leila Frouillou, *Des publics hétérogènes ? Tableau des étudiants en Géographie des universités françaises*, Carnet de géographe n°10, 2017).

terminale, parce qu'après j'ai arrêté. Mais la formation est comme ça pour toutes les matières, on est laissées à l'abandon.¹⁶⁰ » « On grattait, on grattait, on grattait, on grattait, j'en garde un mauvais souvenir.¹⁶¹ »

À l'opposé, Henri comme Gaëlle sont les seuls à estimer avoir eu de la chance d'avoir suivi une bonne formation : *« j'avais eu quand même une ou une petite série de séances avec un formateur et j'ai eu de la chance je pense parce qu'il était excellent, il nous a emmenés dans sa passion.¹⁶² »*

Frédérique quant à elle associe sa formation au terrain durant son master *« ça a été une formation sur le terrain très intéressante.¹⁶³ »* De même, Jeanne qui n'a que 31 ans et a été formée à un concours théoriquement professionnalisant déclare avoir arrêté la géographie en Terminale, même si elle a *« repris un peu à l'IUFM »*. Elle estime n'avoir *« pas reçu une formation réelle de géographie¹⁶⁴ »* et juge très négativement et sévèrement sa formation à l'IUFM, trop axée sur les commentaires de documents pour préparer les écrits :

« Ma formation rêvée en géographie c'est ça. On vous pose le thème, on travaille en groupes et je suis sûre qu'il y a plein d'étudiants que j'avais avec moi qu'avaient de supers idées et on aurait pu créer des choses formidables. Mais à côté de ça, on s'est contentées à l'époque de faire des commentaires de documents. J'ai trouvé ça particulièrement atroce. J'avais l'impression de retourner au lycée et pas d'être une prof en devenir.¹⁶⁵ »

Une opinion confortée par le fait qu'elle n'a pas rencontré de *« profs très passionnants et très passionnés à l'IUFM, ni au lycée d'ailleurs.¹⁶⁶ »* Bernard regrette quant à lui que *« le temps de formation des jeunes enseignants en volume il est quand même assez faible.¹⁶⁷ »* Ce ressenti correspond, hélas, à une réalité peu positive.

d. Une réalité confirmée par des formateurs pris entre plusieurs objectifs

« Au début, je me disais qu'il fallait faire passer des connaissances. Et puis quand je me suis confronté à la réalité d'une salle de classe, je me suis dit ... des connaissances, c'est comme quand on fait des cours au collège ou au lycée,

¹⁶⁰Entretien avec Irène, 23/04/21, minute 41.

¹⁶¹Entretien avec Aline, 14/05/21, minute 17.

¹⁶²Entretien avec Henri, 20/04/21, minute 22.

¹⁶³Entretien avec Frédérique, 20/04/21, minute 1.

¹⁶⁴Entretien avec Jeanne, 14/05/21, minute 15.

¹⁶⁵Idem, minute 48.

¹⁶⁶Ibidem, minute 50.

¹⁶⁷Entretien avec Bernard, 06/07/21, minute 20.

*on a besoin de beaucoup de choses pour nous, on en retransmet très peu. Ce qui compte, c'est qu'ils aient des automatismes de réaction.*¹⁶⁸ »

Ce témoignage de Denis, formateur, est éclairant à plus d'un titre. Ce qu'il estime important dans la formation d'une enseignante, ce ne sont pas que des connaissances, ce sont aussi ces automatismes, c'est à dire des savoir-faire ou des schèmes, voire des habitus. Des éléments qui s'acquièrent certes avec une réflexion et un apprentissage théorique mais qui se construisent aussi sur un temps long. Un temps qui manque. Les formateurs doivent donc faire des choix difficiles, contraints, afin de proposer une formation qui soit la plus efficace possible et qui réponde à deux doléances : former des futures enseignantes rapidement efficaces et compétentes mais aussi réussir un concours de la fonction publique, le CRPE.

Lors des entretiens avec neuf formateurs en INSPE ou formateurs académiques¹⁶⁹, une question a porté sur le niveau des étudiantes à l'entrée du master. Il est difficile pour ces formateurs d'y répondre précisément, même si la relation est ressentie comme complexe et difficile par ces formateurs car un sentiment domine, celui que « *la géographie elle fait peur. Globalement elle est mal aimée.*¹⁷⁰ » Si Blanche estime qu'une majorité des étudiantes auraient un niveau de fin de collège, Denis ou Lola situent ce dernier en fin de lycée. Pierre est plus pessimiste encore, selon lui le niveau est faible, même s'il admet qu'il très difficile à préciser. Plusieurs formateurs regrettent, comme Denis, que les étudiantes

*« ont cette vision de la géographie des programmes de terminale et ils ont pas du tout la vision de la géographie comme quelque chose avec des démarches, des pédagogies actives où on va mettre les élèves en situation, on va aller sur le terrain. Eux, ils ont retenu en étant en terminale, il y avait le bac et on a assimilé, assimilé, beaucoup, beaucoup de contenu, on a appris des cartes et des croquis par cœur, sans forcément comprendre l'intérêt des choses.*¹⁷¹ »

La prise en compte de l'hétérogénéité des parcours et des savoirs est posée comme un enjeu clairement défini par tous. Lola distingue

« ceux qui sortent d'un cursus universitaire, qui sont dans une logique licence master. Alors qu'ils aient fait ou non licence d'histoire ou géo à la fac, ce [n]'est

¹⁶⁸Entretien avec Denis, 16/06/21, minute 18.

¹⁶⁹Voir la sous-partie 3.2.e. Aller en amont : ce que neuf formateurs perçoivent de la relation des PE à la géographie.

¹⁷⁰Entretien avec Bernard, 06/07/21, minute 5.

¹⁷¹Entretien avec Denis, 16/06/21, minute 9.

pas un souci. Parce que le bac [n']est pas si loin, il a quatre ans, cinq ans, donc on arrive à raccrocher les wagons. Ensuite, dans le premier degré, il y a énormément de reconversions professionnelles, donc je me suis retrouvée avec des gens qui avaient 35, 40, 45, 50 ans pour qui il y avait un vrai gap générationnel et là, c'est tout un travail de réconciliation avec la discipline que j'ai dû mettre en place. Et ensuite, il y a le profil d'étudiants intermittents, je ne sais pas comment les appeler, ceux-là, c'est à dire les étudiants professionnels quoi. C'est à dire des étudiants qui ont entre 25 et 35 ans mais qui n'ont jamais vraiment quitté la fac et qui piochent un peu partout et qui finissent par se dire, il faut bien que je me trouve un métier, instit, c'est facile, j'y vais.¹⁷² »

Pour Alain, la typologie est différente, reposant plus sur la relation à la discipline :

« On a des étudiants qui ont des trajectoires extrêmement hétérogènes, extrêmement diverses. Donc, tu as vraiment des typologies d'étudiants très, très différentes. Je dirais ... pour la majorité, la géographie est un souvenir. On revient à la terminale, on revient, à la géographie, enfin à l'imaginaire qu'ils projettent sur la discipline très liée à ce qu'ils ont fait au lycée. Il y en a d'autres, notamment en reconversion, qui redécouvrent la géographie avec grand plaisir. C'est vraiment une sorte, pour certains, je [ne] dirais pas pour tous, de choc. Et puis il y en a d'autres que ça ennue vraiment. À partir du moment où on commence à rentrer dans quelque chose d'un petit peu constructiviste, je sens que certains ça les porte, ils trouvent ça extrêmement intéressant, il y en a d'autres, ça les rebute. Il faudrait des opérations de remédiation et on n'a pas nécessairement le temps.¹⁷³ »

Il résume ainsi l'enjeu de la formation pour ces personnes : *« je pense que la géographie est trop diluée là-dedans pour créer une des couches de l'identité professionnelle des futurs enseignants.¹⁷⁴ »*

Une fois le constat posé, il faut agir. Ces formateurs ont été interrogés sur leurs attentes en connaissances, compétences en géographie et sur l'importance de faire comprendre l'esprit du programme, l'aspect plus caché du curriculum. La question sur les connaissances attendues les pousse à rebondir

¹⁷²Entretien avec Lola, 19/06/21, minute 9.

¹⁷³Entretien avec Alain, 14/07/21, minute 37.

¹⁷⁴Idem, minute 64.

sur le constat de départ pour expliquer que ces attentes sont relativement réduites, principalement par manque de temps.

Dans leur offre de formation, les entrées sont plutôt pragmatiques. Blanche entre par le quartier, l'espace proche pour aborder le thème de l'habiter, puis glisse vers le croquis en essayant de lier notions et outils. Alain a une entrée culturelle, par la fiction : cinéma, photographie, bande dessinée pour aborder des cartes, des paysages ou l'habiter. Ces notions sont construites dans un souci de rassurer, d'être efficace :

« On leur montre qu'on peut tout construire à partir de ces quelques notions, il n'y a pas besoin de tant de vocabulaire que ça, il n'y a pas besoin, contrairement à l'histoire où il faut quand même des dates, des références, des acteurs. La géographie, si on a les notions et si on arrive à les croiser et puis à spatialiser, ... le travail de cartes, beaucoup d'exemples sont donnés comme ça aussi.¹⁷⁵ »

Tous s'appuient sur les grandes notions du programme, *« être capable de les définir mais être capable aussi d'avoir un petit background épistémologique pour pouvoir être autonome intellectuellement pour l'utilisation de ces notions.¹⁷⁶ »*

À la question des compétences que l'on peut attendre à la fin d'un master, celles qui sont travaillées en cours de géographie, deux grands types de réponses me sont données. Il y a ceux qui axent leur formation sur des compétences purement géographiques, comme

« Être capable de décliner d'un point de vue disciplinaire des savoir-faire liés à la mise en œuvre. C'est à dire être capable de construire des protocoles d'enquête en géographie, des dispositifs spécifiques en géographie, c'est à dire de transposer disciplinairement des grands principes pédagogiques ou didactiques.¹⁷⁷ »

Ils demandent alors aux futures enseignantes de travailler *« des compétences de raisonnement, justification, dans l'explication géographique, peut-être pas sur les échelles, mais sur les acteurs.¹⁷⁸ »* Cela passe souvent par des sorties sur le terrain, un travail de réflexion et de production de croquis, des langages géographiques ou encore une prise de recul sur les documents. Chacun ayant ses envies et

¹⁷⁵Entretien avec Denis, 16/06/21, minute 19.

¹⁷⁶Ibidem, minute 64.

¹⁷⁷Entretien avec Alain, 14/07/21, minute 64.

¹⁷⁸Entretien avec Régis, 16/06/21, minute 31.

le temps manquant, les formateurs se focalisent parfois sur un seul aspect de la géographie à enseigner, comme la littérature jeunesse ou la lecture de paysages, savoir raisonner par concept ou comprendre un raisonnement multiscalaire.

D'autres recherchent des compétences plus globales d'enseignantes. C'est le cas de Denis et de Pierre. Le premier espère que ses étudiantes savent « *savoir adapter son discours au niveau de l'élève et puis aussi être capable de se renouveler. Se renouveler par rapport aux documents, par rapport aux entrées, par rapport aux accroches, et puis oser faire certaines choses.*¹⁷⁹ » Le second insiste sur « *les gestes professionnels* » sans préciser lesquels.

Tous s'accordent cependant pour dire que leurs attentes sont plutôt faibles, par manque de temps. L'important semble d'initier plus que de former. C'est ce que dit Alain quand il évoque les sorties avec les étudiantes :

*« L'objectif dans ce cadre-là, c'était de leur faire comprendre ce que c'est que la géo, y compris en leur faisant vivre un certain nombre d'éléments, y compris en les mettant en situation d'expérimenter un certain nombre de situations, je pense à l'habiter notamment. On a organisé des balades sensibles, c'est à dire presque les mettre dans la situation de leurs futurs élèves, sans évidemment les infantiliser et les traiter comme des CM2, mais de les mettre en situation d'expérience plutôt que tout de suite dans une posture d'enseignant.*¹⁸⁰ »

Dès lors, c'est plus une démarche globale que des connaissances et des compétences précises qui sont recherchées par ces formateurs. C'est ce que résume Blanche :

*« À la fin des deux ans, j'espère qu'ils [ont] une démarche qui aille vers un raisonnement, que ce ne soit pas juste appliquer, remplir des cases. Le raisonnement par échelle, ça c'est difficile. C'est difficile. Ça ne fonctionne pas toujours. Donc en termes de démarche, de raisonnement géographique, là où mes attentes correspondent à ce qui se fait, c'est plus sur la question du raisonnement.*¹⁸¹ »

Il est évident que le temps manque à ces formateurs pour acculturer leurs étudiantes, les faire passer de leur représentation de la géographie comme une discipline de la mémorisation ou de tâches à

¹⁷⁹Entretien avec Denis, 16/06/21, minute 19.

¹⁸⁰Entretien avec Alain, 14/07/21, minute 42.

¹⁸¹Entretien avec Blanche, 16/06/21, minute 21.

basse tension intellectuelle à une discipline vivante, active où les élèves peuvent se questionner. Cette situation ne peut que pousser les enseignantes les moins au clair avec les attentes du programme à se tourner vers des sources non scientifiques pour se former une fois leur concours réussi. Elle ne peut aussi que les mener vers un isolement face à une discipline méconnue et surtout perçue comme complexe, éloignée des attentes des élèves. Il ne leur reste que la formation continue pour changer leurs représentations. Or, celle-ci fait également défaut.

7.2. Une formation continue en géographie déficiente.

Face à ce manque et ce déficit de formation initiale, on pourrait attendre que l'employeur, l'État, se saisisse du problème pour le résoudre. Il n'en est rien. Deux rapports d'inspecteurs généraux (chapitre 1) ont établi un bilan catastrophique de la situation actuelle de l'enseignement de la géographie à l'école primaire, demandant que des mesures de formation soient prises. Ainsi, dans les trois propositions du rapport Claus, la première demande de réécrire le programme en vigueur, sous-entendant que l'« injonction programmatrice » soit centrale ; la deuxième de réfléchir aux volumes horaires et au parcours de l'élève, militant pour une progression spiralaire et progressive, reflétant implicitement la même attente ; enfin, il est écrit que

« L'accompagnement des maîtres est indispensable. En outre, la mise en œuvre de nouveaux programmes doit être accompagnée. Au niveau local, le travail en équipe doit être encouragé pour favoriser la continuité et la cohérence à l'intérieur des cycles et entre l'école élémentaire et le collège. L'harmonisation des progressions et des évaluations est indispensable. Enfin, le compte rendu de l'enquête met en évidence le manque de connaissances actualisées des enseignants dans les disciplines de la culture humaniste, aussi bien dans le champ des savoirs que de la didactique des différentes composantes de la culture humaniste. La formation initiale ne peut pas tout ; dans le cadre des parcours hybrides de formation continuée mobilisant les supports numériques, il y a un grand besoin à éclairer les enseignants dans la compréhension de ce qu'ils doivent enseigner et de la façon dont ils pourraient le faire. » (Claus, 2013, p. 72).

Cela indique que, pour l'institution scolaire, la formation continue a un rôle central dans l'amélioration de la relation des enseignantes du primaire à la géographie à enseigner.

Neuf ans plus tard, les propositions diffèrent dans le rapport Hunault-Poncelet sur l'enseignement en cours moyen. Ce dernier exprime l'idée de

« Réécrire partiellement la partie géographie du programme d'histoire et géographie, en dessinant plus fermement les liens entre CE2 et CM1, en introduisant plus explicitement la connaissance du territoire de la France (croisée avec l'actuelle entrée notionnelle) et en rendant plus accessible le contenu de la colonne « Démarches et contenus d'enseignement ». Faire mieux connaître les ressources d'accompagnement mises à disposition par le ministère, singulièrement les « fiches » Éduscol accompagnant les programmes du cycle 3 »
(Hunault et Poncelet, 2022, p. 67).

Deux propositions, la première reposant sur une logique normative d'« injonction programmatrice » et la seconde conservatrice visant à revenir sur un enseignement francocentré, postulent toutes les deux qu'actionner le levier du programme plus que la formation des enseignantes devrait suffire pour améliorer la manière dont les professeures du primaire enseignent la géographie.

Cette faible reconnaissance du manque de formation est perturbante. Il s'inscrit dans une logique plus vaste de la part des divers gouvernements qui se sont succédé depuis une trentaine d'années en France, visant à émanciper la formation continue de l'éducation nationale pour la faire reposer sur les épaules de chaque fonctionnaire, passant d'une formation collective à une formation individuelle.

a. Une formation qui repose de plus en plus sur les épaules des individus.

Contrairement à 23 autres pays de l'OCDE, dont l'Allemagne, l'Autriche, la Turquie, les Pays baltes, la Finlande, la Belgique ou le Royaume Uni, la formation continue est optionnelle en France. Les enseignantes de l'école primaire ont droit à trois types de formation durant leur carrière. Elles peuvent avoir droit à une formation individuelle de vingt heures par année de service pour « *acquérir de nouvelles compétences dans la perspective notamment d'une mobilité professionnelle par une préparation et un accompagnement adéquats et personnalisés* » (BOEN du 1^{er} décembre 2011 et régi par les décrets du 15 octobre 2007 et 26 décembre 2007). Ils ont aussi droit à un congé de formation professionnelle qui permet de suivre une formation particulière ou préparer un concours de promotion interne (CAPES, agrégation, concours de chef d'établissement...). Il est accordé pour une durée maximale de trois ans sur l'ensemble de la carrière. Enfin, ils peuvent suivre des stages inclus dans le programme académique de formation. Celui-ci est organisé depuis 2020 dans des écoles académiques de la formation continue (EAFC) par six axes autour de formations en présence, à distance et des

parcours hybrides, déclinés en actions de formation, animations de réseau d'acteurs académiques, rénovation de diplômes de la voie professionnelle. Ces formations s'inscrivent dans une politique de l'Union Européenne relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

La logique est celle de l'individualisation de la formation. Le site du ministère de l'éducation nationale destiné aux enseignants education.gouv.fr précise que

« Les écoles définissent leurs formations selon les orientations du schéma directeur ministériel de la formation continue. Créé en 2019, il place l'accompagnement personnalisé comme une priorité du ministère envers les personnels » (copié le 29/05/2023).

Plusieurs axes sont définis : « Incarner, faire vivre et transmettre les valeurs de la République et les principes généraux de l'éducation » ; « Accompagner et former les équipes pédagogiques et éducatives afin de perfectionner les pratiques professionnelles et de favoriser la réussite scolaire de tous » ; « Piloter la mise en œuvre au niveau territorial des politiques de la jeunesse, de l'engagement et des sports » ; « Accompagner le développement professionnel de l'ensemble des agents et des collectifs de travail par la transformation des politiques ressources humaines et de formation » ; « Accompagner les encadrants dans l'exercice de leurs responsabilités » ; « Consolider les connaissances, les compétences et les usages du numérique ».

On le voit, les connaissances ou compétences spécifiques à une discipline sont devenues très secondaires et n'apparaissent plus dans le programme national de formation qui s'adresse aux encadrants, sauf à travers d'autres enjeux. En regardant dans le détail des axes et formations proposées, le terme de géographie n'y apparaît qu'à travers une formation des inspecteurs de lettres-histoire qui encadrent les enseignants des lycées professionnels ou des inspecteurs d'histoire-géographie qui sont dans le secondaire. La troisième mention de la géographie renvoie vers le Festival International de Géographie qui se tient à Saint-Dié-des-Vosges chaque année et qui vise à mettre en lien les chercheurs, les enseignants du secondaire et le grand public, et qui vise aussi de manière très secondaire les enseignantes de l'école primaire.

Le ministère de l'éducation nationale porte depuis longtemps un discours positif sur son action de formation continue. Ainsi, un rapport du centre national d'études scolaires (Cnesco) publié en février 2021 précise que 71 % des enseignants du 1^{er} degré déclarent avoir participé à des cours ou des

séminaires en présentiel au cours des douze derniers mois ayant précédé l'enquête. On y lit qu'en 2018-2020, plus de la moitié des enseignantes (52 %) ont suivi des contenus imposés pour la totalité des 18 heures annuelles obligatoires, que 39 % a suivi des contenus choisis mais seulement pour une partie des 18 heures annuelles obligatoires et que seuls 5 % ont pu suivre des contenus choisis pour la totalité des 18 heures annuelles obligatoires. Ce rapport ne parle pas d'une formation continue mais d'une « formation permanente », décalant ainsi la source de la formation de l'institution vers des fonctionnaires qui ont pour obligation de se former en permanence pour rester au fait de l'actualité scientifique et pédagogique. Une logique associée à un « développement professionnel » qui induit que les formations sont tournées vers des pratiques professionnelles ? Ce développement professionnel est défini comme « *un processus plus ou moins progressif – formel ou informel, explicite ou implicite, volontaire ou subi, d'origine endogène ou exogène – formant et transformant des dispositions à l'œuvre dans les situations professionnelles* » (Cnesco, 2021, p. 18). De même, il explique que ce développement professionnel peut suivre diverses pistes ou « modèles de référence » (idem p. 27-28) :

- Un modèle buissonnier où chacun « *s'instruit librement, dans sa ou ses disciplines d'origine, au gré de ses pratiques culturelles, de ses lectures, des conférences qu'il écoute, des expositions qu'il visite, des réseaux sociaux qu'il fréquente, des voyages ou des violons d'Ingres qui entretiennent son commerce avec la langue, la science, l'art ou le sport qu'il enseigne* ».
- Un modèle artisanal, « *toujours sur le mode d'une démarche privée s'appuyant sur un « catalogue » de cours, séminaires ou stages à options pouvant aborder aussi bien la gestion de classe que la psychologie positive, les mystères du cerveau que l'enseignement explicite.* »
- Un modèle bureaucratique, par l'autorité scolaire et parfois avec l'aide de chercheurs pour « *réagir rapidement à « une carence initiale grave, un changement profond et rapide de la connaissance, une modification radicale des programmes scolaires.* »
- Un modèle managérial, qui part de résultats des élèves, des maîtres ou des établissements pour identifier des points faibles et demander aux acteurs concernés de se former individuellement.
- Un modèle collégial, faisant plus confiance aux gens de métier en les réunissant pour aborder les thèmes de leur choix, mutualiser leurs connaissances ou inviter des experts susceptibles de répondre à leurs questions, en ancrant la réflexion dans leur situation.

- Un modèle écologique, qui prend en compte le milieu d'exercice, ses besoins ou ses attentes spécifiques et qui confie à chaque établissement et à sa direction la responsabilité d'inclure la formation collective dans un projet pédagogique intégré et en partie autonome.
- Enfin, un modèle holistique qui aborde le travail scolaire comme un tout susceptible de progresser à condition de ne pas être réduit à l'une de ses dimensions (artisanale, bureaucratique, managériale...), mais normé à la fois de l'intérieur et de l'extérieur, dans un processus où interroger les sources de normativité peut faire partie de la professionnalisation visée.

Au regard de ce qui est proposé aujourd'hui, du ressenti des enseignantes, des constats faits par les inspecteurs d'académie et l'analyse des commentaires écrits par les visiteuses dans les sites internet d'enseignantes, on peut chercher à comprendre quel(s) modèle(s) sont aujourd'hui à l'œuvre.

b. Une formation continue rare en géographie.

La formation continue est aujourd'hui fortement individualisée. Certes, Nathalie Mons dans un rapport de 2020 montre que la formation continue ne cesse de progresser depuis les années 2000, 71 % des PE déclarant avoir été formées au cours des douze mois ayant précédé l'enquête Talis en 2018 (Cnesco, 2020), mais ces formations prennent de moins en moins la forme de cours collectifs et de plus en plus celle de séminaires en ligne, notamment via la plateforme M@gistère, une plateforme numérique de l'éducation nationale qui propose à tous les personnels de l'éducation nationale une offre de formations à distance, accompagnées ou non¹⁸². Cependant, une majorité de PE françaises estime que les besoins du terrain ne sont pas pris en compte dans l'offre de formation et que la plupart du temps, les formations apparaissent comme un choix imposé : 52 % des personnes interrogées déclarent subir des contenus totalement imposés, 39 % des contenus en partie imposés. Seules 5 % disent avoir entièrement choisi leur formation. De plus, les pratiques de formation elles-mêmes sont rejetées car étant trop descendantes. Cette même étude montre que 47 % des enseignantes déclarent avoir des difficultés à accéder à l'offre de formation et 7 % ne savent pas comment accéder à cette offre, 4 % ne cherche pas à y accéder. 43 % déclarent y accéder facilement.

En ce qui concerne la géographie, une rapide étude des plans académiques de formation associée à des entretiens avec des IEN montre que cette formation est bien souvent absente des plans de for-

¹⁸²Source : <https://eduscol.education.fr/355/la-plateforme-mgistere>

mation, tant à l'échelle des circonscriptions que des académies. Les inspecteurs et conseillers pédagogiques sont en effet soumis dans les années 2016-2021 à une pression de leur hiérarchie pour imposer des formations en français et en mathématiques. Certes, les formateurs académiques biaisent souvent en associant ces deux matières à d'autres dont la géographie, mais cela reste une formation d'abord axée sur des pédagogies du français (lecture-compréhension de documents, principalement des textes ; écriture ; etc.) avant d'être une formation sur l'enseignement de la géographie et de ses méthodes spécifiques.

Un survol des formations proposées dans quatre académies très différentes par des inspections académiques départementales (celle de Paris est exclusivement urbaine, une autre est en outre-mer, celle du Finistère est assez grande alors que celle de la Nièvre est petite) montre que l'offre de formation en géographie durant l'année scolaire 2021-2022 pour les enseignantes du premier degré est très faible voire inexistante¹⁸³.

Dans l'académie de Paris (156 625 élèves dans les écoles publique et privées sous contrat, 9 807 enseignantes en 2021-2022¹⁸⁴), 211 modules de formation sont proposés aux enseignantes du premier degré. Seize concernent la culture humaniste (7,5% de l'offre) parmi lesquels aucun n'est lié à la géographie. Un module est proposé en éducation au développement durable (EDD) au cycle 3 et un est axé sur l'enseignement de l'histoire au CM1-CM2, un autre sur la pratique des langages en géographie aux cycles 2 et 3. Au total on peut donc estimer l'offre de formation à deux modules sur 211, soit moins de 0,5 % de l'offre.

Dans l'académie de la Martinique (31 479 élèves scolarisés dans des écoles publiques ou sous contrat en 2021-2022 ; 2 837 enseignantes¹⁸⁵), une seule offre parmi 221 modules, soit 0,9 % du total ... mais uniquement dans une circonscription, celle du Marigot.

Dans le Finistère (78 989 élèves dans le primaire public et privé ; 4 855 enseignantes¹⁸⁶), 276 modules de formation permettent au personnel de se perfectionner et d'adapter ses pratiques professionnelles. Quatorze le font en français, treize en mathématiques, un en sciences expérimentales et un en EDD, sur les aires marines éducatives, le seul que l'on pourrait rapprocher de la géographie. De même, si trente-cinq modules regroupent des personnes qui produisent des ressources locales deux

¹⁸³ Il a été difficile d'accéder aux formations proposées par les académies. Très souvent, les sites académiques ne renvoient pas à une formation précise. Le choix méthodologique en découle, celui de prendre quatre académies de types et de taille très différentes afin de faire ressortir des traits saillants.

¹⁸⁴Source : www.ac-paris.fr/presentation-de-l-academie-de-paris

¹⁸⁵Source : www.ac-martinique.fr/l-academie-en-chiffres

¹⁸⁶Données Ministère en charge de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), base statistique des agents (effectifs physiques).

concernent l'histoire-géographie et l'EMC. Là encore, on a donc un à deux modules (0,3 à 0,7 % de l'offre) que l'on peut associer à une formation en géographie.

Enfin, dans la Nièvre (15 114 élèves dans les écoles publique et privées sous contrat, 1 033 enseignantes en 2021-2022¹⁸⁷), sur les 119 modules de formation proposés, aucun ne concerne la géographie.

Ce court survol de l'offre de formation par quatre inspections académiques très différentes ne vaut pas une étude en profondeur, mais il montre la très faible place de la géographie dans l'offre de formation continue de nos jours. Cet état de fait s'explique par le fait que d'une part les IEN et formateurs sont rarement des spécialistes de la géographie, ce qui est logique et en lien avec la formation initiale des enseignantes. De plus l'offre de formation répond souvent à des demandes venues de la hiérarchie autour de thématiques nationales (plan français, plan mathématiques, laïcité, etc.). Enfin se pose la question de la demande issue des enseignantes elles-mêmes. Ce sont ces éléments qui montrent comment les logiques managériales actuelles mettent de côté certains besoins au profit d'autres. Ainsi la formation professionnelle en géographie est de nos jours sacrifiée pour les enseignantes du premier degré.

Il est alors complexe de déterminer dans quel type de rapport au savoir professionnel les futures PE peuvent se placer (Altet, 2008). Est-ce un rapport instrumental au savoir dans lequel l'utilité prime ? Est-ce un rapport professionnel dans lequel le savoir est au cœur de la formation ? Ou est-ce un rapport intellectuel dans lequel le goût d'apprendre devient un plaisir d'apprendre, par un rapport esthétique au savoir ? La difficulté tient aussi dans une mesure de l'engagement potentiel de ces étudiantes dans la formation en géographie, une discipline secondaire et même optionnelle ou facultative dans la formation initiale et même une discipline discrète ou fantôme dans la formation continue.

c. Une absence de formation selon les professeures des écoles : une « non-priorité » (Danièle).

Lors du sondage en ligne, la question 14 portait sur la formation continue reçue depuis leur entrée en fonction. Le nombre de réponse est laissé au choix de chaque personne, ce qui fait que si 522 PE ont répondu, il y a 647 réponses au total, certaines personnes choisissant de dire que leur formation a été lacunaire et utile par exemple (tableau 23).

¹⁸⁷Données Ministère en charge de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), base statistique des agents (effectifs physiques).

L'analyse de ces réponses montre clairement que plus de neuf enseignantes sur dix estiment que leur formation continue pour l'enseignement de la géographie à l'école primaire est soit absente (entre 6 et 7 sur dix), soit lacunaire (environ une personne sur dix soit inutile, soit trop irrégulière.

Seules entre 3 et 4 % des enseignantes estiment que leur formation est adaptée, c'est à dire suffisante, utile ou très bonne. Enfin, entre 2 et 4 % des réponses montrent un regard neutre sur une formation continue régulière ou uniquement dans le cas où le programme change.

Ces chiffres alarmants montrent l'isolement des enseignantes face à la géographie. Et rejoint les conclusions de l'enquête TALIS 2018 dans laquelle 38 % des professeurs des écoles françaises considèrent que leur participation à des actions de la formation continue n'a pas eu d'impact positif sur leurs pratiques pédagogiques.

La rencontre avec les enseignantes du primaire permet là encore de confirmer ces informations. Aline, Bernard, Éric, Frédérique, Gaëlle, Irène, Jeanne, Karen ou encore Léonie avouent et déplorent ne jamais avoir eu de formation en géographie depuis leur entrée dans le métier. Cette dernière montre son désarroi : « *c'est mort. On est livrés à nous même, c'est mal géré, on a aucune aide, aucune aide, aucune aide. Zéro pointé.*¹⁸⁸ » Il est vrai que peu de personnes cherchent des formations en géographie, comme le précisent Frédérique ou Jeanne qui n'ont pas vraiment cherché, mais n'en ont pas vu non plus :

*« Quand je regarde le plan de formation, quand j'y repense, il y a rarement, voire même quasiment jamais, de formations qui sont proposées sur la géographie ou sur la façon dont on peut organiser une séquence en géographie. En fait, je [n]'en vois pas. Alors, il y en a beaucoup en littérature par exemple, il y en a pas mal en mathématiques, sur les méthodes, les nouvelles méthodes, les méthodes heuristiques tout ça, mais il n'y en a que très, très peu en histoire et en géographie et ça, ça manque dans notre formation continue d'enseignant.*¹⁸⁹ »

Irène résume la situation actuelle lorsqu'elle conclut l'entretien :

« le manque de formation, c'est vraiment ce qui pêche. Ça pêche en général mais c'est vrai qu'en géographie, c'est encore plus marqué honnêtement. La formation cette année c'est sur les problèmes de maths et on n'a pas trop le

¹⁸⁸Entretien avec Léonie, 26/05/21, minute 41.

¹⁸⁹Entretien avec Jeanne, 14/05/21, minute 51.

choix quand on demande des choses qui sortent de l'ordinaire. Souvent il n'y a pas de géographie. Il n'y a pas beaucoup d'histoire, il n'y a pas beaucoup de sciences, on reste vraiment, vraiment sur les fondamentaux. Alors, il le faut, mais je trouve ça manque un petit peu d'ouverture là-dessus quand même.¹⁹⁰ »

Danièle a eu des formations, mais jamais en géographie, c'est le résultat de la priorité donnée ces dernières années au français et aux mathématiques. Cependant, elle avoue avoir une part de responsabilité dans ce manque :

« Alors, on en a eu de proposées, mais c'est vrai qu'en tant qu'enseignante, j'ai beaucoup bougé. J'enseigne depuis 13 ans et en 13 ans, à part le CP, j'ai fait tous les niveaux de la petite section au CM2, en 13 ans. Donc ça fait une moyenne de deux ans par niveau à peu près. Donc en fait, à chaque fois que je suis allée dans un nouveau niveau, c'était beaucoup sur le français et les maths et c'était ça mes demandes de formations. En maternelle c'était surtout sur le milieu allophone, enfin, comment on s'adapte à ce public non francophone. Ce [n]'est pas par désintéressement mais c'est par non-priorité.¹⁹¹ »

Cependant, certaines de ces personnes ont pu suivre des formations qu'elles associent à la géographie. Henri a réussi à « *fait la formation après avoir obtenu le concours. J'ai refait un master après, parce que ça m'intéressait de faire ça. Et du coup j'ai refait pas mal de cours à distance, de formation à distance et en parallèle, j'avais les formations de l'école en formation continue.¹⁹² »* En effet, « *il ne faut vraiment pas rater le module de formation qui concerne la géographie si on est intéressé parce que ... il n'y en a qu'un par an et ce sera vers telle date et voilà, c'est vraiment ça.¹⁹³ »* Danièle a bénéficié du réseau des enseignants à l'étranger pour travailler avec une formatrice du secondaire.

Pourtant, il émane de ces personnes une demande de formation : Karen aimerait « *quelque chose qui inspire, où on a l'impression que ça va être vraiment efficace, que ça va vraiment aider les enfants à apprendre quelque chose.¹⁹⁴ »* Le problème qui se pose est d'abord de trouver des ressources. Comme le dit Gaëlle, « *on a les conseillers pédagogiques qui nous font les formations. Mais je ne sais pas leur*

¹⁹⁰Entretien avec Irène, 23/04/21, minute 47.

¹⁹¹Entretien avec Danièle, 05/05/21, minute 46.

¹⁹²Entretien avec Henri, 20/04/21, minute 20.

¹⁹³Idem.

¹⁹⁴Entretien avec Karen, 20/04/21, minute 35.

*spécialité, je pense qu'elles ne sont pas spécialistes en histoire-géographie*¹⁹⁵. » Ce constat lucide est confirmé par Jean-Yves, IEN, qui s'appuie sur des généralistes pour répondre aux questions que se posent les enseignantes en géographie :

*« Quand il y a une demande, nous, on la traite au niveau de l'équipe. Pour le coup, comme il n'y a pas de spécificité dans l'équipe, aucun n'a de spécialisation histoire-géographie, donc en fait, ça fait partie de notre polyvalence en tant que formateur. Pour le coup, la géographie n'est pas dédiée à une formatrice ou un formateur particulier. Pour ce qui est de l'histoire-géographie, on le traite plutôt en local.*¹⁹⁶ »

La question conclusive de l'entretien porte sur une formation idéale en géographie. C'est une manière de voir ce que l'on pourrait améliorer. Mais par un effet miroir, c'est aussi une manière de voir ce qui manque aujourd'hui dans la formation. Ainsi, Irène exprime un manque de formation qui porte d'abord sur le programme :

*« Ce qui est vraiment intéressant, ce serait en fait de créer des lignes plus détaillées du programme pour qu'on sache vraiment où on va en géographie et ce qu'on doit mettre ou pas dedans. Et après de mettre quelques séances entre guillemets clés en mains pour nous déjà qu'on se rassure sur ce qu'on fait et pour comme ça quand les suivants viennent, les nouveaux, ils puissent s'appuyer sur le site de la circo et avoir comme ça des outils, parce qu'aujourd'hui c'est vraiment ce qui pêche. On recrée, on tâtonne, c'est vrai que je comprends vraiment quand les gens disent ouais, il y a un vrai frein, il y a des vraies contraintes sur certaines matières.*¹⁹⁷ »

d. Un constat amer par des inspecteurs désabusés.

Ce constat amer est complété par le discours des inspecteurs et inspectrices rencontrés. Durant l'entretien, je leur ai demandé comment ils peuvent faire pour aider les enseignantes en difficulté, amenant implicitement la question de la formation continue des professeures dont ils assurent le suivi. Ce qui ressort en premier lieu c'est leur manque de moyens souligné par Pascale :

¹⁹⁵Entretien avec Gaele, 08/07/21, minute 39.

¹⁹⁶Entretien avec Jean-Yves, 23/08/21, minute 53.

¹⁹⁷Entretien avec Irène, 23/04/21, minute 44.

« Je dirais avec humilité, notre pouvoir est très limité. C'est surtout par l'auto-formation et la réflexion avec les autres aussi que l'on peut continuer à évoluer et de se reposer des questions. Donc c'est beaucoup plus dans les mains des enseignants que dans les mains des inspecteurs. On fait beaucoup ça, des ressources en ligne remises à jour là où les enseignants vont en avoir besoin et pour qu'ils s'en emparent après.¹⁹⁸ »

Ce manque est à associer à une politique plus globale de formation continue. Depuis 2017, les 18 heures obligatoires de formation continue proposées par les inspections académiques se divisaient en neuf heures de français et neuf heures de mathématiques dans le cadre des « grands plans » français et maths initiés par le ministre de l'éducation nationale Jean-Michel Blanquer. Ce n'est qu'à partir de 2021 que ces demandes ont été assouplies et transformées en six heures de formation en français, six heures en mathématiques et six heures pour les autres disciplines, reproduisant une fois encore un tiers-temps pédagogique. Même si certains inspecteurs ou formateurs académiques ont pu insérer dans ces temps dédiés au français une entrée pluridisciplinaire autour de l'histoire ou du français, cela est resté marginal. Les choix des inspecteurs sont également soumis à des arbitrages qui les dépassent, comme le précise Yann :

« J'ai saisi un certain nombre de demandes au niveau du plan départemental de formation mais je ne sais pas si ça va être acté puisque nous avons six heures dédiées aux mathématiques, six heures dédiées au français et il reste six heures. Donc entre toutes les thématiques, il s'avère que je dois faire des choix entre les élèves à besoins éducatifs particuliers, la géographie, etc. et d'autres thématiques. Donc si mon directeur académique me dit qu'il faut un arbitrage, par rapport à des problématiques qui sont très saillantes dans la circonscription, je crains fort que je sois obligé, même moi ... ce serait un crève-cœur, mais enfin bon ... que voulez-vous ?¹⁹⁹ »

Cet arbitrage semble difficile à accepter, même pour les inspecteurs chevronnés comme Didier, 60 ans, car

« Les priorités changent et ne sont pas hiérarchisées. C'est à dire ce qui est prioritaire un jour l'est toujours le lendemain mais on a ajouté une nouvelle

¹⁹⁸Entretien avec Pascale, 21/04/21, minute 20.

¹⁹⁹Entretien avec Yann, 03/06/21, minute 11.

*priorité et dans les priorités, il n'y a jamais la géographie. Il n'y a jamais l'histoire non plus.*²⁰⁰ »

Mireille est dans une logique d'adaptation de l'offre à la demande. Selon elle, comme il y a peu de demande de la part des enseignantes, la conséquence est que l'offre est faible ou nulle. Une situation confirmée par Didier ou Laurent :

*« la difficulté elle est là, c'est qu'on n'a pas assez de supports pour aider les enseignants là-dessus. Donc effectivement que les enseignants ils se trouvent un petit peu dépossédés de ça, ils n'ont pas suffisamment de compétences, ils le disent, ils le disent qu'ils n'ont pas assez de compétences, que c'est difficile pour eux.*²⁰¹ »

La solution suivie repose donc sur un bricolage qui s'adosse sur les rares supports fiables existants. Pour Laurent, il faut s'appuyer sur les manuels. *« Il faut des manuels qui soient très bien faits, mais aussi des programmes qui puissent nous emmener. Mais je pense que c'est par les manuels qu'on va y arriver. C'est par les manuels*²⁰². » Baptise renvoie les PE vers les fiches Eduscol car il ne dispose pas de ressource spécifique dans son équipe. Il déplore le manque d'outils à sa disposition, tout comme Zoé qui se tourne vers ses conseillers pédagogiques en cas de demande. Mais à la question de savoir qui forme ces derniers, la réponse est naïve, peut-être même cynique, et sans appel :

*« Personne. Ils se forment. Ils se forment et ils sont obligés d'être polyvalents donc ils ont des ressources. Ils voient les éditeurs, ils voient les chercheurs. Ils sont quand même en lien avec la recherche. Bon, moi aussi mais pas en géographie.*²⁰³ »

L'autre solution est donnée par Ophélie, c'est l'autoformation.

« Il y a la formation mais aussi l'autoformation. En tant que professionnelle, je me mets en démarche de savoir ce que je vais enseigner, d'être au clair sur le savoir que je vais enseigner. On ne peut pas tout attendre de la formation, ce [n]'est pas possible, mais à un moment comment je le mets moi aussi au clair sur mes savoirs. Et ça, à mon avis c'est une vraie question à se poser, par contre

²⁰⁰Entretien avec Didier, 21/04/21, minute 37.

²⁰¹Entretien avec Laurent, 21/04/21, minute 32.

²⁰²Idem, minute 32.

²⁰³Entretien avec Zoé, 28/05/21, minute 39.

en outils pour que les enseignants puissent se mettre à jour au niveau des savoirs.²⁰⁴ »

Ce serait donc aux enseignantes de se former seules lorsque l'institution est déficiente. Pascale exprime ce point de vue, semblant ignorer ou occulter que les programmes de géographie ont connu un bouleversement fort en 2015 : « *Il y a une partie d'autoformation pour se mettre dans les programmes et puis ensuite on a des formations là en particulier sur là où il y aurait des gros changements, par exemple. Je n'ai pas reçu des formations en géographie au moment où ça a changé.²⁰⁵ »* Laurent confirme ce dernier point et le manque de formation des inspecteurs, en géographie comme dans d'autres disciplines. Il semble très désabusé :

« La formation des inspecteurs ? C'est une catastrophe. On n'a strictement rien. À part quand vous avez le concours le stage d'un an que vous faites à Poitiers, après, il n'y a plus aucune formation pour les inspecteurs. Ça n'existe pas. On n'a rien du tout. Et pourtant on demande. Je peux vous dire. On demande, mais on n'a rien. Il ne se passe rien. Moi en douze ans, je n'ai pas eu un stage de formation. Si, j'ai eu des séminaires à Poitiers, mais des séminaires pour nous donner des consignes. Et c'est tout. Voilà. Mais non, il n'y a rien. Les inspecteurs ils n'ont rien, aucun stage de formation et c'est une catastrophe.²⁰⁶ »

Cela se traduit par une transmission curriculaire brisée. La figure 6 (chapitre 2) montrait comment la géographie scolaire est le résultat de diverses hybridations et influences ou demandes. Si la géographie scientifique reste un repère théorique donnant son nom à la discipline enseignée au cycle 3, des demandes extérieures émanant de la société et des demandes internes venant de l'expérience et des pratiques quotidiennes des enseignantes en font une discipline spécifique, hybridée par ces apports. Cependant, on ne peut pas réellement penser cette transformation sous l'angle d'une la transposition didactique simple. En effet, lorsqu'elle est enseignée, la géographie scolaire a subi non seulement des hybridations dans ses prescriptions, mais elle en intègre encore plus à l'échelle de l'école ou de l'enseignante. Cette dernière, peu formée, recrée une géographie à enseigner à partir de sa propre culture en géographie scolaire, une culture hybride et surtout portée par ses propres expériences. Dès lors, la figure 6 peut être amendée, augmentée par une rupture forte, connue par l'institution scolaire

²⁰⁴Entretien avec Ophélie, 21/04/21, minute 63.

²⁰⁵Entretien avec Pascale, 21/04/21, minute 17.

²⁰⁶Entretien avec Laurent, 21/04/21, minute 42.

mais aussi intériorisée, acceptée et non remise en question (figure 29). Le savoir enseigné est alors plus tributaire des seules enseignantes qui font reposer leurs savoirs sur des croyances, des savoirs et leur expérience du Monde par manque de formation.

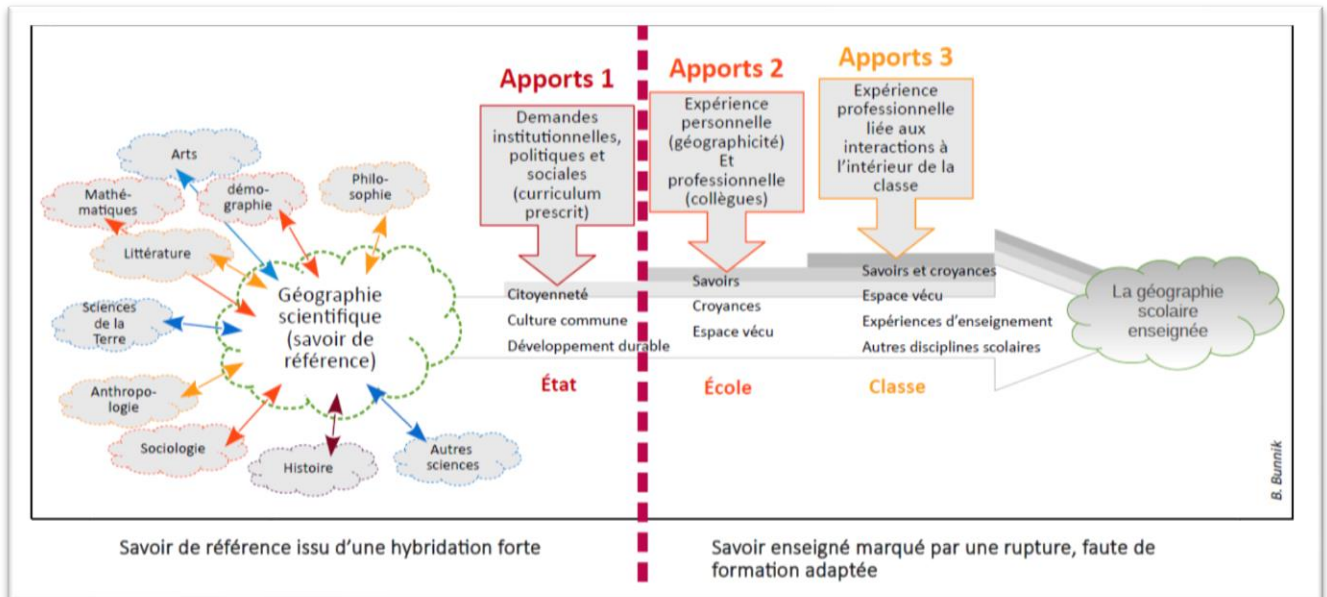


Figure 29 : L'hybridation de la géographie scolaire : un processus par plusieurs apports marqué par une rupture forte, par manque de formation.

7.3. Un manque de formation aboutissant à un conformisme

Ce manque de formation initiale et cette quasi-absence de formation continue est problématique pour plusieurs raisons. D'une part, cela renforce la méconnaissance des enseignantes du primaire de la géographie et de la géographie scolaire en particulier. De plus, cela ne peut que limiter l'ambition d'avoir des praticiens réflexifs dans l'éducation nationale, puisque les professeures des écoles ne savent pas toujours quelle géographie enseigner.

Cela conduit les enseignantes du primaire à s'auto-former. Cela ne poserait pas de problème si une offre organisée existait. Or, ce n'est pas le cas. Il est difficile pour une enseignante de trouver des informations dans le maquis de l'internet et de l'offre dispensée par l'Éducation nationale (quand il y en a), une formation largement dé-disciplinarisée. Certes, les fiches proposées sur le site Eduscol sont accessibles, mais elles ne sont que rarement utilisées selon les déclarations des enseignantes elles-mêmes. Ces dernières se tournent alors vers d'autres ressources, renforçant parfois des clichés sur la

géographie à enseigner, notamment en s'appuyant sur une géographie grand public plus que sur une géographie scientifique ou même une géographie scolaire. Un mouvement renforcé par le fait que les inspecteurs eux-mêmes sont rarement compétents en géographie, tout comme leurs équipes de formateurs et formatrices. Cela aboutit à une auto-formation qui ne fait que reproduire des schèmes hérités et un certain conformisme.

a. L'autoformation : un processus d'autonomisation et de subjectivation.

Les logiques constructivistes et néolibérales peuvent parfois se rejoindre. C'est le cas lorsqu'on parle d'autoformation. Celle-ci « renvoie de manière générique à l'ensemble des processus par lesquels un sujet est placé en situation d'orienter, organiser, contrôler ses apprentissages et son développement » (Albéro, 2013, p. 45). C'est un processus d'actualisation de soi, toujours couplé à un environnement plus ou moins facilitant et à d'autres, quel que soit leur statut (proche, pédagogue, pair). Cette formation n'est jamais en solo (Carré, 1999), elle se fait toujours en lien avec un ou plusieurs formateurs qui ne sont pas que des techniciens mais aussi des facilitateurs et des concepteurs et qui vont mettre en lien des savoirs et des compétences avec un apprenant s'auto-formant. Dans une logique d'individuation autonomisante, ce dernier est aussi un auteur (Beauvais, 2003 et Poisson, 2010). Ce qui est en jeu c'est donc à la fois l'agentivité dans la formation, les stratégies cognitives et la présence de savoirs, de ressources éducatives plus ou moins libres.

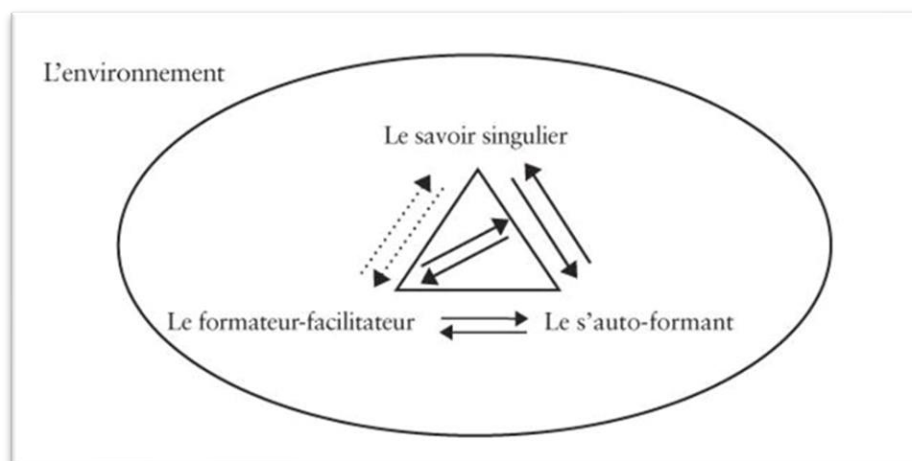


Figure 30 : *Le modèle constructiviste de l'autoformation selon Martine Beauvais.*

Source : Beauvais, 2003.

La numérisation croissante de la société commencée dans les années 1990 permet une mise en relation plus directe des savoirs et des personnes. Que ce soit par des sites ou des supports destinés à un

grand public, d'autres produits par des scientifiques, les ressources sont nombreuses et très variées. Elle induit que l'autoformation peut être soit formelle, c'est à dire lié aux systèmes d'éducation et de formation régis par l'État, soit non-formelle lorsqu'il s'agit d'activités de formation qui n'aboutissent pas à un diplôme ou à une qualification reconnue, soit informelle si elle est menée par un individu pour parfaire ses connaissances et ses compétences à l'extérieur du cadre formel d'une institution accréditée ou du cadre non formel d'un organisme éducationnel (Werquin, 2010).

Mais c'est aussi dans le contexte de l'individualisation de la société que l'autoformation a gagné en importance. Elle est alors pensée non seulement comme une formation mais aussi comme un processus d'engagement de la personne qui se forme dans ses interactions avec un environnement social dans une perspective de production de connaissances et de production de soi (Clénet, 2013). Cette autoformation a lieu dans des forums de discussion, par des participations à des activités, par des échanges oraux ou écrits, etc. Elle est souvent pensée comme un engagement plus personnel mettant en jeu une dimension affective et imaginaire tout comme une dimension réflexive. De plus, elle est pensée aujourd'hui comme une formation tout au long de la vie, une formation continuée dans un contexte de société cognitive avec des alternances synchrones et asynchrones des lieux et temps de formation et des interactions entre éducation formelle, informelle et non formelle (Commission européenne, 2000).

Catherine Clénet relie ces deux axes pour montrer que la relation entre cette démarche réflexive et l'engagement permet un développement de la personne par une autonomisation lorsque la personne formée est autonome et en prend conscience, une socialisation quand la participation est plus active et aboutit à une réflexion critique, ainsi qu'une subjectivation s'il y a implication de l'apprenant et une autoréflexion. (Figure 6)

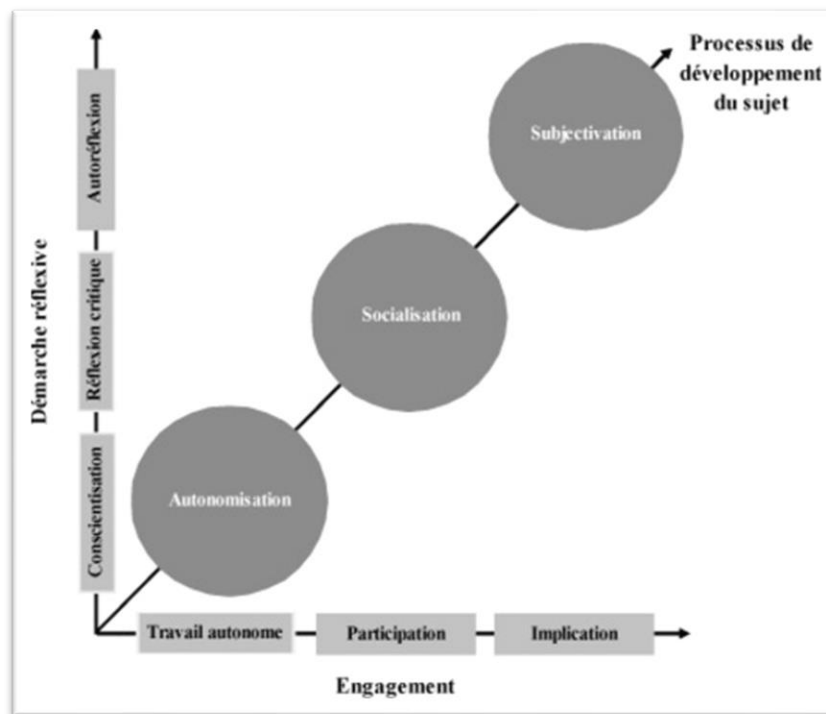


Figure 31 : Pratique de l'autoformation par Catherine Clénet.

Source : Clénet, 2013.

La personne formée peut alterner des postures d'objet, de sujet ou d'agent, mais elle est encouragée à prendre du pouvoir en devenant auteure de sa formation et co-auteure de l'évolution du dispositif, c'est à dire qu'elle peut prendre la responsabilité de la direction de ses apprentissages allant jusqu'à cette implication et une auto direction, mais aussi jusqu'à une capacité à agir individuellement et collectivement sur le dispositif pour en améliorer la qualité, ce que Catherine Clénet nomme l'auto direction environnementale (Clénet, 2013 d'après Jézégou 2005, 2007). Dans cette logique, le travail d'appropriation individuelle et collective des référentiels est indispensable, ainsi qu'une « conscientisation » de l'apprenant à l'importance de savoirs non demandés car inconnus de lui et pourtant essentiels pour assurer une formation durable et une réelle autonomie (Carré, 2010).

b. Une autoformation qui pousse à se tourner vers des sources peu scientifiques

Le tableau 24, déjà observé pour comprendre le rôle de l'expérience dans l'enseignement selon les professeures des écoles peut être à nouveau utilisé pour analyser les sources utilisées pour se former ou s'autoformer. Ce tableau est présenté ici d'une manière différente afin de faire ressortir la nature

des sources de formation. Ces dernières peuvent être issues de la géographie universitaire, de la géographie appliquée, de la géographie grand public, de la géographie scolaire ou de la géographie spontanée.

En classant les données dans cet ordre, il ressort logiquement que les enseignantes (et donc de manière indirecte l'institution scolaire), loin de s'appuyer d'abord sur des ressources auto-produites par le système scolaire délèguent de fait leur formation continue à des médias grand public, audiovisuels mais aussi issus de la presse écrite ou de discussions informelles dans la société, voire des récits de voyage. La part de la géographie grand public comme source d'information et de formation est très importante, elle regroupe les réponses de près de 40 % des sondés. Dans cette catégorie, les sources médiatiques dominent largement, regroupant près d'un quart du total des réponses. On est ici dans une logique de formation informelle qui ne peut que renforcer l'idée que la géographie est une discipline peu conceptualisée, de faible tension intellectuelle et qui vise surtout à mémoriser des lieux, à découvrir des ailleurs exotiques et à initier au voyage (souvent confondu avec le tourisme).

Mais l'autoformation peut être aussi non-formelle et dispensée indirectement par l'institution scolaire. En effet, la géographie scolaire reste une référence dans ce système en grande partie auto-référencé qu'est l'enseignement de la géographie à l'école primaire. Les manuels scolaires comme les ouvrages destinés aux maîtres sont cités par plus de 56 % des personnes interrogées, ce sont des sources de formation très fréquentes, pensées comme évidentes. Des ouvrages dispensant souvent une géographie de plain-pied au monde (Thémines, 2005, Clerc, 2002, Niclot, 2009). Cependant, si on rapporte ces réponses au total des réponses données, ce n'est plus que 31 % des personnes s'appuient sur des productions scolaires, principalement des manuels ou des méthodes et leur livre du maître, mais aussi sur des discussions entre collègues ou, plus rarement, et il est nécessaire de relever la faiblesse de ce nombre, sur une formation continue plus ou moins institutionnelle qui représente moins de 2 % des réponses. Dans cette logique, cela ne peut renforcer que des habitus et des héritages lourds qui ont peu de chance d'évoluer rapidement.

Nous l'avons vu, la géographie spontanée, bien qu'essentielle dans nos représentations du monde et notre lien au Monde, est faiblement perçue comme une source de savoirs (environ 8%). Enfin, sans surprise après ce qui a été décrit plus haut, la géographie scientifique n'est pas perçue comme une source directe de formation par une très grande partie des enseignantes de l'école primaire, n'étant citée que par 5,7 % des PE sondées. Ici encore on est dans une logique de formation informelle.

Les 15,6 % restant sont difficiles à placer, l'item étant très vague (internet) et pouvant s'inscrire dans chaque sphère citée. C'est aussi l'outil le plus fréquemment cité, puisque 77,9 % des sondés déclarent d'utiliser pour se former.

Au-delà de la distinction entre autoformation formelle (très peu citée), informelle (dominante) et non formelle (non citée car non mesurée), ce qui apparaît ici, c'est que l'autoformation des enseignantes du primaire ne semble pas très encadrée. Plus qu'un processus d'autonomisation et de subjectivation, on a plus affaire à un abandon : la formation continue est très peu citée (par 8,5 % des personnes, soit 1,7 % des réponses) et il n'est pas sûr que les formations citées soient en lien avec des organismes de formation dans lesquels des formateurs professionnels ou non interviendraient. Si l'on cherche à placer la géographie dans l'autoformation des enseignantes selon le modèle proposé par Catherine Clénet, on serait proche des points d'abscisse et d'ordonnée les plus proches du zéro, non pas par manque d'autonomie ou de réflexion, mais par manque de formation formelle. Cela rejoint le témoignage de Éric pour qui

« Je sais que la situation la plus forte que j'ai trouvée en géographie c'est quand on a pu faire un projet avec la carto party. Et je trouve qu'avoir des échanges avec des gens qui ne sont pas forcément des enseignants, qui sont des géographes, quoi, ça manque. J'ai l'impression d'avoir bénéficié d'une espèce d'ouverture d'esprit qui m'a été apportée par le regard de géographes. D'une collègue maître de conférences qui avait des étudiants, parce qu'on avait échangé sur les différents choix de ses étudiants, il n'y a pas que les étudiants qui étaient venus dans l'école dont on avait parlé forcément. Ils organisent le festival géo-cinéma par exemple ces étudiants, donc voilà. Ça m'a vraiment ouvert l'esprit sur ce qu'était la géographie. Et j'ai eu de la chance de l'avoir il y a plusieurs années cette rencontre.²⁰⁷ »

c. Des inspecteurs eux-mêmes peu formés, voire pas formés du tout en géographie scolaire.

Pour se former, les enseignantes sont censées se tourner vers leur encadrement pédagogique, c'est à dire les professeurs des école maîtres formateurs, les conseillers pédagogiques de circonscription ou de département et les inspecteurs. Or, ces personnes sont peu, voire ne sont pas non plus formées

²⁰⁷Entretien avec Eric, 23/08/21, minute 35.

en géographie et semblent penser la formation en géographie plus comme une accumulation de nouveaux contenus plus qu'un processus de changement (Fabre, 1994).

Les trois formateurs rencontrés lors de ces entretiens (Bernard, Pierre, Manon) ne sont pas des spécialistes, comme leurs collègues enseignantes.

Manon a 20 ans d'ancienneté comme PE dont sept comme PEMF puis trois au poste de conseillère pédagogique spécialisée en français. Elle reste enseignante mais n'enseigne pas la géographie qui est assurée par son complément de service. Cependant, elle connaît bien le programme parce qu'elle a corrigé le CRPE option géographie. Durant l'entretien, je sens bien que sa bonne volonté se heurte à une réalité qui la dépasse. Elle prend acte de la logique actuelle de la formation continue : une offre imposée par le ministère qui laisse peu de choix à l'échelon local et à l'autonomie des formateurs. Ces derniers semblent être cantonnés au rôle d'exécutants, de relais. Une offre qui repose aussi sur une demande potentielle des enseignantes, venue du terrain. Une offre réduite et qui pousse à bricoler, à se débrouiller quand une demande émane des enseignantes. Si une offre a été faite sur le site de formation de l'Éducation nationale, elle ne semble pas avoir eu d'effets et visiblement a été conçue comme une offre de nouveaux contenus plus que comme une démarche visant à un changement profond des méthodes ou des pratiques. En effet, elle m'est présentée comme un module de formation visible hors-sol, en distanciel sur la plateforme m@gistère. Enfin, l'idée que les enseignantes peuvent se former seules imprègne toute la chaîne de formation et d'encadrement, du ministère aux formateurs en passant par les inspecteurs. Un terme vague, non précisé permettant peut-être de se dédouaner face à une inaction et une situation d'abandon de la géographie :

« En fait, les enseignants sont accompagnés s'ils en font la demande. Parce qu'aujourd'hui les plans de formation de circonscription sont un peu tout tracés. On ne choisit pas la volumétrie, on ne choisit plus les matières, on ne choisit plus les sujets d'étude. (...) On a proposé un parcours sur m@gistère sur l'enseignement de la géographie en cycle 3. Il n'a pas été très demandé. Les enseignants ne nous ont pas spécialement sollicités suite à ce m@gistère. (...) Oui, je suis d'accord l'offre en géographie elle est très maigre à l'échelle du département. Déjà à l'échelle de la circonscription, mon collègue et moi on n'est pas des spécialistes de la discipline. J'ai un collègue qui est calé et qui pourrait m'aider si j'avais quelque chose à monter mais c'est vrai qu'on est déjà pris par ailleurs. Pour tout le reste, pour les six heures complémentaires,

on va utiliser m@gistère, mais on va aussi faire appel à nos collègues qui sont conseillers pédagogiques départementaux. Dans notre département on en a dans plusieurs domaines d'apprentissage, il n'y en a pas en histoire-géo parce que jusqu'à présent ça n'existait pas comme spécificité ou comme spécialisation. Donc on se débrouille un peu entre nous. (...) Donc finalement dans nos plans de formation, il n'y a pas grand-chose pour les enseignants. Ou ils sont en autoformation ou alors ils peuvent nous faire une demande spécifique, nous faire remonter une demande de terrain et ça a été le cas cette année sur une école qui m'a contactée en début d'année et qui voulait travailler la structuration du temps ... et au vu du contexte, vraiment particulier et de la tournure qu'ont pris les événements, le projet est tombé à l'eau.²⁰⁸ »

Pour cette inspectrice, la formation est donc apportée par l'institution, mais c'est aussi aux enseignantes de faire la démarche, dans une logique libérale du praticien réflexif (Schön, 1993). Une logique de l'offre (faible ou absente) et de la demande (faible ou absente elle aussi). Dans l'absurdité de cette logique, une discipline qui ne fait pas de bruit serait donc une discipline qui est enseignée et qui fonctionne sans soucis.

De plus, les inspecteurs sont eux aussi rarement des spécialistes de la géographie, comme des autres disciplines. Le parcours classique d'un IEN est celui d'un enseignant méritant qui a été remarqué et invité à devenir PEMF puis CPC, avant de passer un concours et devenir inspecteur. Certes, d'autres parcours existent, mais en 2022 sur les 403 candidats au concours de recrutement d'inspecteur de l'éducation nationale pour le premier degré, 329 étaient professeurs des écoles, 54 professeurs du secondaire, onze personnels de direction, cinq psychologues de l'éducation nationale, trois directeurs adjoints de SEGPA et un instituteur. Sur les 132 candidats admis dans la spécialité « enseignement du 1er degré », 126 est issus du corps des professeurs des écoles, trois du corps des professeurs certifiés, un est professeur d'éducation physique et sportive et deux exerçaient les fonctions de personnels de direction.²⁰⁹

Mireille explique qu'« *il n'y a pas de formation continue à proprement parler des inspecteurs²¹⁰ »*, seulement des séminaires chaque année en septembre mais centrés sur le français et les mathématiques. Elle qui intervient dans la formation initiale des futurs inspecteurs reconnaît qu'elle « *aborde*

²⁰⁸Entretien avec Manon, 08/07/2021, minute 8.

²⁰⁹Rapport du jury session 2022, concours de recrutement des inspecteurs de l'éducation nationale, page 40

²¹⁰Entretien avec Mireille, 28/04/2021, minute 35.

*d'autres aspects, disons le pilotage dans son sens large et pas que sur les fondamentaux et comment est-ce qu'on accompagne justement tous les enseignants sur tous les domaines disciplinaires.*²¹¹ » Si en tant que formatrice elle a pu suivre une conférence sur l'esprit et le contenu des programmes en 2015, ce qui lui a permis de comprendre les attentes, ceux qui n'étaient pas là n'ont pas eu la formation ou l'information. De plus, lorsqu'il a fallu présenter les changements aux enseignantes en 2015, elle a organisé une formation :

*« On a présenté effectivement les nouveaux programmes et on a invité pour le cycle 3 les professeurs de collège à venir aussi, ceux qui le souhaitent, c'était le mercredi après-midi, donc ils venaient s'ils le souhaitent. Et certains sont venus, même de différentes disciplines, pas forcément sur leur discipline, c'était vraiment intéressant. Après, on n'a pas fait du tout d'étude des programmes, essayer de comprendre, d'illustrer, donner à comprendre, de donner des exemples. Donc on a consacré les 18 heures aux nouveaux programmes.*²¹² »

Lors de l'entretien, Noël à qui l'évolution curriculaire de 2015 semble avoir échappé pense

« qu'il faudrait d'avantage insister sur les continuités que sur les ruptures entre les programmes parce que, comme on a des changements programmatiques réguliers, finalement, j'ai l'impression que l'enseignant va rester sur son programme de formation initiale, globalement. J'ai connu l'accompagnement de ces derniers programmes, au début, et on avait peut-être encore trop insisté sur ce qui changeait alors qu'il y avait un certain nombre de choses qui ne changeaient pas ».

Là encore, la représentation fréquente qu'en géographie rien de change, associée au fait que c'est une discipline secondaire semble justifier le fait qu'il n'y a pas eu de formation alors que le programme a été bouleversé. Une situation imputable à un manque de rigueur de la part des inspecteurs, mais aussi certainement à un manque de volonté de l'inspection générale de former ou d'informer les IEN des changements dans toutes les disciplines, à l'heure où elles étaient obnubilées par les résultats décevants aux tests PISA et focalisées sur l'enseignement des disciplines fondamentales.

²¹¹Idem

²¹²Idem

d. Faute de formation, des normes collectives délaissées au profit de valeurs individuelles.

Le manque de formation des enseignantes du primaire est patent, connu, reconnu mais continu depuis plusieurs décennies. Il est difficile de distinguer une responsabilité unique à cette situation. On est plus dans une déficience systémique où chaque acteur du système semble avoir une responsabilité. L'institution scolaire ne se donne pas les moyens de former ses fonctionnaires, que ce soit à l'échelle nationale (ministère, monde politique, médias, société) où le discours dominant est centré sur l'apprentissage des savoirs fondamentaux (français et mathématiques) et un vivre-ensemble mal défini. À l'échelle régionale, celle de la formation initiale dans les INSPE, les formateurs sont pris entre l'envie de former des enseignantes à devenir des actrices et de productrices de leur enseignement mais ils sont limités par un temps de formation qui les contraint à construire une formation trop brève pour être réellement efficace. À l'échelle départementale, les formateurs académiques et les inspecteurs sont paradoxalement responsables d'une situation qu'ils subissent. Ils ont la charge d'un suivi des enseignantes mais ce suivi leur est difficile, corsetés qu'ils sont par les injonctions ministérielles. De plus, il semble également que la formation en géographie est toujours pensée comme une accumulation de nouveaux contenus plus qu'un processus de changement (Fabre, 1994). Enfin, à l'échelle locale, les enseignantes ont leur part de responsabilité car elles sont livrées à elles-mêmes, selon cette logique de la pratique réflexive mais il semble que les textes officiels soient mal connus ou méconnus et que la demande en formation en géographie soit très limitée également.

Ce faible engagement envers les enseignantes pour leur formation initiale et continue se manifeste par une quasi-absence de suivi et d'accompagnement des professeures des écoles en géographie durant leur carrière par une structure qui oublie ses fonctionnaires (Chaix, 2019). Seules les plus motivées, les plus proches de la géographie scientifique, celles qui ont pu croiser la route d'un scientifique ou d'un formateur (comme en témoigne Éric) se lancent dans une démarche profitable de formation et de mise à jour de leurs pratiques et de leurs connaissances. Les autres restent dans une logique alliant héritages scolaires du secondaire et culture générale issue du monde médiatique. Cela aboutit à faire des enseignantes du primaire des techniciennes applicationnistes plus que des créatrices de leurs séquences (Altet, 2008) et induisant un rapport plus instrumental que professionnel ou intellectuel au savoir (Altet, 2000) voire un conformisme envers ce qui serait demandé, sans savoir réellement qui le demanderait (Maurin, 2015)

Cette situation met en exergue l'enjeu de la production de normes que Irène Verhoeven définit, à la suite d'Eirick Prairat comme une prescription de conduites sous différentes formes (obligations, injonctions, interdictions) et qui fige l'usage là où plusieurs étaient possible (Verhoeven, 2018). En effet, selon Eirick Prairat, pour que la norme existe, trois conditions ou caractéristiques sont nécessaires. Une norme est d'abord un usage répété, elle est liée à une régularité. Elle est ensuite une régularité contraignante. Enfin, c'est une régularité partagée car elle est forcément collective, il précise qu'il n'y a pas de norme privée. Ainsi, la norme suppose une certaine inscription dans la durée, ce qui lui permet de remplir une fonction de réduction de l'incertitude : en prescrivant ou interdisant certains usages, elle contribue à organiser et à stabiliser la vie sociale et rend le monde moins imprévisible, et donc plus « habitable » (Prairat, 2012, p. 40).

Or, ces trois conditions ne sont pas réunies. En effet, il est difficile de trouver une régularité, puisque le programme officiel a changé et que peu d'encadrants semblent en avoir pris la mesure, tant dans les attentes notionnelles que dans les compétences à travailler ou les pratiques de classe renouvelées par ce programme. Il est difficile de trouver dans le discours des inspecteurs et des formateurs académiques des traces d'une régularité contraignante. Les enseignantes sont en effet si peu suivies dans leur travail de géographie et les attentes réelles semblent si faibles de la part d'inspecteurs qui se contentent de déplorer une situation mauvaise sans avoir les moyens ou l'envie et encore moins une pression régulière, sauf peut-être Yann qui explique qu'il a « rabâché » son intérêt pour la géographie et qui insiste pour en voir en classe lors des rendez-vous de carrière. Les autres ressemblent à Laurent qui « *pense que c'est de plus en plus difficile d'avoir des enseignants qui sont capables de faire évoluer leurs pratiques par rapport à des changements de programme.*²¹³ » Enfin, il est difficile de trouver une régularité collective, à la vue du faible investissement des inspecteurs ou des formateurs académiques et des enseignantes dans la formation continue en géographie pour le cycle 3.

La conséquence de ce déficit de volonté normative en géographie est d'abord qu'il n'existe plus réellement de norme dans l'enseignement de cette discipline, puisque les prescriptions y sont de faible puissance. C'est ensuite que faute de norme, les enseignantes se tournent non plus vers le collectif mais vers leur « dedans », leur culture personnelle, et surtout les valeurs qu'elles projettent sur la géographie scolaire de l'école primaire.

Or, la modernité actuelle associe l'intensification des processus de rationalisation avec un pluralisme des valeurs et une indétermination normative croissante. Cela provoque un découplage entre les valeurs (de plus en plus individualisées) et les normes (collectives). En effet,

²¹³Entretien avec Laurent, 21/04/21, minute 52.

« La sociologie pense désormais moins les normes sociales comme des repères transcendants et exogènes aux situations que comme des « cadres » provisoires de la coordination de l'action, des schèmes cognitifs et pratiques qui à la fois émanent des échanges sociaux ordinaires tout en permettant de les réguler. (Verhoeven, 2015, p. 108).

Un hiatus entre deux formes de production de normes est patent. Il apparaît entre une production venue « par le haut » qui cherche à déterminer des standards exogènes à atteindre et qui est dans une logique performative (Verhoeven, 2015 p. 111) et une autre venue par le bas dans laquelle les normes sont produites selon un processus de rationalisation provisoire de schèmes pratiques d'action basé sur la réflexivité des praticiens. Cela aboutit à une limitation d'autonomie professionnelle car les enseignantes ont du mal à développer une capacité à définir elles-mêmes leurs objectifs et leurs orientations dans le sens de leur travail alors que la pratique réflexive est censée ouvrir, ajuster les pratiques.

Ainsi, ce qui est en cause, ce n'est pas la forme de la formation initiale ou continue en géographie pour les enseignantes du primaire, ni leurs buts mais sa maigreur durant les années de préparation au concours où, dans une logique de préprofessionnalisation les enseignements théoriques sont couplés à des enseignements pratiques dans un temps très contraint. Une minceur suivie d'un régime sec dans une formation continue quasi nulle en géographie durant la carrière de la plupart des enseignantes du primaire.

Conclusion :

Un isolement croissant des enseignantes du primaire face à l'enseignement de la géographie.

Lorsqu'elles enseignent la géographie au CM1 et au CM2, les professeures des écoles se basent sur leur expérience personnelle et leur expérience professionnelle (chapitre 6), mais aussi sur un apprentissage technique qui sert de base à leur culture en géographie scolaire. Cet apprentissage se fait sur un temps très long, associant un premier temps durant l'enfance et l'adolescence d'acculturation à une géographie scolaire dispensée à l'école puis au collège et enfin au lycée, culminant avec une épreuve écrite au baccalauréat jusqu'en 2021, date d'une réforme instituant un contrôle continu. Un deuxième moment est celui d'une formation initiale pour devenir enseignante du primaire. C'est une formation généraliste en deux ans dans laquelle la géographie, comme d'autres disciplines, a une place réduite. Un temps durant lequel il est très difficile d'opérer une acculturation des étudiantes lorsqu'on est formateur. Faute de temps, même si des méthodes, des pratiques et des discours montrent que la géographie scolaire de l'école primaire est différente de celle du collège et du lycée, derniers souvenirs de la discipline pour nombre d'étudiantes, l'héritage d'une géographie scolaire et d'une forme scolaire du secondaire restent très présents. Enfin, un troisième temps est celui de la formation continue, continuée ou au long de sa vie. Une période durant laquelle les formations en géographie sont rares et parsemées, ponctuelles, réduisant encore une fois ce processus d'acculturation pour aller d'une géographie scolaire du secondaire vers l'enseignement d'une géographie à l'école primaire. Or, leur encadrement, c'est à dire principalement des inspecteurs de l'éducation nationale, des conseillers pédagogiques et des maîtres-formateurs, est lui-même peu formé et peu au clair avec ces attentes, au-delà d'une demande formelle de faire respecter les programmes, sans réel moyen de vérifier s'ils sont enseignés ou comment.

On pourrait objecter à ce manque que les enseignantes sont des cadres formées de niveau master. Elles ont donc la capacité et le devoir de se former seules, de s'autoformer en géographie comme

dans les autres disciplines. L'argument est grandement recevable, mais il se heurte à un double discours qui met en tension les professeures des écoles. D'un côté elles entendent des injonctions à être autonomes, à développer une réflexivité sur leurs pratiques, à s'autoformer. Mais d'un autre côté, d'autres injonctions, contradictoires, les incitent à concentrer leur formation sur les disciplines dites fondamentales (français et mathématiques), à trouver d'elles-mêmes des supports de formation.

Mais plus qu'un manque de formation, ce qui est inquiétant c'est l'isolement des PE, voire l'abandon par leur hiérarchie qui caractérise ces enseignantes lorsqu'elles s'intéressent à la géographie à enseigner en classe de CM1 et de CM2. Laissées à elles-mêmes, elles sont certes autonomes, libres de leurs choix, mais cette liberté pédagogique se fait au détriment d'une réelle connaissance et une réflexion sur ce qu'elles peuvent enseigner, comment, et dans quel but.

Un manque de formation qui les pousse à reproduire des gestes, des formes, des discours hérités mais aussi les poussant à un certain conformisme, afin de répondre plus à une demande sociale (des collègues et des parents essentiellement) qu'à une demande institutionnelle dont la voix peine à être entendue, faute de relais.

Pause n°4 :

Une situation figée ?

Pause sur image numéro 5 :

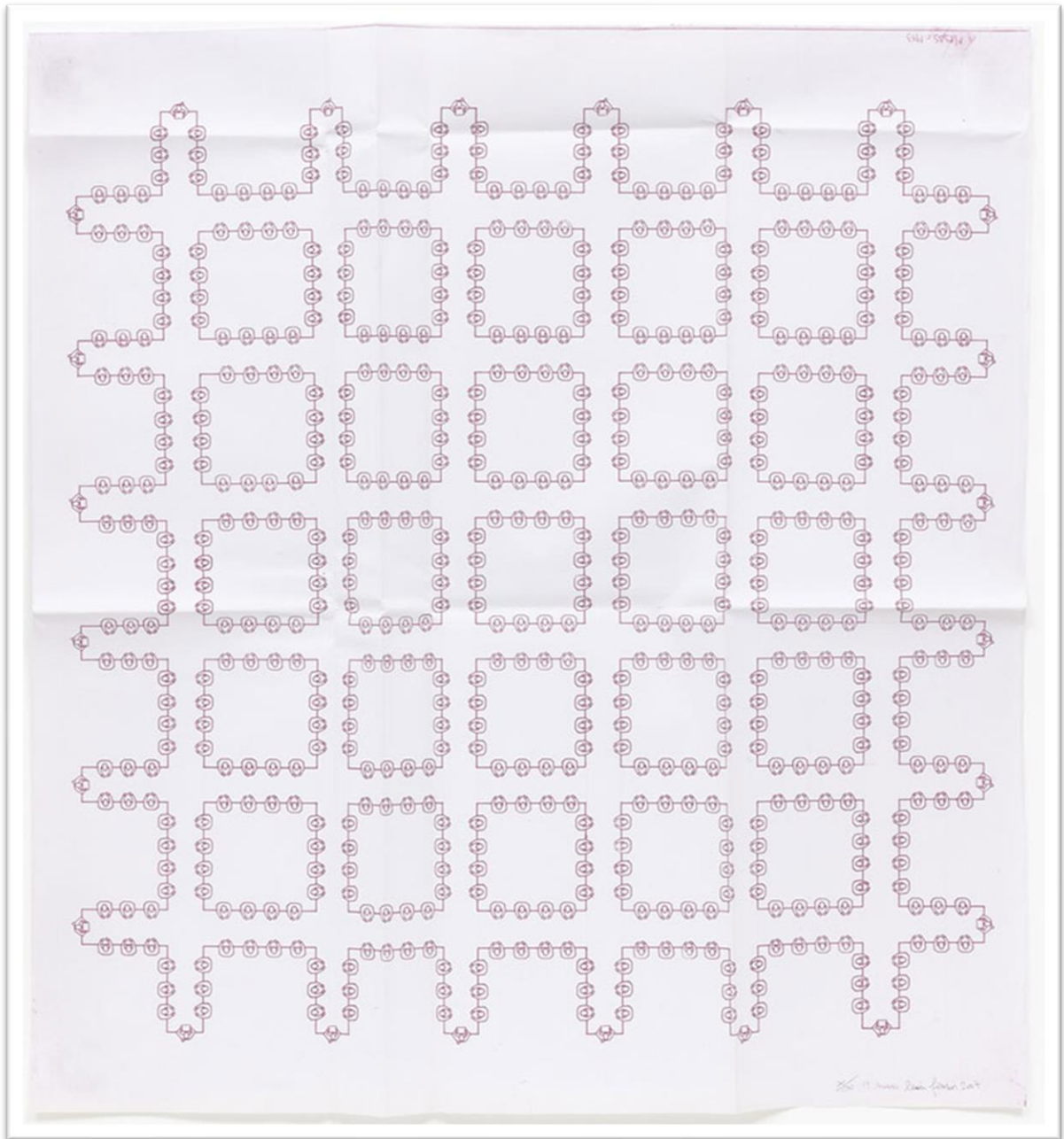


Illustration 14 : Leòn FERRARI (1920-2013), Mesas (Tables), 1983, Diazotype sur papier (reproduction photomécanique), Metz, Frac Lorraine.

A ce stade de ce travail, il est temps de faire une nouvelle pause.

Nous avons vu dans les chapitres cinq et six que la géographie scolaire à l'école primaire est certes auto-référencée dans les pratiques des enseignantes, mais ce n'est pas forcément le cas en ce qui concerne le curriculum prescrit. En effet, si elle se nourrit d'héritages puissants, elle est capable de s'ouvrir et s'hybrider avec des apports extérieurs, qu'ils soient produits par la géographie universitaire, comme dans les programmes actuels influencés par les travaux sur la notion d'habiter, la géographie culturelle et la phénoménologie ou par la géographie grand public qui sert de ressource pour s'informer et se former. De même, l'expérience des enseignantes est une source de savoirs utilisée en classe, hybridant de fait des programmes souvent méconnus, voire rejetés.

Il est difficile de rejeter la faute, si faute il y a, sur les seules enseignantes. Certes ces fonctionnaires ont l'obligation de suivre le programme scolaire en vigueur. Le rôle des inspecteurs est de s'assurer que cela est bien fait. Or, nous avons vu que c'est loin d'être le cas par manque de formation. De plus, la doxa actuelle mettant l'accent sur l'enseignant comme praticien réflexif et mettant en avant une autoformation inscrite dans une formation continuée tout au long de sa vie, bute sur le manque d'encadrement et d'accompagnement dans cette autoformation, laissant les enseignantes à elles-mêmes pour se former.

Le chapitre sept a montré que les enseignantes souffrent d'un déficit de formation en géographie, qu'elle soit initiale ou continue. Ce manque de formation est global, systémique. La responsabilité en revient d'abord à l'institution scolaire qui n'offre quasiment pas de formation initiale aux « petites » disciplines, quelques heures en deux ans de master. Par la suite, il n'y a pratiquement aucune formation continue en géographie scolaire, sauf ponctuellement, faute d'offre par les services académiques. Cependant, la demande semble elle aussi être faible, selon les inspecteurs, les formateurs académiques et les enseignantes elles-mêmes. La seule formation restante est donc celle d'une autoformation qui se fait de manière inorganisée, informelle, non cadrée, auprès de ressources qui renforcent l'idée que la géographie scolaire serait d'abord une géographie grand public avant tout.

Sur ce dessin, Leòn Ferrari figure des dizaines de personnes identiques, sans personnalité, attablées et encadrées par quelques personnes en bouts de tables qui disposent d'un papier, d'un savoir. Se dégage de ce diazotype une image à la fois complexe et simple, apport non négligeable d'un artiste. On y lit à la fois l'isolement des personnes (associée dans mon analyse aux enseignantes) qui semblent passives, attendant un plat, une idée ou plutôt un programme, une formation afin de comprendre

enfin ce qui est attendu en géographie et comment s'y prendre pour l'enseigner. Des individus, des enseignantes qui apparaissent comme dépossédées de leur fonction créatrice. Elles ne sont plus que des techniciennes, des exécutantes d'un programme qu'elles ne maîtrisent pas, qu'elles ne connaissent pas parfois et d'une discipline qu'elles méconnaissent.

L'impression que les enseignantes-individus atablés sont dominées et sans choix est renforcée par la présence autour d'elles de personnes en bout de table qui tiennent un plat ou un papier. Sont-ils des sachants ? Des inspecteurs ? Des formateurs ? Difficile de le dire. Cependant, ce seraient plus des encadrants, comme l'induit l'image, donc des inspecteurs, des formateurs académiques, des maîtres formateurs qui accompagnent les enseignantes de l'école primaire dans leur métier, leur apportant des réponses, méthodes, techniques ou savoirs, lorsqu'elles en font la demande ou quand le besoin s'en fait sentir dans les inspections académiques.

Enfin, il se dégage de ce dessin l'impression que la situation est figée et que personne ne veut réellement faire changer.

Une majorité d'enseignantes du primaire se trouvent donc comme ces convives face à la géographie à enseigner : en attente. Un temps long qui ressemble à celle de Giovanni Drogo dans *Le désert des tartares* de Dino Buzzati. Un moment qui s'étire le temps d'une vie à attendre que quelque chose survienne, passant de l'envie et des rêves de gloire à un ennui et une vie morne scandée par des exercices répétitifs sans but clair.

Chapitre 8.

Des PE sous tension : quelle géographie enseigner ?

Depuis quelques décennies la formation initiale des professeures des écoles a été très réduite et ne permet pas une acculturation de ces enseignantes à l'enseignement de cette discipline méconnue. Faute de temps et malgré des formateurs motivés, la formation continue dans cette discipline ou dans ce qui pourrait s'y approcher est quasiment inexistante au long de la carrière des PE. Cette situation est liée à des choix nationaux relayés à l'échelon académique, malgré la présence de quelques inspecteurs motivés et initiés à la nécessité d'enseigner la géographie à l'école. Les PE en sont alors réduites à s'autoformer, ce qui les pousse à se tourner d'abord et principalement vers des pairs à travers des réseaux interpersonnels, réduisant ainsi la volonté implicite de leur encadrement d'une évolution des pratiques par la norme des programmes. Cela aboutit dans les faits à un conformisme préjudiciable à cette volonté et ce besoin de changement de regard sur la discipline.

Les professeures des écoles sont prises entre trois tensions principales qui les poussent à faire des choix plus ou moins contraints. La première se fait entre leur statut d'individu, libres de leur pédagogie, faisant des choix personnels pour enseigner cette discipline et leur intégration dans un collectif d'enseignantes qui les amène implicitement à suivre des règles collectives, à ingérer des héritages et à intérioriser que la géographie n'est qu'une discipline de second rang, une variable d'ajustement et que les savoirs qui y sont dispensés, s'ils sont utiles, sont principalement constitués de connaissances à mémoriser. Une deuxième tension apparaît entre leurs idéaux et la réalité du terrain. Comme dans toute discipline et tout apprentissage sur l'humain et avec un groupe, il est nécessaire d'adapter son

enseignement à un territoire, à un groupe, à une classe. Or, cette adaptation est de plus en plus entendue comme une injonction à s'adapter, plus que la seule possibilité d'adapter son cours ou de différencier son enseignement. La nuance n'est pas si subtile qu'il n'y paraît. En effet, de nombreuses injonctions actuelles, qu'elles émanent de l'institution scolaire ou de la société, demandent à chaque individu de s'adapter de manière générale (Stiegler, 2019) à un monde qui bouge, pour reprendre un slogan publicitaire, mais aussi d'adapter son enseignement à des enfants dans leur diversité de niveaux, de handicap ou de moyens intellectuels²¹⁴ (Gombert, A., Bernat, V. & Vernay, F., 2017). Face à cette demande d'adaptation, les enseignantes peuvent se sentir déstabilisées et font preuve de pragmatisme. Elles doivent faire des choix qui sont plus basés sur des croyances et des valeurs que sur des connaissances ou des compétences en géographie. Enfin, une troisième tension est présente. Elle s'opère entre la capacité d'être des créatrices, de pouvoir inventer, dominer ce qu'elles enseignent et celle de n'être que des exécutantes dépossédées d'une très grande partie de leur liberté pédagogique faute d'avoir la possibilité de prendre du recul sur les demandes institutionnelles, notamment par des connaissances scientifiques, pédagogiques et didactiques dans une discipline.

Les six pôles qui sous-tendent ces tensions sont des absolus théoriques et ne se rencontrent pas dans la réalité. Un premier pôle est celui des enseignantes créatrices, alors que d'autres ne sont qu'exécutantes. Un troisième pôle oppose des choix totalement individuels à des choix entièrement collectifs. Enfin, les enseignantes doivent choisir entre leurs idéaux et faire preuve de pragmatisme dans la réalité de la classe. Ces six pôles fonctionnent par couple, créant des tensions plus ou moins bien réglées de manière intime, dans le « dedans » de chaque enseignante. Personne ne peut être qu'un individu hors d'un groupe et inversement, qu'idéaux ou que pragmatisme, purement créatrice ou exclusivement exécutante. C'est la tension entre ces pôles qui est regardée ici car elles guident implicitement les choix des enseignantes, aboutissant souvent à une perte de repères sur ce qu'est la géographie à enseigner, une perte de sens et de pouvoir sur ce qui est enseigné.

²¹⁴Voir à ce propos la circulaire n°2002-113 du 30 avril 2002 intitulée Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré, mais aussi la loi 2005 sur « l'Égalité des Droits et des Chances, la Participation et la Citoyenneté des Personnes Handicapées » (n° 2005-102 du 11 février 2005) ou encore le *Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap* publié par le ministère de l'éducation nationale en 2015.

8.1. Une autoformation qui pousse à se tourner vers ses pairs et au conformisme.

Faute de formation initiale et de formation continue réelles, les professeures des écoles se tournent vers d'autres voies pour s'informer et se former. Livrées à elles-mêmes quand elles font face à une difficulté ou à une question, elles n'ont d'autre choix que d'aller chercher des ressources humaines ou matérielles à leur disposition. Or, s'il est simple de trouver des fiches et des sites internet, il est plus compliqué d'entrer en contact avec des géographes ou des formateurs spécialisés en géographie.

a. De l'information à la formation non formelle et l'autoformation : vers qui se tourner quand on est en difficulté ?

Les demandes, les questionnements des enseignantes sont fréquentes au quotidien. Leur problème est bien de trouver des informations dans un domaine ou une discipline qu'elles maîtrisent peu ou qu'elles méconnaissent.

Informé est une action d'une ou plusieurs personnes qui font savoir quelque chose, qui renseignent sur quelqu'un, sur quelque chose mais en parallèle, c'est aussi l'action de s'informer, de recueillir des renseignements sur quelqu'un, sur quelque chose. C'est donc l'ensemble des activités qui ont pour objet la collecte, le traitement et la diffusion des nouvelles auprès du public²¹⁵.

La démarche est différente lorsqu'on cherche à se former. Dans ce cas, le but est clairement de développer des qualités, des facultés d'une personne, sur le plan physique, moral, intellectuel ou de lui faire acquérir un savoir dans un domaine particulier et par métonymie, cela désigne aussi les moyens mis en œuvre, l'ensemble des caractères, des connaissances acquis²¹⁶. La formation est comprise comme une forme d'apprentissage à la fois organisé et institutionnalisé selon la classification de l'INSEE²¹⁷. Celle-ci divise les activités d'apprentissage en trois classes : la formation formelle, la formation non-formelle et l'apprentissage informel. Pour être classée en formation, formelle ou non formelle, l'activité d'apprentissage doit être planifiée, organisée et dans un cadre institutionnalisé. D'une manière générale, en France, les formations sont considérées comme non formelles si elles ne conduisent pas à un diplôme ou à un titre reconnu, ou ne peuvent pas être classées à un niveau de formation donné. Sont notamment considérées comme des formations non formelles, les formations de moins d'un semestre, menant par exemple aux certificats de qualification professionnelle (CQP), au permis

²¹⁵CNRTL, consulté le 15/06/2023

²¹⁶Idem

²¹⁷Site internet de l'INSEE, consulté le 15/06/2023

de conduire, au Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA), au Certificat d'aptitude à la conduite en sécurité (Caces), au Test of English for International Communication (TOEIC) et autres tests de langue similaires. Les formations non formelles peuvent être à but professionnel ou personnel (comme les cours d'activités de loisirs organisés et encadrés par exemple).

Au quotidien, le point de départ est plus une recherche d'information qu'une demande de formation. Les enseignantes veulent répondre à une question pratique précise tout en s'appuyant sur des théories qu'elles peuvent ignorer. Dans cette demande d'information, la prise de recul nécessaire à toute praticienne réflexive peut alors manquer, à cause de faibles connaissances en géographie ou d'une culture en géographie ou géographique réduites. Dès lors, les PE ont la possibilité de se tourner vers des spécialistes de l'aide, des « dépanneuses » prévues pour cela dans le cadre de l'institution : les professeures des écoles maîtres formateurs, les conseillères pédagogiques de circonscription ou de département. Le rôle d'une PEMF est d'accueillir dans sa classe des étudiantes lors des stages d'observation et de pratique accompagnée ou, le cas échéant, des professeures stagiaires. Il est aussi d'accompagner et de suivre des étudiantes effectuant un stage en responsabilité, d'effectuer un tutorat d'un ou plusieurs professeures stagiaires, d'élaborer et réaliser des activités entrant dans le cadre de la formation initiale, de la formation des professeures des écoles stagiaires et de la formation continue²¹⁸. Le rôle d'une CPC ou d'une CPD est principalement d'ordre pédagogique : accompagnement pédagogique des maîtres et des équipes d'école, formation initiale et continue des enseignants et mise en œuvre de la politique éducative²¹⁹.

L'autoformation des enseignantes peut donc exister dans un cadre formel, mais parce qu'elle n'est ni organisée, ni planifiée et n'entre pas toujours dans un cadre institutionnel, on peut dire qu'elle est principalement informelle. De plus, le fait que le recrutement des professeures des écoles est fait à un niveau master induit que ces personnes sont capables de se former seules et d'avoir une capacité d'autoréflexion. Cela permet à l'institution de se délester d'une charge de formation.

Parfois définie comme la « formation par soi-même », l'autoformation est une notion qui s'inscrit dans le champ international de la formation des adultes (Albero, 2009 ; Bézille, 2003 ; Carré, Moisan & Poisson, 2010) et en France notamment par les membres de l'A-GRAP²²⁰ qui définit l'autoformation

²¹⁸Décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 et circulaire n° 2016-148 du 18-10-2016.

²¹⁹Circulaire n° 2015-114 du 21-7-2015

²²⁰Association du Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France (<http://a-graf.org>).

comme « un processus d'engagement de la personne qui se forme dans ses interactions avec l'environnement social, qu'il soit formel ou informel, dans une perspective de production de connaissances et de construction de soi. » Une approche fondée sur les conceptions d'un développement social et émancipateur des individus qui ne se limite pas au sens commun de se former soi-même mais s'inscrit dans une dynamique d'autonomisation (Eneau, 2005), caractérisée par une appropriation par l'apprenant de son pouvoir de formation (Carré, 2005) son intention ou son désir d'apprendre. Elle participe alors à la construction de la personne dans un aspect existentiel et social et plus largement dans un processus de transformation et d'émancipation d'un sujet social apprenant (Bézille & Courtois, 2006 ; Carré, Moisan & Poisson, 2010).

Il est délicat de séparer information et autoformation dans le cas présent. En effet, bien souvent les enseignantes se tournent vers des ressources humaines d'abord pour une information soit globale (connaître l'esprit du programme ou choisir une méthode de travail par exemple), soit ponctuelle (quel document utiliser pour telle partie du cours, par exemple). Or, pour une très grande majorité d'enseignantes qui méconnaissent la géographie et la géographie scolaire, les deux peuvent être associés : si elles cherchent une information, celle-ci va certainement également les former, transformer, infirmer ou conforter leurs représentations et leurs choix sur la discipline, ses objectifs, ses objets, ses méthodes. C'est pourquoi dans le dictionnaire des concepts clés de la pédagogie, Françoise Raynal et Alain Rieuter définissent l'autoformation comme un concept ambigu car polysémique. Ils distinguent l'autoformation intégrale par celui qui apprend seul hors du système éducatif, l'autoformation éducative dans des dispositifs ouverts, l'autoformation sociale dans et par un groupe social, l'autoformation existentielle pour apprendre à être et l'autoformation cognitive pour apprendre à apprendre. S'appuyant sur les travaux de Philippe Carré, ils rappellent que ce processus repose sur sept piliers : un projet individuel, un contrat pédagogique, une préformation, des formateurs-facilitateurs, un environnement ouvert à la formation, une alternance entre des moments individuels et d'autres collectifs, et enfin trois niveaux de suivi : l'individu, le groupe et l'institution (Raynal et Rieunier, 1997, p. 98). Pascal Galvani propose quant à lui de penser l'autoformation selon trois courants de pensée successifs ou parallèles, toujours présents aujourd'hui. Un premier courant est bio-épistémologique, dans lequel l'autoformation est définie comme la formation de soi par soi suivant la voie proposée par Jean-Jacques Rousseau. Il s'agit de se former, se « donner une forme » en s'appropriant un processus de formation (Pineau 1983 et 1985) qui relève du processus même de la vie, d'où le terme bio. Il est épistémologique parce qu'en réaction à l'institutionnalisation de l'éducation, il est à la recherche de

nouvelles connaissances permettant la consolidation d'un nouveau paradigme fondé sur la prise en compte du sujet. Selon Galvani, ce courant se développe avant la scolarisation obligatoire. Le deuxième courant est socio-pédagogique. Il se répand dans les années 1920-1930 en réaction à la forme scolaire dominante de ce temps. Les objectifs, les méthodes et les moyens que les personnes suivent sont dans une logique de gestion autonome, suivant la philoZoé des Lumières et la pensée de Condorcet et des autodidactes du XIX^{ème} siècle. Il emprunte dans sa mise en pratique aux méthodes de l'entraînement mental qui cherche à positionner l'individu dans une situation active pour « penser scientifiquement en partant du milieu vécu... » (Chosson, 1991). C'est une pratique sociale qui naît de la volonté de s'affranchir des idées toutes faites et convenues, par un travail d'interrogation et d'analyse permanent. C'est alors un processus où l'individu développe ses savoirs, ses connaissances, mais aussi ses capacités à intervenir sur l'environnement. Le troisième courant est technico-pédagogique. Dans celui-ci, l'autoformation est présentée comme une situation d'acquisition de savoirs sans la présence de formateurs et dans un dispositif de formation individualisée avec par exemple des fiches autocorrectives.

Selon Nicole Anne Tremblay, ces trois courants ne rendent pas compte de toute la réalité car ils laissent de côté une grande partie des conceptions américaines et certaines contributions francophones importantes, elle cite l'autodidaxie ou l'implantation de l'autoformation au travail (Tremblay, 2003).

Une autre manière de modéliser l'autoformation a été proposée par Philippe Carré à travers une « galaxie de l'autoformation ». Il identifie cinq types d'autoformation qu'il articule autour d'un centre paradigmatique qui est le fait d'apprendre par soi-même (figure 32). L'« autoformation intégrale » se réfère à l'autodidaxie où une personne assume elle-même l'ensemble des fonctions d'enseignement dévolues à un tiers. L'« autoformation existentielle » est axée sur un apprendre à être (Faure, 1972). L'« autoformation éducative » regroupe les pratiques pédagogiques visant à développer et à faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives. Ce sont des formations ouvertes, flexibles, individualisables et propices à l'autoformation accompagnée. À l'opposé, l'« autoformation sociale » fait référence aux formes d'apprentissages réalisés à l'extérieur du champ éducatif, principalement par la participation à des groupes sociaux. Enfin, une « autoformation cognitive » s'intéresse aux mécanismes mis en jeu dans l'apprentissage réalisé de manière auto-dirigée (Carré et al., 1997).

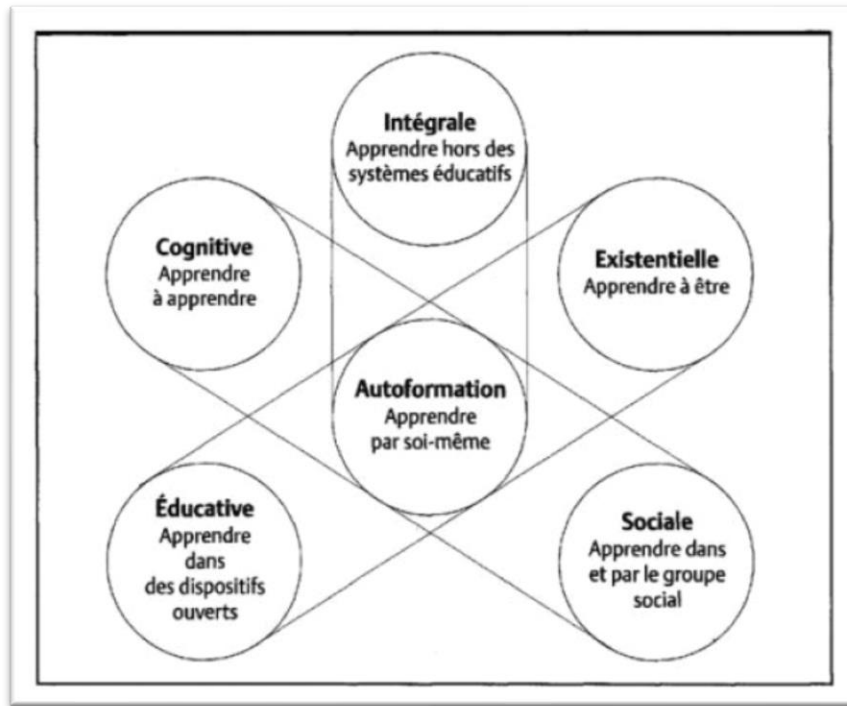


Figure 32 : Typologie de l'autoformation de Carré
Source : Carré, 1997.

Enfin, dans une synthèse de travaux sur l'autoformation, Nicole Anne Tremblay propose de modéliser huit courants. Le courant extrascolaire est centré sur l'autoformation informelle des adultes dans laquelle l'obtention de diplôme n'est pas le but premier. Le courant socioculturel rejoint l'autoformation sociale de Philippe Carré et le courant socio-pédagogique de Pascal Galvani. Il a une dimension culturelle forte au sens où c'est un produit de la société, même quand son auteur n'en a pas conscience. Le courant développemental correspond aux courants bio-épistémologique de Galvani et existentiel de Carré. Il place la psychologie au cœur des choix faits. Le courant psychométrique vise à mesurer l'autoformation et l'auto-direction. Le courant épistémologique s'intéresse plus à la nature de l'autoformation qu'à sa mesure ou à la forme qu'elle peut prendre, montrant l'importance du contexte social, l'environnement de l'apprenant, induisant parfois des « déterminismes réciproques », car les personnes ne sont pas des objets impuissants ni des agents complètement libres de ne faire que ce qui leur plaît (Bandura, 2003). Cinq caractéristiques sont liées à cet environnement : les démarches sont aléatoires et heuristiques, évoluant sans a priori ; l'individu et le milieu constituent des déterminismes réciproques ; les individus se tissent un réseau de ressources pertinentes ; la pratique fait émerger les savoirs implicites contenus dans l'action ; et les individus connaissent les règles qui régissent leur manière unique d'apprendre. On est alors dans des logiques constructivistes clairement identifiées. Le courant organisationnel quant à lui est centré sur la mise en œuvre de l'autoformation

dans une institution ou une entreprise relevant le passage d'un modèle transmissif séminaire/contenu/consommation vers une formule plus participative et responsable axée sur une formation/production/action. Le courant didactique se réfère à l'enseignement et regroupe toutes les pratiques et les études sur la mise en pratique d'une méthode ou d'une technique d'enseignement ou d'apprentissage (par contrat, individualisé, auto-documentation, autonomie, etc.). Enfin, le courant cognitif porte sur les caractéristiques du processus d'apprentissage en situation d'auto-direction ou sur les stratégies nécessaires à l'exercice de l'apprentissage auto-dirigé : apprendre à apprendre, métacognition, motivation, etc. (Tremblay, 2003).

Dans ce processus d'autoformation, les enseignantes du primaire sont donc marquées par un déterminisme réciproque (Bandura, 2003). En effet, selon la théorie sociocognitive d'Albert Bandura, le comportement humain est issu d'une relation entre trois éléments qui interagissent en permanence. Ce sont des facteurs internes à la personne qui concernent les événements vécus (savoirs, ressentis, affects, éléments biologiques) dont des perceptions personnelles d'efficacité (ou de compétence), une analyse et des réactions affectives vis-à-vis de soi-même. Ils sont inconnus ici. Ce sont aussi des déterminants du comportement qui décrivent les modèles d'actions effectivement réalisées et des schémas comportementaux. Ils n'ont pas pu être observés dans cette étude. Ce processus crée aussi un environnement social et organisationnel, avec les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre. C'est ce dernier qui est analysé présentement. En effet, l'apprentissage informel est fortement lié à des choix pragmatiques dans lequel l'environnement proche, l'accessibilité des ressources est le facteur premier pour une information et une autoformation. Encore une fois, il se joue une relation complexe entre des individus et un ou des collectifs dans laquelle interfère un environnement social. Or, dans cette interrelation dans laquelle il est plus facile et plus rapide de se tourner vers des pairs pour se former au quotidien, il semble que les choix aboutissent plus à un conformisme en s'appuyant sur des héritages vus précédemment. Ainsi, comme vu dans les figures 11, 13, 14 et 15 du chapitre 4, les enseignantes basent leur culture en géographie scolaire sur trois pôles, celui des apprentissages techniques, celui de l'expérience professionnelle et celui de l'expérience personnelle. Il est alors intéressant de voir sur quel pôle les enseignantes du primaire peuvent s'appuyer ou vers quelles personnes enrichissant ces pôles elles peuvent se tourner pour s'informer et l'autoformer. De même, se pose ici la question pour ces professeures des écoles de leur autonomie, de leur capacité créatrice dans cette recherche d'information. Ainsi, si l'autoformation est devenue une valeur voire une norme mise en avant depuis quelques décennies, elle questionne là encore l'agentivité des enseignantes de

l'école primaire française au sens où cette capacité à s'autoformer peut mettre en évidence la capacité que chaque individu possède d'être un agent pouvant mobiliser des moyens de produire des performances (Raynal et Rieunier, 1997, p. 55).

Ce qui se joue ici est alors à l'articulation d'un collectif, celui des apprenants, des formés, d'une société qui met en avant le principe de la formation tout au long de sa vie, de l'institution scolaire qui entend former à moindre coût ses membres et d'individus soumis à cette norme qui ne dit pas son nom, une injonction forte envers des praticiennes réflexives de niveau master. Cette étude se place dans une logique épistémologique visant à comprendre la nature de l'autoformation et l'environnement dans lequel elle se déroule, cherchant à trouver ces « déterminismes réciproques » en jeu dans ce processus de formation des enseignantes. Cependant, elle n'est pas limitée à cet aspect de l'autoformation, le courant extrascolaire, nous l'avons vu à propos de l'expérience personnelle et professionnelle des enseignantes n'étant pas exclu de ce processus, tout comme les autres courants proposés par Nicole Anne Tremblay. Pour faciliter la lecture et la réflexion, les deux termes sont ici associés sous le mot plus général d'autoformation.

b. Le collectif au service de l'individu : le déterminisme réciproque, ou une mise en réseau informelle à plusieurs échelles.

Dans leur travail quotidien, comme dans leur vie personnelle, les enseignantes sont intégrées dans divers réseaux de sociabilité, des rhizomes (Deleuze, 1976) plus ou moins organisés par l'institution, plus ou moins informels, durables et intenses (Quentin 2012 et 2014). Face à des difficultés pour préparer leur cours de géographie, les enseignantes rencontrées peuvent suivre plusieurs pistes.

Elles optent le plus souvent pour une autoformation sociale, par et dans leur groupe social. Cependant, elles peuvent aussi choisir des références dans l'un des cinq pôles de la géographie, qu'elle soit scientifique, scolaire, grand public, spontanée ou encore appliquée. Un troisième élément est à prendre en compte, celui de l'accessibilité ou de la distance à la source de l'information : plus l'accès est simple et direct, plus il pourra être privilégié.

Information et autoformation en « peer to peer²²¹ » dans des réseaux décentralisés.

La voie d'autoformation la plus souvent mentionnée par les professeures des écoles rencontrées est celle des pairs, donc d'une géographie hybridant les pôles scolaire, grand public et spontané. Parmi les douze enseignantes rencontrées, neuf déclarent spontanément se tourner vers leurs collègues lorsque il leur est demandé à qui elles s'adressent lorsqu'elles sont en difficulté. Aline, Bernard, Claudia, Danièle, Éric, Gaëlle, Henri, Irène et Jeanne privilégient une information entre collègues de même niveau. Loin de se tourner vers les PEMF, les CPC ou les CPD, il semble plus évident de se former par des proches. Il est délicat de déterminer si on est ici uniquement dans de l'information ou si on est dans une formation par un partage de ressources, de points de vue, de fiches, de techniques, de « trucs et astuces », etc. C'est plus une autoformation extrascolaire qui se joue paradoxalement au sein de l'institution scolaire : le principal canal d'autoformation informel se joue donc dans l'institution sans que celle-ci ne l'organise, ne la supervise, ni ne la pense.

Le contexte culturel et social est déterminant : il est logique de s'adresser à ses collègues les plus proches. Ces dernières sont vues comme une source fiable, pratique et très accessible :

« On a la chance d'être trois collègues sur le CM2 et donc du coup je me tourne vers mes collègues pour voir ce qu'eux ont fait. Par exemple je reprends le thème de se déplacer, on est sur Revel. J'ai une collègue qui avait fait se déplacer dans Revel pour montrer aux enfants ce qui était fait et moi j'avais la séquence se déplacer en ville, se déplacer à la campagne mais je n'avais pas l'exemple concret de notre ville. J'avais dit à ma collègue comment je pourrais faire pour que ce soit plus concret. Elle m'a dit moi je ferais ça, donc après du coup j'ai pu l'inclure dans l'évaluation et donc ça a permis aux élèves d'avoir quelque chose de plus concret après.²²² »

L'aspect pratique et accessible est souligné par Éric qui répond à la question vers qui se tourner quand il est en difficulté :

« Les collègues en premier, parce que dès que j'ai une question je vais vers les collègues. Moi j'ai toujours été dans des grandes écoles avec des collègues sur mon niveau, donc c'est intéressant ça. Les collègues, Eduscol, les conseillers

²²¹de pair à pair

²²²Entretien avec Gaëlle, 08/07/21, minute 28.

pédagogiques et puis après ... en général, je fais le tour, là, j'ai une réponse.²²³ » Henri estime qu' « il y a toujours dans les équipes quelques collègues un petit peu plus expérimentés que d'autres. Et puis éventuellement des CPC qui sont sur l'école. Moi je suis dans un réseau prioritaire.²²⁴ »

Lorsque les collègues n'enseignent pas dans le même niveau, cela ne semble pas poser de problème pour des enseignantes généralistes :

« Des collègues de l'école. Oui, c'est des collègues, alors même si on n'est pas sur les mêmes niveaux. Et puis du coup c'est très différencié, c'est très distinct, on ne fait pas la même chose en CE2, CM1, en CM2. J'essaye de regarder vers ce que je faisais précédemment et si je [n]'ai pas quelque chose qui traîne et que je pourrais adapter.²²⁵ »

Lorsqu'on est plus isolée, qu'il n'y a pas de collègues proches, cela se complique. Heureusement, d'autres réseaux existent, se créent. C'est ce que dit Irène :

« L'avantage que j'ai aussi c'est qu'à la campagne, il y a vite un réseau entre profs et du coup on échange aussi beaucoup. On a fait des groupes WhatsApp entre écoles et quand il y en a une qui trouve par exemple une petite vidéo ou un endroit sympa, on se les échange, on se prête les documents.²²⁶ »

Pourtant, parfois, certaines enseignantes se sentent vraiment très esseulées, comme Léonie originaire du département voisin pour qui

« ça fait treize ans que je suis en Moselle et à partir de septembre je suis enfin en Meurthe-et-Moselle. Donc du coup c'est uniquement à partir de la rentrée que je vais créer mon réseau. Parce qu'en fait en Moselle c'est super dur, il n'y a rien, c'est mort, on est livrées à nous même, c'est mal géré, on a aucune aide, aucune aide, aucune aide. Zéro pointé. Et du coup j'attends d'être près de chez moi où il y a le CRDP (sic²²⁷) qui est à côté de chez moi, où il va y avoir un peu plus de contenus, de contenant et beaucoup plus de personnes-ressources qui

²²³Entretien avec Eric, 23/08/21, minute 26.

²²⁴Entretien avec Henri, 20/04/21, minute 39.

²²⁵Entretien avec Aline, 14/05/21, minute 42.

²²⁶Entretien avec Irène, 23/04/21, minute 15.

²²⁷Depuis 2014, les CRPD sont devenus le réseau Canopé.

*sont là pour nous en fait. Ça je le sais d'avance, donc voilà et je pense que c'est qu'à partir de septembre que je créerais mon réseau.*²²⁸ »

Dans cette recherche d'informations, les professeures des écoles se tournent donc spontanément vers des personnes proches. Cela a des répercussions simples : des personnes deviennent de fait des "spécialistes" de la discipline, c'est vers elles qu'on peut demander des conseils, basés principalement sur l'expérience professionnelle, comme le disent Henri ou Gaëlle qui ont des collègues plus âgés ou plus expérimentés. Étrangement, parmi les personnes interrogées, aucune d'entre elle ne se positionne comme tel. De plus, cela peut renforcer un certain conformisme, poussant les PE à copier des pratiques ou des représentations dominantes chez celles qui conseillent, qui donnent des « bons plans » (un site internet, un film, un livre, ...) ou qui informent.

Information et autoformation vers des spécialistes dans des réseaux formels.

Les professeures des écoles se tournent aussi vers des formateurs académiques, qu'ils soient PEMF ou CPC. Pourtant, quand elles veulent se tourner vers ces derniers, il peut y avoir une désillusion :

*« Moi j'ai été un petit peu choquée parce que je pensais en arrivant que dans la circo il y avait une table des matières avec des personnes. Tu as une question en français, tu vas voir telle personne, en maths telle personne, et que pour toutes les matières qu'on enseignait, il y avait un référent quelque part qui pouvait être évidemment polyvalent mais qu'il y avait. Et en fait on l'a quasiment tout le temps en maths et en français, souvent en EPS, mais par contre sur les autres matières on n'en a pas forcément. Il y a des fois on voit sur une circo, il y a quelqu'un en musique, d'un autre côté on va en avoir en EPS, mais typiquement en histoire-géo j'en n'ai jamais, jamais vu. Et je trouve ça dommage honnêtement. Ça manque vraiment parce qu'on n'a pas de référent officiel et quand on a une question, on ne sait pas forcément vers qui se tourner.*²²⁹ »

Si les collègues les plus proches ne peuvent pas répondre ou si, par chance, une enseignante est dans un établissement où officient des professeurs du secondaire, comme dans un établissement privé ou

²²⁸Entretien avec Léonie, 26/05/21, minute 41.

²²⁹Entretien avec Irène, 23/04/21, minute 54.

un établissement français à l'étranger, l'accès à une autre forme de ressource humaine est aussi possible, comme le dit Claudia :

« Ça m'est déjà arrivé de faire appel à mes collègues d'histoire-géographie, de faire appel à ma collègue coordinatrice d'histoire-géo sur le collège. Mais ça c'est parce que j'ai la chance d'être dans un établissement où les élèves sont de la petite section à la terminale, donc finalement les collègues d'histoire-géo, on les croise tout le temps.²³⁰ »

Même chose pour Jeanne :

« Ma collègue d'histoire-géographie du second degré qui a une formation de géographe, pas d'historienne, enfin moins d'historienne. C'est vers elle que je vais me tourner. C'est parce que j'ai l'avantage d'être dans un groupe scolaire.²³¹ »

Bernard, qui est enseignant et maître-formateur (PEMF) dispose d'un choix plus grand. Il peut se tourner *« éventuellement vers le professeur qui enseigne la géographie à l'INSPE, il n'y a pas de souci, c'est une personne que je connais, je vais lui envoyer un mail ou je vais discuter avec lui, je vais le rencontrer à l'INSPE en lui disant voilà, j'ai cet aspect-là des choses.²³² »* Pierre, également formateur à temps partiel, est dans un groupe de travail alors que Éric a bénéficié du contact avec une maîtresse de conférences lors de son projet « carto-party ».

Parfois, faute de ressources proches ou considérées comme fiables, les enseignantes cherchent plus loin. Frédérique, Karen et Léonie se tournent d'abord spontanément vers l'internet, mais d'autres les citent aussi (Henri, Irène, Éric). Elles évoquent un moteur de recherche, des sites spécialisés, « certifiés », c'est à dire produits ou labellisés par une inspection d'académie (Léonie), voire des forums, comme Irène.

Autoformation dans ou par des réseaux plus éloignés.

Deux personnes rencontrées déclarent avoir choisi de suivre des formations de manière individuelle et plus formelle. Henri évoque des formations parallèles à celles de l'éducation nationale, sans entrer

²³⁰Entretien avec Claudia, 09/08/21, minute 54.

²³¹Entretien avec Jeanne, 14/05/21, minute 31.

²³²Entretien avec Bernard, 06/06/21, minute 49.

dans le détail : « *J'ai fait la formation après avoir obtenu le concours. J'ai refait un master après, parce que ça m'intéressait de faire ça. Et du coup j'ai refait pas mal de cours à distance, de formation à distance et en parallèle, j'avais les formations de l'école, quoi, en formation continue.*²³³ » De même, d'emblée Léonie parle de formations non spécifiques : « *J'ai deux masters en ingénierie de formation. Du coup j'utilise des méthodes de formation. C'est à dire je commence par exemple avec un brainstorming ou la méthode des post-it autour de la Terre par exemple.*²³⁴ »

De l'importance du contexte et de la proximité.

Tous ces éléments peuvent renforcer l'idée que la géographie scolaire est largement auto-référencée. Dans les réponses, personne ne se tourne vers des supports grand public ni vers la géographie appliquée. En fait, les ressources humaines mobilisables semblent plus liées à des effets de rencontre ou de site : Henri, même s'il s'est formé à distance, se tourne plus facilement vers ceux qui sont proches et accessibles :

*« Il y a toujours dans les équipes, il y a quand même quelques collègues un petit peu plus expérimentés que d'autres. Et puis éventuellement des CPC qui sont sur l'école. Moi je suis dans un réseau prioritaire donc si je veux monter un projet histoire ou géo avec le collègue, je peux avoir un prof d'histoire-géo avec qui je vais être en contact, on va mettre au point une fiche action et puis voilà, on va essayer de mettre. Il y a aussi cette possibilité-là dans une REP.*²³⁵ »

C'est le cas aussi chez Éric :

« Je sais que la situation la plus forte que j'ai trouvée en géographie c'est quand on a pu faire un projet avec la carto party. Et je trouve qu'avoir des échanges avec des gens qui ne sont pas forcément des enseignants, qui sont des géographes, quoi, ça manque. Finalement, j'ai l'impression d'avoir bénéficié d'une espèce d'ouverture d'esprit qui m'a été apporté par le regard de géographes. J'ai eu de la chance de l'avoir il y a plusieurs années cette rencontre donc je crois qu'on est un peu trop cloisonné quand on est juste enseignant et

²³³Entretien avec Henri, 20/04/21, minute 20.

²³⁴Entretien avec Léonie, 26/05/21, minute 1.

²³⁵Entretien avec Henri, 20/04/21, minute 39.

s'il y avait une formation, je pense qu'il faudrait qu'elle soit faite avec l'intervention au moins d'un géographe, d'un universitaire.²³⁶ »

Ces rencontres sont majoritairement informelles. C'est ce que précise Jeanne quand elle évoque ses relations avec une collègue du collège qui travaille dans le même établissement privé qu'elle :

« Travailler, c'est un grand mot. C'est à dire qu'on va plutôt se voir dans la salle des profs ou le midi quand on mange ensemble et je vais lui poser ma question ou on va s'interroger mutuellement sur ce qu'on fait parce qu'elle, elle a les élèves de la sixième à la troisième donc du coup on a un véritable échange. Mais on [ne] travaille pas réellement ensemble. On échange, on se donne des idées mais on [ne] fera pas nos classes ensemble, on [ne] fera pas nos séquences ensemble.²³⁷ »

La conséquence est peut-être évoquée par Noël, IEN, qui pense que lorsque les programmes changent, les professeures des écoles ne changent pas forcément leur cours. Il remarque une certaine latence dans la transmission des nouveaux programmes ou plutôt un conservatisme implicite de la part d'enseignantes qui ont du mal à changer leurs pratiques sur le temps long. Selon lui, les enseignantes restent fortement liées à leurs premières versions de leur séquences, associées à leur formation initiale : *« j'ai l'impression que l'enseignant va rester sur son programme de formation initiale, globalement. C'est à dire il va rester globalement sur comment il a été formé au début de sa carrière et qu'il va prendre un certain nombre d'adaptations.²³⁸ »*

On remarque donc que les enseignantes, encore une fois se trouvent à la jonction entre trois discours : celui de l'institution, qui est peu audible, celui des formateurs qui peinent à se faire entendre si par chance ils portent un discours sur la géographie et celui du terrain qui devient de fait le plus audible.

La figure 17 vue dans le chapitre 4 montrait que les enseignantes organisent leur enseignement et leur culture dans un réseau complexe de connaissances à plusieurs échelles, l'école, le système éducatif, la société, faisant se connecter entre eux plusieurs champs non pas imbriqués mais interconnectés. Ce schéma peut être complété par les témoignages recueillis. Il en ressort que si les interactions peuvent être lointaines, la formation individuelle, et donc l'évolution de la culture en géographie

²³⁶Entretien avec Eric, 23/08/21, minute 35.

²³⁷Entretien avec Jeanne, 14/05/21, minute 31.

²³⁸Entretien avec Noël, 27/04/21, minute 33.

scolaire des enseignantes, repose d'abord sur des relations proches et quotidiennes, sinon hebdomadaires. C'est d'abord dans l'école que s'informent et se forment les professeures des écoles, au contact de leurs pairs, dans un lieu important, si ce n'est central, la salle des maîtresses. Cependant, elles sont aussi en contact, par des réseaux plus ou moins denses et fréquentés assidûment ou non, avec des collègues plus éloignés, soit en distance, soit en compétences ou en métier : ce sont des collègues d'autres écoles, des amies ou encore des collègues du secondaire qui, en tant que spécialistes d'une discipline, sont considérés comme fiables. Un troisième niveau de réseau se dessine au-delà, toujours moins fréquent et moins proche culturellement, c'est un vaste champ du système éducatif dans lequel des PE, un peu par hasard, à la suite d'un projet ou d'une rencontre peuvent entrer en contact avec des spécialistes d'une discipline scientifique. On est encore dans le champ du système éducatif, parce que les personnes citées sont des formateurs, mais on entre aussi dans le champ de la géographie scientifique. Enfin, les enseignantes du primaire peuvent aussi se tourner vers d'autres réseaux, plus éloignés encore, comme le dit Frédérique « *Google, Google, Google* ». Un choix qui se fait lorsqu'on se sent isolée, renforçant peut-être ce sentiment d'isolement et de solitude face à la géographie scolaire.

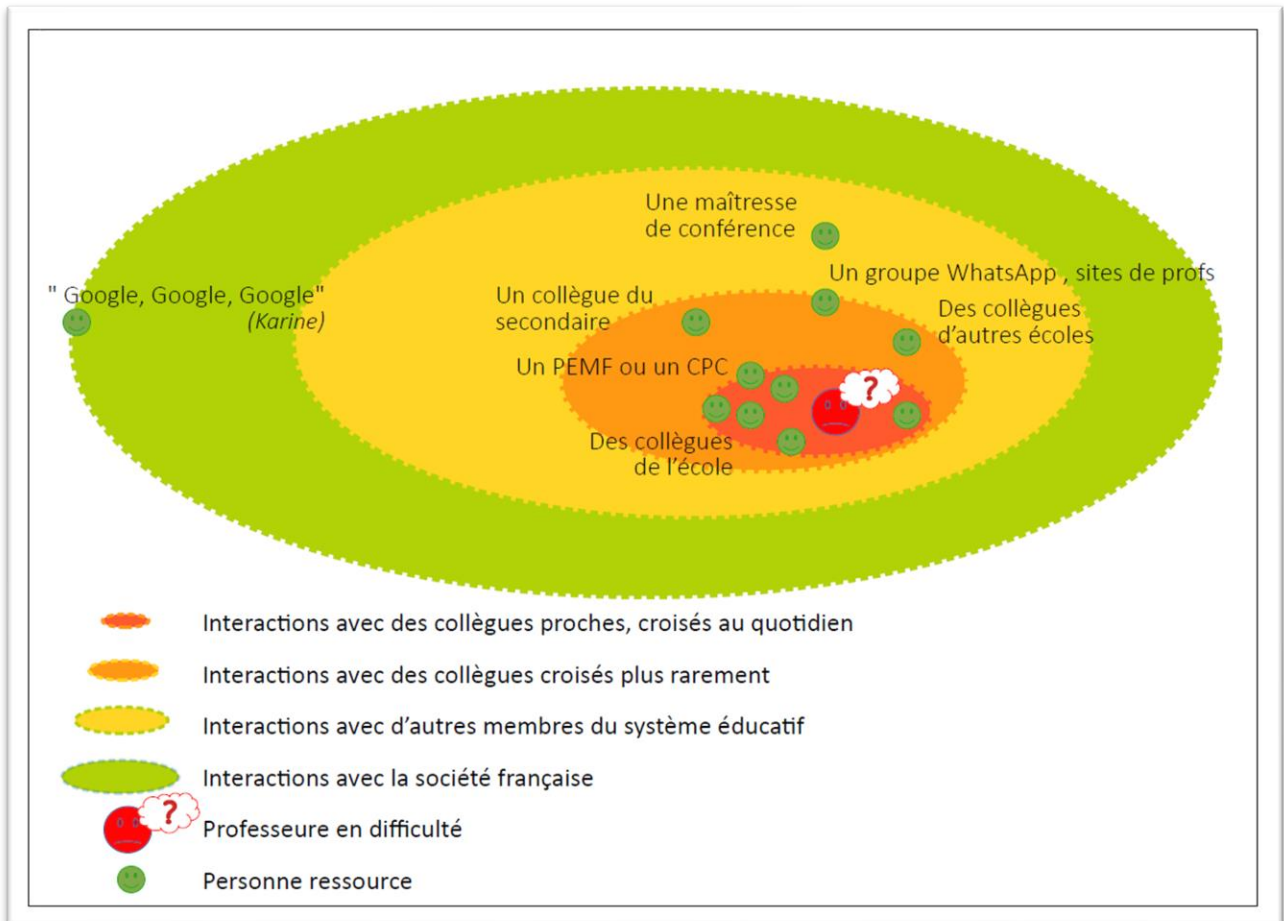


Figure 33 : Des enseignantes dans un groupe relevées lors des entretiens : des interactions entre les personnes ou des ressources liées à une distance proche et/ou à leur accessibilité

Ainsi, face à une discipline avec laquelle elles ne se sentent pas à l'aise par manque de formation initiale et par une défaillance d'offre de formation continue proposée par leur ministère de tutelle, les enseignantes cherchent des repères chez leurs proches, leurs collègues, un peu chez des spécialistes de l'enseignement, pédagogues ou didacticiens, rarement chez des scientifiques, bien que l'apport de ceux-ci puisse être utile et éclairant, comme le dit Éric.

Les déterminismes réciproques sont donc très forts : si les professeures des écoles font des choix individuels, personnels dans le champ de l'autoformation, ces choix dépendent fortement de leur contexte et de leur environnement. Ce dernier est principalement celui du lieu de travail, l'école, mais aussi il est aussi constitué des réseaux que les enseignantes construisent au cours de leur carrière, selon les écoles où elles sont passées. Si elles sont passées rapidement dans des écoles ou si elles y sont seules, comme Léonie, l'intégration dans ces réseaux semble plus difficile. C'est dans ce cadre

que les démarches d'autoformation prennent forme, de manière aléatoire ou plutôt de manière informelle, au cas par cas, sans a priori. Dans tous les cas, les professeures des écoles rencontrées fixent elles-mêmes les règles qui leur permettent d'accéder à l'information ou à la formation recherchée, renforçant ainsi une autonomie ou une distance vis-à-vis de la discipline scolaire géographie et vis-à-vis aussi parfois du programme scolaire en vigueur.

c. Un isolement qui mène à un certain conformisme ?

Ce qui ressort enfin de cette autoformation à bas coût, "low cost", dans laquelle l'institution scolaire semble absente, c'est que les praticiens ou praticiennes sont considérées comme porteurs ou porteuses de ressources plus riches ou plus efficaces, comme le soulignait Henri pour qui se tourner vers des personnes plus expérimentées semble être un choix logique. On peut y voir ce que, malgré ce qu'écrit Thierry Piot, on ne se trouve pas entièrement dans un paradigme de seconde modernité (ou post-modernité) dans laquelle le monde social s'affranchit des grands récits et dans lequel l'imitation des pairs chevronnés ne constitue plus un vade-mecum suffisant pour faire classe dans une institution qui s'invisibilise (Piot, 2005, p. 8-9). Si la logique managériale actuelle entrevue dans le chapitre 7 cherche à mettre en avant des pratiques efficaces (une « *school efficiency* »), accolées à des bases de connaissances à enseigner (une « *knowledge base teaching* »), elle n'arrive pas à contrer un troisième modèle, celui qui pense les pratiques de classe comme des constructions sociales, historico-culturelles dans lesquelles les enseignantes (seules ou de manière collective) restent co-autrices de leur professionnalité, faute de formation adéquate et de suivi de leur hiérarchie dans l'enseignement de la géographie à l'école primaire (Piot, 2005).

Selon ce même paradigme de la seconde modernité, marquée par toujours plus de rationalisation et un pluralisme axiologique, le découplage entre normes et valeurs (Dubet, 2002) fait que les normes sont moins connues, servent moins de références (sur un total de 29 ressources humaines ou matérielles citées, seules six émanent de l'institution, dont deux EMPC2 dans le cas particulier des enseignantes du réseau de l'AEFE et dont Bernard qui travaille avec un formateur de l'INSPE, les quatre autres étant des PEMF. Les trois autres étant citées par Henri qui est en REP+ et qui communique avec des CPC et des PEMF et par Éric). Cela peut expliquer pourquoi, comme vu dans le chapitre 5, les professeures des écoles s'appuient en priorité sur des valeurs globales de l'école républicaine pour construire leurs séquences de géographie au CM1 et au CM2.

Ce mode de régulation entre pairs, plus horizontal et négocié (Verhoeven, 2008) peut aboutir à un isolement des enseignantes, non pas globalement en tant que personne ou que fonctionnaire du

ministère de l'éducation nationale, mais spécifiquement en tant qu'enseignante généraliste qui doit enseigner, voire construire, des séquences de géographie pour ses élèves au cycle 3. L'autonomie dont peuvent user les PE est certes limitée par les normes de plus en plus nombreuses et mesurées, ce qui peut aller de pair avec une stimulation de la réflexivité ou de l'autonomie technico-pratique (Verhoeven, 2008), mais dans ce modèle il manque un élément central pour l'enseignement de la géographie : une réelle connaissance des attentes et des programmes de géographie. Ainsi, faute de réflexivité s'appuyant sur des savoirs ou une vision claire, les enseignantes du primaire restent cantonnées à reproduire, par conformisme plus que par dilettantisme, des enseignements, des pratiques et des notions héritées.

Pour ces personnes, une première tension apparaît entre leur individualité et leur appartenance à un groupe plus large. En effet, si chaque professeure des écoles se construit une relation personnelle à une discipline comme la géographie, ce qui est certainement vrai pour les autres disciplines enseignées, en y portant une valeur plus ou moins forte et des valeurs plus nombreuses et complexes, une relation individuelle basée sur un apprentissage technique, une expérience professionnelle et une expérience personnelle, ces personnes doivent s'intégrer dans un collectif plus vaste de professeures des écoles dont la relation à la discipline est marquée par le fait qu'elle est secondaire, plutôt associée à des activités de basse tension intellectuelle, liée à des héritages prégnants, le tout aboutissant à un conformisme ou à un isolement (envers les instructions officielles ou la hiérarchie) pour enseigner la géographie.

Cette tension est liée à une formation initiale insuffisante, à la quasi-absence de formation continue, à une auto-formation principalement entre pairs et marquée par un déterminisme réciproque, le tout associé à un encadrement plutôt désarmé, sans réel projet ni projet.

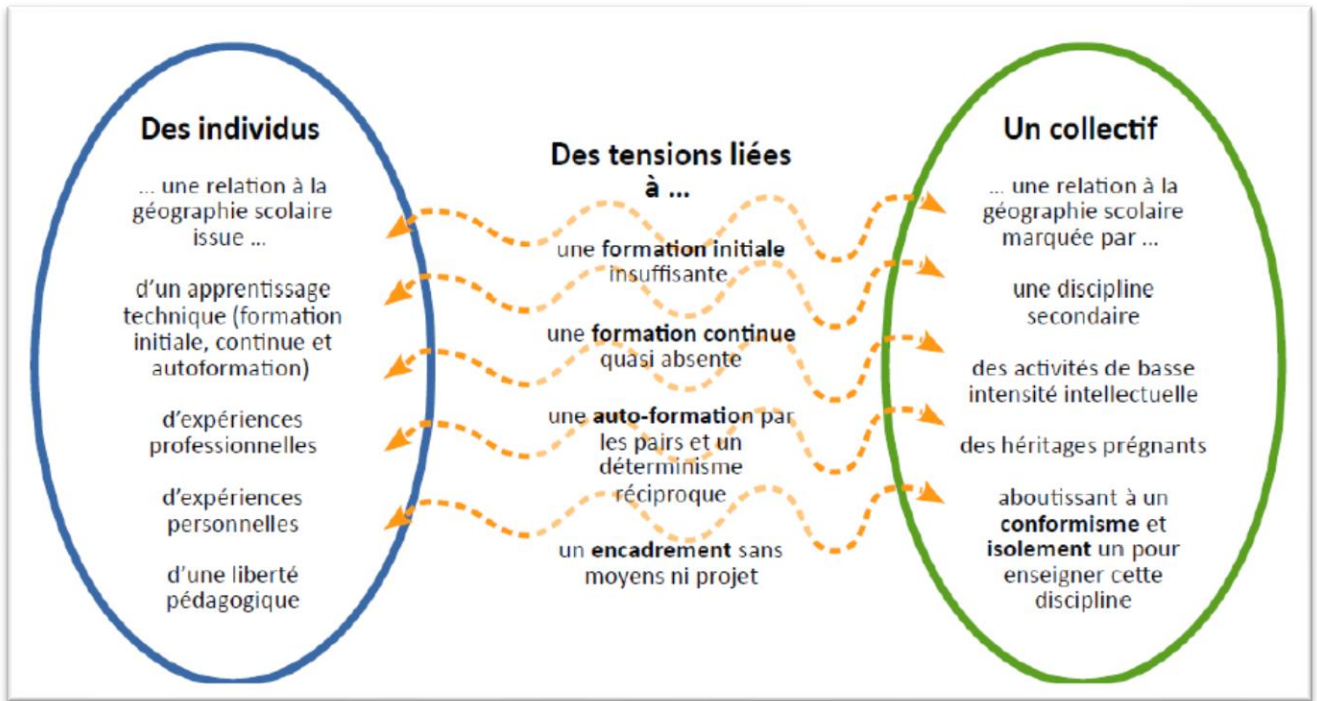


Figure 34 : Tension numéro 1 : Des individus qui doivent trouver une place dans un collectif.

8.2. L'efficacité, justification de choix d'adaptation ou de torsion des programmes.

Le terme d'efficacité est de plus en plus utilisé dans notre société marquée par l'idéologie néolibérale. Il est utilisé à plusieurs reprises dans les entretiens des enseignantes, c'est pourquoi on peut se demander ce que ce mot peut recouvrir pour des enseignantes de l'école primaire d'aujourd'hui pour comprendre ensuite l'écart qui peut exister entre des idéaux et la réalité de l'enseignement de la géographie, deux éléments vus dans les chapitres 5 et 6. En effet, la volonté d'être efficace pousse les enseignantes à faire des choix plus ou moins contraints pour adapter leur enseignement à un contexte spécifique. Une adaptation justifiée notamment par cette recherche d'efficacité.

Ces deux concepts peuvent être lus à travers les réflexions de John Dewey. Certes, le pragmatisme de ce philosophe s'inscrit dans un contexte particulier, celui des États-Unis du début du XX^{ème} siècle, dans lequel l'individu est confronté en permanence à un environnement qui le transforme et le socialise. Cet individu n'est pas spectateur mais acteur de son milieu de vie en train de se construire lui aussi, avec des phases de déséquilibre et de rééquilibrage. L'interaction constante entre l'intérieur (un dedans) et l'extérieur (un dehors), entre l'individu et la société est appelé « transaction » (Dewey, 1993). Dans cette philoZoé, ce sont les manifestations pratiques qui permettent de comprendre les tensions

ou les conflits qui traversent la société (Foucart, 2013). Dans ce cadre, la connaissance a une place importante car elle participe à la construction mutuelle du monde. Connaître n'est pas savoir, c'est agir. L'expérience y est donc centrale mais toujours incomplète, car la réalité est ouverte et inachevée, de même que la connaissance et la vérité ne préexistent pas à l'expérience.

Ce pragmatisme se retrouve dans le monde scolaire actuel, et dans l'enseignement de la géographie à l'école primaire à travers ces deux demandes d'efficacité et d'adaptation.

a. L'efficacité et l'adaptation dans l'enseignement, une croyance au service d'utopies ?

Le terme d'efficacité est à manier avec précaution. Vague, indéfini, on peut glisser tout et son contraire dans ce terme, y compris dans l'enseignement. C'est pourquoi il est utile de rappeler ce qu'est l'efficacité, au service de qui ou de quoi elle est mobilisée tout en gardant en tête que l'efficacité est parfois mesurable et souvent très subjective. En effet, elle intègre non seulement des éléments objectivables à partir d'un couple coût-bénéfice mais elle inclut aussi des croyances et s'inscrit dans un contexte spécifique. Enfin, n'oublions pas que le capitalisme a fait de ce concept un trait saillant de la société actuelle.

Une demande d'efficacité ... au service de quoi ?

Dans un article récent, Yann Maulini se penche sur l'usage du terme d'efficacité dans l'enseignement. Il y explique que l'étude de l'usage de ce mot dans différents contextes culturels permet d'observer la relation entre un pouvoir et une société, alors que cette question de l'efficacité est loin d'être neutre, pouvant même être conflictuelle dans les modes ordinaires de rationalisation. En effet, il précise qu'elle joue un rôle dans le processus incertain de professionnalisation des enseignantes qui sont tiraillées entre autonomie et responsabilité, expertise et imputabilité (Maulini, 2020). Il rappelle qu'il ne peut pas y avoir d'efficacité sans effet attendu, pas d'attente possible sans suspension du reste des priorités, donc sans temps protégé pour escompter légitimement et spécifiquement une certaine chose plutôt qu'une autre. Pour lui l'injonction actuelle d'un management par l'efficacité va contre la participation démocratique quand il postule trop rapidement le monde à espérer. Il faut en effet faire attention aux attentes variées autour de cette efficacité dont le sens varie d'un acteur à l'autre selon leurs valeurs.

La relation entre enseignement et efficacité est étudiée depuis longtemps. La notion d'adaptation a été utilisée par Jean Piaget dans sa théorie de l'apprentissage dans laquelle il explique que ce dernier résulte d'une interaction entre le sujet et son environnement. La connaissance est donc une adaptation et participe du processus de développement de l'individu (Piaget, 1966). Gérard Vergnaud reprend cette idée d'adaptation. Selon lui, chaque individu s'adapte à des situations et l'organisation de la conduite de l'individu s'adapte à une situation (Vergnaud, 1990). Pour l'enseignante, l'adaptation est un acte par lequel elle va procéder à des ajustements nécessaires aux tâches et aux activités qu'elle met en place pour que l'élève ne rencontre pas d'obstacles trop élevés pour apprendre. Il ne s'agit pas d'épurer la situation de toutes difficultés mais de laisser celles qui s'attachent à tout apprentissage tout en éliminant ou contournant les plus complexes.

Pourtant, le concept d'efficacité est à manier avec précaution. En effet, dans une logique managériale et néolibérale, il renvoie aussi à la notion de productivité et de rendement des entreprises de droit privé, mais aussi à la réalisation des résultats escomptés en fonction des objectifs fixés. Depuis les années 2000, cette logique a progressivement été imposée dans l'administration publique, sous le nom de nouveau management public ou de nouvelle gestion publique. En 2001, la loi organique relative aux lois de finance (LOLF) introduit pour le budget de l'État une nomenclature budgétaire en Missions/Programmes/Actions dans laquelle l'efficacité est un maître mot, associé à des mesures de compétences, d'efficience et de pertinence. L'efficacité se mesurant par l'écart entre des objectifs affichés et des résultats obtenus. Elle induit donc directement des critères d'évaluation, des mesures plus ou moins régulières et l'idée de performance pour améliorer un service (Steckel-Assouère, 2014). S'il ne s'agit pas ici d'une telle acception du terme, on ne peut pas laisser de côté cette injonction faite aux enseignantes d'être performantes et efficaces. Ainsi, si elles utilisent le mot, il faut le prendre à la fois comme un souci personnel, individuel, d'amélioration de ses compétences et de son enseignement, mais aussi comme une injonction plus large émanant des pouvoirs publics, voire de la société.

Des croyances et des contextes qui rendent l'efficacité très relative.

Ce terme d'efficacité induit quatre éléments. D'abord, il repose sur des croyances plus ou moins partagées et plus ou moins personnelles. C'est ce qu'expliquent Benoît Galand et Irène Vanlede qui s'appuient sur de nombreuses études sur la question. Les critères pour évaluer un sentiment d'efficacité varient énormément d'une discipline à l'autre, prenant l'exemple des mathématiques dont l'efficacité

est associée principalement par la note, alors que les langues utilisent des critères plus complexes (Galand et Vanlede, 2004). Toutefois, il existe un sentiment général d'efficacité scolaire (Bong, 2001 ; Marsh, 1990), mais on connaît mal dans quelle mesure ces croyances se généralisent d'une matière à l'autre (Schunk & Pajares, 2002).

En effet, et c'est le deuxième élément, l'efficacité repose beaucoup sur des croyances des gens concernant leur compétence à accomplir une tâche avec succès (Miller et al., 1996). C'est plus un sentiment qu'une mesure exacte. Ce sentiment d'efficacité personnelle peut être défini comme « le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter » (Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988, p. 411).

Le troisième élément est lié au contexte, non seulement de matière, mais surtout de lieu. En effet, plusieurs études montrent que les attentes des enseignantes ne sont pas les mêmes selon le pays, la région, le territoire où elles enseignent. Pour Anne Barrère, c'est pour cette raison qu'il faut distinguer efficacité et sentiment d'utilité chez les enseignants. S'il est relativement aisé de se sentir efficace dans un contexte favorable d'un quartier de centre-ville avec des élèves issus de milieux culturels favorisés, ce n'est plus le sentiment d'inefficacité mais celui d'utilité qui prédomine chez celles et ceux qui enseignent dans un établissement scolaire situé dans un quartier où les enfants sont issus de milieux culturels moins favorisés et de cultures plus variées (Barrère, 2017). Une utilité sociale décrite en termes plus larges de socialisation et de travail éducatif, avec des glissements de finalités conduisant parfois à des adaptations en termes d'exigence. Elle rappelle l'expression utilisée par le sociologue Pierre Merle évoquant une dualité constitutive du métier. Les enseignants sont à la fois des « entraîneurs » qui mobilisent des individus et des équipes à donner les meilleurs d'eux-mêmes et des « arbitres » qui sifflent, lors d'évaluations réussies ou ratées (Merle, 1996).

Enfin, un quatrième élément découle des trois premiers, cette notion d'efficacité est très relative, à la fois pour ces effets de matières, de croyances et de contexte : chaque individu porte en lui des critères d'efficacité liées à ses objectifs propres, et qui peuvent varier dans le temps et dans l'espace : selon que l'on soit expérimenté ou non, en début de cycle, en fin d'année, en matinée, lors d'une sortie scolaire, etc. les exigences et donc la demande en efficacité sera différente, bien qu'exprimées par la même personne. C'est ce que l'évaluation scolaire est prise dans les aléas de la relation pédagogique, qu'Anne Barrère voit comme « un miroir déformant de l'efficacité d'une transmission » induisant une autoévaluation quotidienne pour l'enseignant (en se demandant si son cours « a Hen-

rihé » ou non), mais aussi comme une mise à l'épreuve de la relation pédagogique, lorsque les résultats ne sont pas au rendez-vous. Une évaluation qui renvoie selon elle davantage à un climat de la classe, qu'à une appropriation des savoirs et aux apprentissages (Barrère, 2017).

Ainsi, pour comprendre comment l'efficacité peut être ressentie, Albert Bandura a proposé la notion d'auto-efficacité et plus précisément le *sentiment d'efficacité personnelle* (SEP) défini comme le sentiment subjectif d'être capable d'atteindre le but désiré dans une situation générique. Il concerne les croyances d'un individu sur ses capacités à mettre en œuvre les comportements qu'il pense utiles pour atteindre des résultats visés.

« *Il faut s'adapter*²³⁹ ! »

À la jonction entre la logique néolibérale (Stiegler, 2019) et celle du praticien réflexif (Schön, 1993) se trouve un paradigme de l'adaptation. Ce mot est lui aussi entré dans le vocabulaire courant de l'éducation nationale, devenant de fait une injonction implicite. On demande désormais aux enseignantes d'adapter leur enseignement à chaque élève à travers divers dispositifs reposant sur une logique de différenciation, surtout s'il est porteur de besoins éducatifs particuliers via un projet d'Accueil individualisé (PAI) lors d'un trouble de la santé non reconnu comme un handicap, un projet personnalisé de scolarisation (PPS) pour des enfants reconnus en situation de handicap, un plan d'accompagnement spécialisé (PAP) pour des enfants qui ont besoin d'aménagements car dyslexiques, dyspraxiques ou dysorthographiques par exemple, ou encore un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE).

En étudiant le discours d'enseignants mobilisés, la sociologue Brigitte Monfroy apporte une analyse pertinente du concept d'adaptation dans l'enseignement. Elle le relie à la transposition didactique interne (Chevalard, 1985). Elle note la connotation très positive du terme chez les enseignants qui y voient « un concept opératoire permettant de penser leurs pratiques d'enseignement, d'en revendiquer la pertinence, d'en mesurer l'efficacité auprès de leurs élèves et de motiver leur engagement professionnel » (Monfroy, 2013, p. 92) alors que les sociologues pensent l'adaptation comme « un ensemble de logiques, de modalités et de pratiques pédagogiques qui prennent des formes similaires dans des contextes socio-scolaires variés et qui conduisent les enseignants à réduire sensiblement,

²³⁹« Il faut s'adapter ! » est le nom d'un essai de Barbara Stiegler paru en 2019.

face aux élèves issus des milieux populaires, les ambitions intellectuelles des activités d'apprentissage avec des effets fortement dommageables à la réussite scolaire de ces élèves » (Idem, p. 93).

Pour adapter leur enseignement, les enseignantes passent d'abord par une phase d'appropriation des programmes et de transformation des contenus en s'appuyant sur leurs représentations des contraintes du moment et du lieu mais aussi sur leur expérience, leur compréhension de la discipline enseignée, leur interprétation des besoins des élèves, mais aussi des attentes de la hiérarchie et de celles des parents (Tardif & Lessard, 1999, p. 252). C'est donc à la fois un travail d'interprétation et de sélection, ce qui nécessite une activité cognitive et intellectuelle importante (Maroy, 2006). Brigitte Montfroy voit dans cet espace de liberté, d'« interstice », une tension entre l'autonomie des enseignants et leur responsabilité professionnelle aboutissant à des choix qui peuvent se transformer en dilemmes professionnels et une forme de bricolage et de créativité pédagogiques (Perrenoud, 1996). Selon elle, l'adaptation est « l'activité singulière nécessaire à l'acte d'enseigner, qui se réalise à l'interface entre des savoirs disciplinaires socialement et scolairement organisés et des acteurs sociaux inscrits dans des rôles et contextes spécifiques (enseignants et élèves) » (Monfroy, 2013, p. 104). La culture en géographie scolaire y est pensée alors comme un outil, un système de repérage.

b. Concilier réalité et idéaux : une adaptation constante au service d'une recherche de l'efficacité.

Dans le chapitre cinq, partie 5.4, la géographie est présentée par les enseignantes comme une réflexion construite sur une culture et une méthode permettant une prise de recul et une action sur le monde ou sur son environnement proche. C'est une forme d'idéalisation à la fois individuelle et collective de la discipline scolaire par ces professionnelles. De même, le sondage en ligne montre que les enseignantes du primaire voient la géographie d'abord comme utile pour « construire des repères stables pour connaître le monde actuel » (premier item pour 88,4 % des personnes ayant répondu) mais aussi pour « savoir localiser des lieux et des territoires sur une carte » (47%) et « savoir décrire et localiser des paysages » (36,8%), « poser une culture pour la vie » ou « pour la scolarité » (46,4 et 7,9%) ou « présenter un cadre national commun » (4,8%). Les éléments liés à une culture sur le monde sont centraux dans l'esprit des enseignantes puisque ces cinq items regroupent au total plus de la moitié des réponses à la demande de déterminer les objectifs de l'enseignement de la géographie à l'école primaire (plusieurs réponses étant possibles).

Cette impression a été confirmée dans les échanges avec les enseignantes, pour qui la géographie est une discipline de partage culturel, que ce soit un partage de connaissances factuelles sur l'espace proche ou lointain, qu'ils soient administratifs, physiques ou autres, ou sur des connaissances liées à une culture touristique et grand public du Monde notamment pour mieux comprendre l'actualité. Dans tous les cas, une culture qui met le Monde à distance très souvent.

Pourtant, la réalité semble différente, comme montré au chapitre six, partie 6.4. C'est plus un bricolage qui s'appuie sur des savoirs accumulés, désarticulés entre eux parfois. Une entrée par des lieux proches ou des territoires plus lointain mais aussi par des outils et des exercices parfois stéréotypés favorisant une logique de mémorisation et qui aboutit à une mise à distance du Monde. Cette adaptation se fait à plusieurs niveaux : elle cherche d'abord à adapter un cours en s'appuyant sur des supports existants ou en mettant à jour des données, des documents, c'est alors une adaptation qui se fait principalement en amont, lors de la préparation des séances. Elle peut aussi viser à s'adapter au contexte de la classe, aux élèves, au moment, au quartier, à un événement. C'est alors une adaptation contextuelle qui se fait principalement en direct mais aussi en amont. Enfin, les enseignantes peuvent également chercher à atteindre des buts intimes, personnels, comme se rassurer vis-à-vis d'une discipline méconnue. Il s'agit alors d'une adaptation sécurisante.

Une première adaptation : anticiper et préparer des séances.

La première manière d'adapter se fait en amont des cours lorsque les enseignantes conçoivent et préparent leurs séquences de géographie. Plusieurs paramètres entrent en jeu. Une norme existe, celle du curriculum prescrit, mais celle-ci est entendue comme dépassable. En effet, le sondage en ligne fait ressortir que 28,8 % des personnes interrogées trouvent que le programme scolaire est « trop complexe, peu explicite ou peu intéressant²⁴⁰. » Par conséquent, il devient légitime pour certaines personnes d'adapter le programme aux élèves, occultant le fait que ce programme est loin d'être précis, détaillé ou directif.

Le besoin d'adapter le cours est pensé comme logique, le curriculum prescrit n'étant pas accueilli comme conforme ou approprié à un contexte spécifique : « *Je me dis qu'il faut forcément que je m'adapte à ce public en trouvant des biais qui vont les stimuler et retenir leur attention. Et ça demande*

²⁴⁰Question numéro 8 du sondage en ligne « Si vous vous sentez mal à l'aise ou mal préparé.e, est-ce : (plusieurs réponses sont possibles) » 162 réponses sur 562 personnes.

*beaucoup de temps. Oui, ça demande beaucoup de temps pour reconstruire quelque chose, oui.*²⁴¹ »
« *Mes séquences vont se créer déjà par rapport au matériel de classe, par rapport au niveau des élèves, par rapport à leurs représentations et à ce moment-là je vais créer mes objectifs.*²⁴² »

En effet, pour plusieurs enseignantes rencontrées, non seulement il faut adapter son cours à la classe et au contexte, mais surtout il faut anticiper les réactions des élèves : « *il faut absolument avoir préparé, alors du coup il faut savoir quoi leur dire, parce que sinon c'est un peu la panique.*²⁴³ »

Le contexte est donc primordial, il induit de trouver des outils adéquats, ce qui peut faire peur ou mettre les enseignantes en difficulté : « *il y a besoin de s'adapter en permanence et c'est vrai que ça fait peur. Ce [n]'est pas notre spécialité ... on manque de ressources.*²⁴⁴ » « *Il faut savoir s'adapter, entre guillemets adapter sa séquence à ce qu'on veut faire du manuel. Si on compte sur le manuel pour faire la séquence, alors encore une fois pas dans les clous ce qu'est un métier d'enseignant.*²⁴⁵ »

Pour certaines il n'y a pas d'outil parfait pour enseigner la géographie et il faut même s'en éloigner pour construire ses séances : « *en géographie il n'existe jamais un manuel qui est adapté vraiment ou alors il faut me dire.*²⁴⁶ » Mais pour d'autres, un manuel peut servir de base, un support que l'on retravaille.

*« Le Retz, ce [n]'était pas un manuel, c'était des séquences qui étaient proposées par la méthode. Et là, il arrive que certains documents je les prenne directement. Finalement cette méthode, je trouvais qu'elle était intéressante et parfois un petit peu difficile pour les élèves mais en retravaillant, c'était pas mal. Il y avait des documents qui étaient vraiment bien.*²⁴⁷ »

« Je vois des fiches qui sont extrêmement bien faites, des séquences extrêmement bien faites sur le net mais que je suis fatalement obligée d'adapter chaque fois par rapport au niveau de mes élèves. C'est à dire quand je vois des traces écrites telles qu'elles sont libellées, je sais que la plupart des mots employés, c'est un langage tellement châtié que ça ne correspondrait pas au niveau de mes élèves ... ce [n]'est pas péjoratif, j'adore mes élèves, mais je veux

²⁴¹Entretien avec Aline, 14/05/21, minute 25.

²⁴²Entretien avec Léonie, 26/05/21, minute 37.

²⁴³Entretien avec Henri, 20/04/21, minute 37.

²⁴⁴Entretien avec Danièle, 05/05/21, minute 16.

²⁴⁵Entretien avec Bernard, 06/06/21, minute 33.

²⁴⁶Entretien avec Frédérique, 20/04/21, minute 30.

²⁴⁷Entretien avec Eric, 23/08/21, minute 13.

dire il faut se mettre à niveau de nos élèves et donc je retravaille et la dose images et les commentaires qui sont faits et les sources en les simplifiant.²⁴⁸ »

Ce travail d'anticipation des difficultés est essentiel (Bressoux et Dessus, 2003), il pousse aussi à proposer des différenciations.

« Des fois j'adapte un peu les questionnaires parce qu'on a des élèves qui sont parfois en grande difficulté mais sinon en général j'aime prendre les documents déjà faits avec les questions pour s'entraîner.²⁴⁹ » « J'essayais d'élaborer une trame des évaluations et ensuite je les ai adaptées en fonction des élèves que j'avais quoi. Parce que parfois, je savais que j'allais pouvoir aller plus loin qu'avec d'autres et donc j'adaptais un peu les éval' je ne réutilise pas forcément tous les documents que j'ai utilisé déjà l'année précédente, des fois forcément je modifie.²⁵⁰ »

Cette injonction à l'adaptation est donc ressentie plus fortement lorsque les élèves sont de milieu social ou culturel moins riche, mais aussi quand l'enseignante doit préparer des cours à une classe unique qui compte plusieurs niveaux.

« En fait [les programmes] ne sont pas du tout adaptés aux classes qu'on a. Moi j'ai travaillé dans des classes, moi j'ai cinq niveaux, je travaille encore dans des classes uniques. De la grande section au CM2. Et on a quinze élèves. OK, on en a que quinze, mais on a cinq niveaux. Qu'est-ce que vous voulez appliquer les recommandations du ministère quand vous avez cinq niveaux ? Ce [n]'est pas possible. Ce [n]'est pas possible.²⁵¹ »

C'est la même chose pour celles qui travaillent à l'étranger, comme Danièle et Claudia : *« Il faut aussi savoir que nous, de notre contexte à l'étranger sur l'histoire, on adapte tous les programmes au contexte local.²⁵² » « On a tout un travail comme ça à faire, et puis des documents qui collent à la réalité du terrain et à de l'espace vécu des élèves.²⁵³ »*

²⁴⁸Entretien avec Aline, 14/05/21, minute 20.

²⁴⁹Entretien avec Gaëlle, 08/07/21, minute 18.

²⁵⁰Idem, minute 25.

²⁵¹Entretien avec Léonie, 26/05/21, minute 57.

²⁵²Entretien avec Danièle, 05/05/21, minute 23.

²⁵³Entretien avec Claudia, 09/08/21, minute 31

- *Une adaptation contextuelle : différencier durant les séances.*

L'adaptation se fait également au cours des séances, en direct. Face à une question, face à des difficultés mal anticipées, il faut réagir et trouver rapidement une solution. Cela se fait durant la séance, au fil de l'eau, mais pas seulement. Pour Léonie, cette adaptation se fait surtout pour des élèves plus faibles. Il faut alors se mettre à leur niveau : « *il y a beaucoup d'enfants en grosse difficulté donc on adapte tous les enseignements, on différencie. Quand j'enseigne en fait je me base beaucoup sur ce qu'ils connaissent eux.*²⁵⁴ »

Mais trouver les exercices ou les documents adéquats se déroule aussi à deux moments clés, prédéfinis par les enseignantes : lors de la rédaction de la trace écrite ou au moment des évaluations.

*« Généralement la trace écrite, je la construis avec les élèves, c'est plus interactif en tout cas, c'est mieux, c'est plus personnalisé. Par contre oui, les fiches d'exercices avec les questions questionnaires. Des fois j'adapte un peu les questionnaires parce qu'on a des élèves qui sont parfois en grande difficulté mais ... mais sinon en général j'aime prendre les documents déjà faits avec les questions pour s'entraîner. Une fois qu'on a vu les diapos et tout ... je trouve que c'est pas mal.*²⁵⁵ »

*« L'évaluation que je m'étais fixée je vais être obligée de réajuster en fonction [des élèves]. Et puis même avec vingt ans de pratique, quand on travaille à la maison qu'on prépare notre truc, tout paraît clair et dans la pratique avec l'hétérogénéité des élèves, on est obligé de ralentir, de s'adapter.*²⁵⁶ »

Une adaptation sécurisante : coller à des demandes.

Une dernière nécessité apparaît, celle de suivre l'évolution de la société, des classes. Pour certaines, la première manière de penser le programme est de voir s'il répond aux demandes de la société, s'il y est adapté, ce que disent Jeanne, la plus jeune, et Irène qui est un peu plus âgée : « *Il y a plein de choses dans les autres matières ou le programme, je le trouve compliqué et pas forcément adapté. Pour le coup en géographie, je trouve qu'il est bien adapté à nos élèves.*²⁵⁷ » « *C'est vrai quand il [n'] y a vraiment rien, on se lance comme ça, on est pas sûr d'être dans les clous, on ne sait pas si ça va*

²⁵⁴Entretien avec Léonie, 26/05/21, minute 1.

²⁵⁵Entretien avec Gaëlle, 08/07/21, minute 18.

²⁵⁶Entretien avec Frédérique, 20/04/21, minute 43.

²⁵⁷Entretien avec Jeanne, 14/05/21, minute 37.

fonctionner, si on est vraiment en lien avec le programme, on se pose beaucoup de questions et ça freine quelque part.²⁵⁸ »

Les professeures des écoles cherchent donc à

« Piocher à droite à gauche pour faire son propre truc quand on voit, quand on s'est aperçu que ça [ne] Henrihe pas si bien, qu'il faut adapter des choses. Ça devient quand même assez personnalisé. Ce [n]'est pas possible de prendre un manuel, le suivre, en distribuer un à chaque enfant et puis leur dire on va page suivante, ça va vite les dégoûter, quoi.²⁵⁹ »

De plus, l'idée que la discipline est liée à une usure des documents ou des ressources pour enseigner est bien ancrée :

« La géographie ça évolue, ça a besoin d'être adapté même d'une année à l'autre. On se rend compte qu'il y a l'aspect des données aussi qui bougent sans arrêt. On [ne] va pas commencer à leur parler de choses qui ont évolué, ça prend du temps. Et puis anticiper, il y a beaucoup d'interventions en géographie, il y a énormément de questions quand on découvre des documents sur lesquels on travaille, les élèves s'interrogent, posent des questions.²⁶⁰ »

Visiblement, la difficulté est plus grande quand on débute, liée principalement à une forte incertitude face à ce que l'on peut faire ou à ce qui est demandé :

« Quand on commence on se dit je ne sais pas comment je peux m'y prendre, j'ai pas d'idée, par quoi je démarre, comment je vais faire ma séquence et le fait d'avoir des séquences toutes prêtes, même si après forcément on va les adapter parce qu'on peut pas prendre et puis mettre comme ça directement, la plupart du temps on adapte, mais ça donne un socle et ça rassure. On se lance comme ça, on n'est pas sûre d'être dans les clous, on ne sait pas si ça va fonctionner, si on est vraiment en lien avec le programme, on se pose beaucoup de questions et ça freine quelque part.²⁶¹ »

²⁵⁸Entretien avec Irène, 23/04/21, minute 15.

²⁵⁹Entretien avec Henri, 20/04/21, minute 23.

²⁶⁰Idem, minute 37.

²⁶¹Entretien avec Irène, 23/04/21, minute 15.

c. S'adapter, adapter ... quelle transposition didactique pour concilier idéaux et réalité ?

Ainsi, l'injonction à s'adapter ou à adapter son enseignement est assez fortement ressentie chez les enseignantes de l'école primaire. Les professeures des écoles sont alors en tension entre deux pôles qui attirent leurs demandes : d'un côté il y a celui de leurs idéaux, de leur géographie scolaire à enseigner parfaite, basée sur leurs croyances, leurs connaissances, leur culture en géographie scolaire. Des idéaux relevés dans le sondage en ligne et les entretiens, analysés plus précisément dans le chapitre 5. Elle est liée à des envies d'ouverture sur le monde et à l'altérité, à une action sur l'environnement des élèves notamment pour un développement le plus durable possible, à l'idée que la géographie sert de support à une culture générale légitime, certes parfois administrative (connaître le nom des États et des départements proches ou les plus importants), mais aussi souvent naturelle (savoir situer et nommer les fleuves, les mers, les montagnes) voire urbaine (localiser et situer les métropoles). C'est aussi une discipline qui permet de développer un humanisme, un universalisme, que ce soit par la relation à la nature ou par la relation aux autres humains.

Mais la réalité est parfois éloignée de ces idéaux. En effet, ce qui ressort de l'analyse des cahiers d'élèves, de sites internet d'enseignantes ou des rapports des inspecteurs généraux vus dans le chapitre 1, c'est que la géographie enseignée est plus axée sur une mise à distance du monde, un monde refroidi, notamment par des analyses paysagères ou administratives, mais aussi par des entrées par des outils (dont la leçon propédeutique sur le rôle du géographe) mais aussi par des exercices stéréotypés sensés répondre à une vulgate attendue de la géographie : analyse de paysages plan par plan, lecture de documents pour y puiser une information souvent unique et sans ambiguïté, reproduire une carte (de France), etc. Il en ressort la persistance du rôle central de la mémorisation dans cette discipline (comme dans d'autres) parfois centrée sur des listes de lieux, fleuves, villes, pays. Enfin, une certaine essentialisation peut apparaître lorsqu'on étudie des territoires lointains ou exotiques.

Entre ces deux pôles, les tensions qui existent sont d'abord liées à l'importance des normes et des injonctions qui pèsent sur l'enseignement de la géographie au cycle 3. Si ces demandes ne sont pas forcément très nombreuses, elles sont ressenties comme fortes. Il faut suivre le BOEN, il faut respecter les horaires ... même si on ne le fait pas toujours. Le programme officiel est alors pensé comme un texte normatif trop lourd, inadapté aux élèves que l'on a devant soi. C'est parfois une réalité, c'est peut-être aussi une excuse d'autant plus recevable que rares sont les enseignants qui sont contrôlés pour le suivi de ces textes officiels. Si elles le sont, les conséquences tardent à suivre. De même, les professeures des écoles mettent en avant l'importance du contexte, qu'il soit national, régional ou

local. Celui-ci induit de faire des choix qui permettent de justifier le choix de s'affranchir ou de s'éloigner de la demande officielle. Enfin, et ce n'est pas négligeable, les choix effectués par les enseignantes du primaire dépendent aussi de leur culture en géographie scolaire, de leur relation et de leur compréhension de cette discipline.

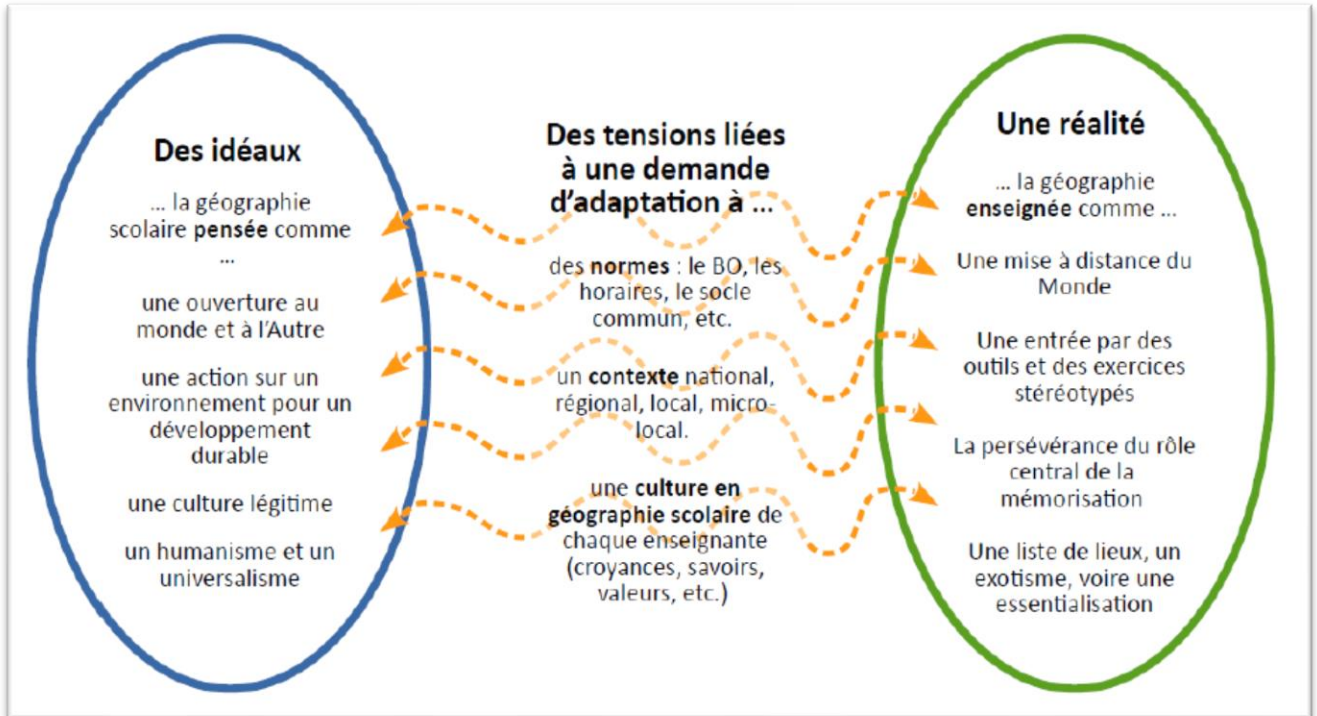


Figure 35 : Tension numéro 2 : Des idéaux confrontés à la réalité du métier.

8.3. Des conflits de normes et de prescription : à quelle demande répondre ?

Une troisième tension existe pour les enseignantes prises entre l'envie d'être créatrices de leurs cours et le fait de n'être que des exécutantes. Un choix complexe qui, bien souvent mêle les deux, la réalité se situant toujours entre ces deux pôles. Ce qui est en jeu ce n'est pas qu'une relation au curriculum prescrit, c'est aussi la capacité des enseignantes du primaire à prendre en main leur enseignement dans une discipline jugée comme secondaire.

a. Les professeures des écoles peuvent-elles être créatrices de leurs cours ou sont-elles de simples exécutantes ?

Selon Marguerite Altet, la pratique enseignante est multidimensionnelle et comporte sept dimensions (Altet, 2014 p. 297). Parmi celles-ci, la dimension technique, c'est à dire les savoir-faire spécifiques et les gestes professionnels de l'enseignant n'est pas la moindre. Elle est associée à une dimension finalisée, instrumentale, celle de l'apprentissage des élèves et leur socialisation ; à une dimension interactive, relationnelle car c'est un métier humain interactif, lié aux interactions avec les élèves médiatisées par le langage, la communication, les échanges ; à une dimension contextualisée, liée à la situation, à la structure organisationnelle ; une dimension temporelle, articulée à l'évolution du processus ; à une dimension affective, émotionnelle, qui rend compte de l'implication des acteurs ; et enfin à une dimension psychosociale liée à la nature humaine de l'objet de travail et à la classe comme groupe.

Cette dimension technique peut pousser certains à penser l'enseignement comme une technique avant que d'être une activité créatrice. En effet, une tension existe entre ces deux manières de penser l'enseignement, spécifiquement lorsque la discipline ou l'objet à enseigner est méconnu, comme peut l'être la géographie à l'école primaire. Ainsi, deux pôles s'opposent mais se complètent aussi, puisqu'une personne ne peut être totalement (ou rarement) une créatrice ou uniquement une exécutante.

La créativité des enseignantes.

Plusieurs travaux de recherche ont porté sur cette notion de créativité dans l'enseignement, et plus spécifiquement sur son rôle dans le travail des enseignants. Manon Capron Puozzo en a fait une synthèse utile pour comprendre ce concept (Capron Puozzo, 2016). S'appuyant sur de nombreux travaux nord-américains, elle rappelle que ce concept peut être pensé comme une capacité (Newton, 2012) ou comme une compétence transversale (Pallascio, Daniel & Lafortune, 2004). Mais, comme l'écrit Jean-Pierre Astolfi, c'est aussi une prescription vue comme le reflet d'une réponse nécessaire (Astolfi, 2008) dans une société en perpétuelle évolution. Elle s'appuie sur les travaux de Lubart qui montre l'importance de cette injonction dans notre société. Selon lui, il est attendu des individus de penser de manière créative en mobilisant des habiletés cognitives propres à la créativité. Il cite la flexibilité, la capacité d'appréhender divers objets sous différents angles, ou encore celle de savoir trouver et

suivre plusieurs pistes (Lubart, 2010). Pour les enseignantes, une tension peut se former notamment pour intégrer cette créativité dans le processus d'enseignement/apprentissage (Clerc-Georgy, 2016). De même, selon Beghetto, ce concept, s'il est d'actualité dans l'école, n'a pas eu bonne presse auprès des acteurs éducatifs (Beghetto, 2010) et continue à rencontrer des résistances. Ce qui ressort des diverses définitions qu'Manon Capron Puozzo va chercher chez divers auteurs (Guilford, Brown, Lubart, Rogers) c'est que la création est conçue comme une capacité de produire quelque chose de nouveau, d'adapté à un contexte spécifique et qui crée une nouvelle relation entre un individu, des événements et un environnement. C'est à la fois un processus, une recherche et un état d'esprit qui se joue dans une logique systémique qui modifie un domaine existant (Csikszentmihalyi, [1996] 2006, p. 32).

Pour étudier un processus créatif, Lubart identifie "7 C" (Lubart, 2017) : c'est d'abord le créateur (qui peut être une personne emblématique, LE créateur, comme un individu moins reconnu dans le cadre d'une créativité ordinaire) ; c'est aussi un processus créatif (*creating*) qui met en relation des éléments jusqu'alors éloignés ; c'est encore la collaboration, donc des interactions dans un groupe ; c'est un contexte, comme une situation d'enseignement ou la préparation de celle-ci ; c'est également le produit de la créativité, la *création* proprement dite ; le sixième C'est celui de la consommation ou du partage de cette nouveauté dans la sphère publique ; enfin, c'est un curriculum, car on peut envisager la créativité dans une logique curriculaire, une compétence transversale. L'étude d'Manon Capron Puozzo montre que dans l'enseignement, la créativité doit être pensée dans une logique en double sens : à la fois du bas vers le haut et du haut vers le bas, la seconde validant la première et la rendant pérenne. Elle rappelle aussi que les travaux de Craft montrent qu'introduire la créativité dans le curriculum nécessite de considérer celle-ci comme un objectif d'éducation qui vise notamment à prendre conscience de l'impact de la créativité tant comme consommateur que comme producteur (Craft, 2005).

L'enjeu de la créativité des enseignantes de l'école primaire en géographie, une discipline parmi d'autres.

Dans les entretiens avec les formateurs des INSPE, une question porte sur la capacité des professeures des écoles à être des créatrices de leur enseignement en géographie. Si cette capacité semble être attendue des enseignants du secondaire, des spécialistes d'une discipline qui doivent s'émanciper des manuels scolaires, des méthodes clé-en-mains. Les enseignantes du primaire ont-elles cette capacité

créatrice qui leur permet de développer une certaine agentivité ? La question n'est pas neutre. En effet, les PE sont aujourd'hui recrutées à un niveau d'études relativement élevé (bac + 5, master), elles ont un statut de cadre et sont en grande partie autonomes, libres de leurs pédagogies et de leurs choix. Elles restent encadrées par des inspecteurs au rôle de moins en moins dominant et à la présence de plus en plus lointaine. De plus, le paradigme dominant du praticien réflexif (Schön, 1993) dans l'enseignement pousse également les professeures des écoles à être maîtresses de leurs décisions, non seulement en ce qui concerne des choix d'emploi du temps, de manuels et de méthodes mais aussi pour leur pédagogie, le choix des exercices, de la forme scolaire ou de la trace écrite. Enfin, depuis la mise en place du processus de Bologne²⁶², on demande également aux professeures des écoles de se conformer à un référentiel de compétences professionnelles. Dans celui-ci, le terme de créativité n'est employé que deux fois. Une première fois dans la partie sur « Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves », le neuvième item consacré à l'intégration d'éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier intègre le point suivant : « Aider les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative. » Plus loin, dans une partie spécifique sur « Les professeurs, praticiens experts des apprentissages », il est demandé à ceux-ci de « favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées » (BOEN, 2013). Le terme est bien présent, quoique secondaire, comme une injonction à être créatif dans son métier.

Or, il semble assez difficile pour des enseignantes généralistes de pouvoir dominer l'ensemble des pédagogies et des méthodes de la dizaine de disciplines à enseigner au cycle 3. Elles font donc des choix basés, nous l'avons vu, sur une recherche d'efficacité et de pragmatisme mais aussi sur leurs savoirs et leurs expériences personnelle et professionnelle, c'est à dire leur culture en discipline scolaire, ici en géographie scolaire. Pour cela, Anne Barrère parle d'exécutants autonomes (Barrère, 2017) alors que certains auteurs, comme Philippe Meirieu dénoncent le fait qu'« on assiste à une prolétarianisation du métier d'enseignant », (Meirieu, 2022). Un enjeu qui ne laisse pas de marquer les enseignants, comme le montrent les numéros des Cahiers Pédagogiques consacré à ce thème (Cahiers pédagogiques n°569 de mai 2021, n°562 de juin 2020 et n°533 de décembre 2016 pour les plus récents)

²⁶²Le processus de Bologne est un processus de convergence des systèmes d'enseignement supérieur des pays de l'Union européenne commencé en 1999.

b. Une relation au curriculum prescrit plus ou moins distante.

Lorsqu'il s'agit d'enseigner une discipline méconnue comme la géographie, une matière dans laquelle on n'a pas forcément une culture scientifique ni spécifique, il faut concilier les attentes de l'institution, le curriculum prescrit, et ce que l'on veut ou peut faire en classe. Plusieurs cas de figure apparaissent. L'analyse des sites internet a montré que les enseignantes ne suivent pas forcément les demandes du bulletin officiel en vigueur. Il est cependant difficile de dire si les PE ont un regard critique sur ce qu'elles y trouvent ou si elles peuvent n'y piocher que des éléments spécifiques qu'elles relient ensuite aux attentes du programme. De même, l'étude des cahiers d'élèves a montré que peu d'enseignantes suivent réellement et totalement le programme. Un fait que l'on retrouve dans les analyses des inspecteurs généraux ou des inspecteurs de l'éducation nationale. Enfin, le sondage en ligne a permis de préciser que 6 % des personnes interrogées assument ne pas enseigner la géographie. Tous ces éléments permettent de se demander quelle relation ont les PE au programme officiel. S'il est difficile de dire si les enseignantes du primaire le connaissent réellement, les entretiens permettent d'entendre ce qu'elles en disent et d'approcher la manière dont les professeures des écoles abordent une discipline à partir de cette relation au programme. Ainsi, certaines se départissent d'un lien aux programmes. Elles seraient des créatrices totales qui s'émancipent de la demande officielle au besoin, au nom de l'efficacité ou d'une adaptation aux élèves et au contexte. D'autres bricolent à partir des demandes officielles qu'elles déclarent suivre et construisent des séquences en s'appuyant sur leur liberté pédagogique. D'autres encore assument (plus ou moins) mettre leurs pas dans les pas de leurs pairs et copient ou photocopient des séances ou des séquences toutes faites. Elles justifient ce choix par leur mal être face à une discipline méconnue. Enfin, il y a celles qui ne font pas de géographie et qui l'assument. Deux éléments apparaissent alors. Le premier est de savoir s'émanciper ou non des attentes et des travaux d'autres personnes, une capacité liée à l'expérience et à une culture en géographie scolaire plus grande. Le second est lié à des transformations, des distorsions qui peuvent se développer au fur et à mesure du temps et au fait que le programme a été lu ou intégré il y a quelques années.

Des créatrices totales.

Il est rare de trouver des enseignantes du primaire qui sont des créatrices totales, des personnes qui délaissent le programme scolaire officiel pour enseigner (et l'assumer) tout autre chose. La seule personne rencontrée qui déclare l'être est Léonie. Remplaçante, elle prend ses aises avec un programme

qu'elle ne cherche pas à connaître. Elle a sa méthode de travail et s'y tient. Certes, il lui arrive de suivre des séquences d'enseignantes qu'elle remplace, mais si elle est libre de choisir, si elle en a le temps, elle préfère suivre sa propre voie :

« Quand c'est des CM1-CM2, des grands, je crée ma programmation. Parce que j'ai deux master deux en ingénierie de formation, du coup j'utilise des méthodes de formation. C'est à dire je commence par exemple avec un brainstorming ou la méthode des post-it autour de la Terre. "La Terre pour vous c'est quoi ?" Donc il y en a qui me parlent de paysages, il y en a qui me parlent de système solaire, il y en a qui me parlent de continent, d'autres de mer, d'océan, de trucs comme ça. Et c'est à partir de là que la programmation se crée. Parce que je la crée avec les enfants. Et pour moi c'est essentiel parce que je pars du gros, je pars du Monde, je pars des continents, des océans. Donc je pars de là pour recentrer sur la France. C'est à dire que je pars du global sachant que ça me permet après en sciences de travailler le système solaire, de travailler les paysages, etc. mais du coup de leur faire découvrir des choses et après seulement je concentre sur la France, le village, etc. Donc je fais vraiment le côté inverse de ce qui est préconisé dans les programmes. Donc moi, c'est comme ça que je fonctionne.²⁶³ »

Évidemment, il est illusoire de voir ces créatrices totales comme totalement émancipées de toute influence. Si elles se pensent comme telles, elles restent tributaires de pratiques passées, d'héritages plus ou moins reconnus. Ainsi, lorsque Léonie part du système solaire pour centrer vers la France, elle ne fait que suivre des instructions de la fin du XIX^{ème} siècle, reprenant les logiques des programmes du secondaire jusqu'aux années 1990, allant de l'étude de la Terre à celle de la France.

Les bricoleuses : partir du curriculum prescrit pour créer son propre cours.

Une majorité d'enseignantes assume de s'éloigner ou d'adapter leur enseignement de géographie. Cela est justifié par une adaptation à leurs élèves ou au territoire, voire à leurs croyances et valeurs. Ce sont des bricoleuses qui cherchent à coller au terrain et qui font des choix assumés. Ceux-ci les

²⁶³Entretien avec Léonie, 26/05/21, minute 1.

poussent à ne pas suivre aveuglément le programme au nom de la liberté pédagogique, comme l'exprime Frédérique qui dit comment elle prépare ses séquences : « *J'ai le programme sous les yeux. Je l'ai dans la tête si vous voulez mais je prends beaucoup de libertés par rapport à ça. En fait enseigner la géographie il faut partir franchement de l'enfant donc de ce qu'il vit lui.*²⁶⁴ » Jeanne estime elle aussi avoir « *un programme à traiter et parfois ce programme ne répond pas du tout aux questions que les élèves se posent.*²⁶⁵ »

Selon les séquences, selon les années, selon les personnes, ce légalisme vis-à-vis du programme en vigueur est plus ou moins fort. Certaines personnes s'appuient d'abord sur le programme, d'autres font des choix en priorité à partir de fichiers ou de manuels qu'elles retravaillent. Le curriculum prescrit reste donc une norme à suivre pour une très grande majorité des enseignantes, même si chacune d'entre elles explique y mettre du sien en adaptant la demande officielle à un contexte particulier pour «

*Piocher à droite à gauche pour faire son propre truc quand on voit, quand on s'est aperçu que ça [ne] Henrihe pas si bien, qu'il faut adapter des choses. Ça devient quand même assez personnalisé. C'est pas possible de prendre un manuel, le suivre, en distribuer un à chaque enfant et puis leur dire on va page suivante, ça va vite les dégoûter, quoi.*²⁶⁶ »

Les manuels, bien que souvent invisibles pour les élèves y jouent un rôle toujours important, notamment pour y trouver rapidement des documents adaptés aux élèves :

*« Je crois que j'ai beaucoup pioché à droite, à gauche et essayé de remonter des séquences d'enseignement un peu à ma sauce, mais c'est vrai que je me suis appuyé quand même sur des documents qu'on trouvait dans des manuels. Mais je pense que finalement les séances que je créais elles étaient plutôt personnelles et j'essayais quand j'étais mal à l'aise de m'approprier des choses que les manuels proposaient. Il y a deux manuels que j'ai pu utiliser, c'est Magellan dans mon ancienne école et dans ma deuxième école, c'était le Retz.*²⁶⁷ »

Plus tard dans la conversation, Éric précise qu'il fait confiance aux choix des éditeurs tant pour les documents que pour la progression proposée :

²⁶⁴Entretien avec Frédérique, 20/04/21, minute 7.

²⁶⁵Entretien avec Jeanne, 14/05/21, minute 10.

²⁶⁶Entretien avec Henri, 20/04/21, minute 23.

²⁶⁷Entretien avec Eric, 23/08/21, minute 12.

« Quand je prends un document dans un manuel, je ne cherche pas à le vérifier. Par exemple, quand je vois la programmation qu'il propose, je la regarde mais je pars avec l'a priori qu'elle est cohérente. Et je [n]'ai jamais vu de grosses incohérences, de choses qui me plaisaient pas du tout.²⁶⁸ »

Les enseignantes savent pertinemment que leurs choix sont prioritaires et qu'il y a peu de chance (ou de malchance) d'être prises en flagrant délit de non-respect des programmes. Comme le dit Frédérique à propos des programmes, *« on est obligé de les appliquer, mais je me dis "bon on reste quand même à l'école primaire !" et je prends du recul par rapport à ça.²⁶⁹ »* Une manière de penser qu'elle n'est pas la seule à avoir : *« on applique pas forcément à la lettre les programmes. On fait un petit peu ce qu'on préfère quand même !²⁷⁰ »*

Face à des difficultés, s'appuyer sur des ressources clés en mains malgré leurs défauts.

Pour certaines, il est parfois nécessaire de s'appuyer sur des séances ou des séquences toutes faites. Ce n'est plus la liberté pédagogique qui est mise en avant mais plus le sentiment d'incompétence face à quelque chose à enseigner qu'on pense ne pas maîtriser. Un cours clés-en-mains permet alors de faire face, même si, les PE en conviennent, ce n'est pas la meilleure des solutions. Une situation honteuse qu'il est plus facile de dénoncer chez ses collègues que d'assumer :

« quand je suis vraiment mal à l'aise je vais chercher des choses toutes faites, mais honnêtement, j'ai plutôt tendance à creuser et réfléchir de mon côté pour être à l'aise au moment où je le présente en fait. Je crois que beaucoup de collègues prennent plutôt quelque chose de d'assez clair quand ils sont mal à l'aise et ils s'y tiennent. Et ils le font évoluer ensuite quand ils le reprennent. La démarche générale, enfin, des collègues qui étaient autour de moi, c'était plutôt je prends quelque chose. Après moi, ce n'est pas ma démarche personnelle.²⁷¹ »

²⁶⁸Idem, minute 16.

²⁶⁹Entretien avec Frédérique, 20/04/21, minute 28.

²⁷⁰Entretien avec Karen, 20/04/21, minute 22.

²⁷¹Entretien avec Eric, 23/08/21, minute 15.

« Je sais que j'ai des collègues qui font ça, elles impriment toutes les fiches. J'en ai vu imprimer ça, et puis finalement ces fiches-là c'est un peu quelque chose qui a été élaboré, on sent que c'est aussi élaboré sur ce qu'on voit, alors on en voit peut-être des différentes, mais celles que j'ai vu c'est juste que c'est formaté. Il y a toutes les étapes de la séance, avec une petite trace écrite un truc, et ils ont de quoi après faire une petite évaluation sommative.²⁷² »

Les enseignantes ne sont pas dupes :

« Je pense que c'est la facilité mais en même temps sur Internet il y a des fois il y a des erreurs sur les fiches qui sont faites. On regarde rapidement en travers ce qui est écrit ça a l'air super bien et quand on le fait ce [n]'est pas toujours génial en fait.²⁷³ »

Comme pour les manuels et le programme, les fiches que l'on trouve sur internet peuvent être des points de départ retravaillés, avec le risque de ne plus savoir si cela correspond aux demandes officielles :

« Je m'en inspire d'une qui fait des choses très ludiques c'est La Classe Bleue. C'est la seule ressource Internet de collègues que j'utilise parce que je trouve les autres à nouveau pas très bien faites. Je l'utilise de temps en temps, notamment je me suis inspirée de son travail pour le thème " Se déplacer dans le monde" que je trouve particulièrement bien fait et les élèves ont adoré. J'avais utilisé un peu sa trame, un peu ses idées, et les élèves ont adoré. C'est la seule. C'est coloré, les photos sont bien choisies, les textes sont simples d'accès et c'est relativement court. Du coup, je m'en suis inspirée en ajoutant des vidéos notamment, je ne sais pas si vous l'avez vu mais elle a fait un travail sur l'Inde aussi et j'avais trouvé des vidéos où on entend tous les klaxons pour que les enfants s'immergent et tout ça, et ça ils avaient vraiment, vraiment bien aimé.²⁷⁴ »

Irène rêve de trouver des séquences ou des séances toutes faites :

« Il faudrait en fait qu'on ait une espèce de catalogue où on ait des séquences qu'on va adapter mais qui sont déjà à disposition pour qu'on puisse piocher

²⁷²Entretien avec Henri, 20/04/21, minute 26.

²⁷³Entretien avec Karen, 20/04/21, minute 16.

²⁷⁴Entretien avec Jeanne, 14/05/21, minute 21.

les dossiers. Je trouve il y en a très peu. Moi j'ai été surprise parce que dans l'éducation nationale il y a beaucoup de forums, il y a plein de sites que les profs créent entre eux mais finalement il y a peu de sites en fait où on a accès comme ça aux informations et aux séquences.²⁷⁵ »

Une idée qu'elle reprend en fin d'entretien :

« Ce qui est vraiment intéressant, ce serait en fait de créer des lignes plus détaillées du programme pour qu'on sache vraiment où on va en géographie et ce qu'on doit mettre ou pas dedans. Et après de mettre quelques séances entre guillemets clés en mains pour nous déjà qu'on se rassure sur ce qu'on fait et pour comme ça quand les suivants viennent, les nouveaux, ils puissent s'appuyer sur le site de la circo et avoir comme ça des outils, parce qu'aujourd'hui c'est vraiment ce qui pêche. On recrée, on tâtonne, c'est vrai que je comprends vraiment quand les gens disent ouais, il y a un vrai frein, il y a des vraies contraintes sur certaines matières.²⁷⁶ »

Les nihilistes :

Enfin, d'autres ne font pas du tout de géographie. Ultra-minoritaires, elles ne sont que six sur 562 à avoir déclaré ne jamais enseigner la géographie dans le sondage en ligne. Faute d'en avoir rencontré, il est difficile de connaître leurs arguments.

Une balance fréquente entre être créative et mettre ses pas dans les traces des autres.

Si en théorie les enseignantes partent du programme officiel puis créent leurs propres séquences, puis leurs séances, à y regarder de plus près, ce n'est pas toujours si simple. Aline exprime cette relation complexe aux normes. Elle se

« rapporte aux compétences qui sont détaillées par rapport au programme, je vérifie l'adéquation entre les objectifs visés et ce que le programme prévoit, le déroulement si ça me paraît conforme. Si c'est un déroulement conforme de

²⁷⁵Entretien avec Irène, 23/04/21, minute 19.

²⁷⁶Idem, minute 44.

séance, il n'y a pas de soucis. Et dans ce qui doit rester après, je ne reprends jamais telles qu'elles les évaluations qui sont proposées parce que ça [ne] correspond pas à mes élèves.²⁷⁷ »

Elle suit donc le programme, mais jusqu'à un certain point, plaçant ses élèves avant la norme à suivre. Cependant, elle peut aussi créer des séances ou des séquences sans forcément vérifier l'adéquation aux attentes officielles, à partir de sites internet

« Qui mettent des séquences types, et j'essaye de me servir de ça aussi comme grille, comme grille de départ. Donc ils mettent souvent en avant des grilles de départ. Alors je ne sais pas si ce sont des conseillers péda qui déposent ces séquences ou si ce sont des enseignants volontaires qui ont travaillé en groupe lors d'une animation pédagogique. En tout cas, il m'arrive de trouver des séquences prêtes et là je me dis, bon là ça va, c'est validé c'est sur un site d'inspection, hop, j'utilise.²⁷⁸ »

Elle n'est alors plus créatrice, mais exécutante. Certes c'est elle qui choisit ce qu'elle suit, mais elle limite sa liberté pédagogique à ce seul choix.

Des déformations au cours du temps.

Un risque de distorsion des attentes ou des séquences et des séances peut se faire dans le temps suite à des transformations par petites touches, année après année. C'est logique et humain. Le cours de géographie a sa propre vie, il évolue de manière indépendante, autonome. On peut se référer au programme, mais aussi à d'autres éléments du curriculum prescrit, comme les manuels. C'est ce que dit Bernard à propos de ses séquences :

« Si ça fait longtemps que je la fais comme ça, je vais la refaire, déjà un je vais vérifier où on en est en termes de programmes, qu'est-ce que me disent les programmes, en termes de mes connaissances, en termes de qu'est-ce que disent les manuels, allons voir. Je me suis servi de ce manuel il y a trois ou quatre ans, où est-ce qu'on en est dans les manuels, quels sont les nouveaux outils éventuellement que je peux m'approprier, j'en ai assez parlé pour que vous voyez à peu près le panel des outils qu'on pourrait utiliser, et puis ensuite,

²⁷⁷Entretien avec Aline, 14/05/21, minute 25.

²⁷⁸Idem, minute 27.

à partir de là, par quoi je vais commencer, comment je vais introduire la séquence.²⁷⁹ »

Avec l'expérience, il semble que les programmes ne soient plus la première référence, ayant alors moins d'importance que les productions des collègues. C'est l'impression que donne Frédérique :

« Au début de ma carrière je faisais beaucoup toute seule, c'était pour ça que j'ai trouvé ça laborieux et maintenant, je [ne] m'embête pas, c'est Internet et je prends, je me dis tiens, il faut que je rebondisse sur le projet là, donc je vais faire ça en géographie, et donc je prends sur des sites de professeurs.²⁸⁰ »

c. Le rapport aux programmes vu par les inspecteurs.

Là aussi, une large palette de situation existe. De même, le faible nombre de personnes rencontrées ne permet pas d'établir une typologie scientifiquement pertinente. Pourtant, quelques types apparaissent dans les profils d'inspecteurs rencontrés. Certains font preuve de naïveté et estiment que le système fonctionne bien, que les enseignantes suivent les recommandations et les normes sans trop regimber. Leur parole est suivie, à court ou long terme. Un autre groupe semble au contraire désabusé, abandonné par sa hiérarchie, sommé de s'auto-former dans un domaine qu'il méconnaît comme les PE qu'il est censé former. De même, pour certains l'injonction permanente au changement et à l'adaptation est peut-être à ralentir afin de pouvoir mieux comprendre les programmes et prendre le temps de les appliquer. Seule une personne rencontrée se dit apte à aider les enseignantes, mais a conscience d'avoir eu de la chance de suivre une formation adaptée.

Pourquoi aider les enseignantes quand le système fonctionne ?

Trois inspecteurs de l'éducation nationale semblent faire preuve de naïveté face à la géographie. Une naïveté au sens courant du terme, c'est à dire que, par ignorance ou méconnaissance des enseignantes ou des programmes, ces personnes font confiance au système pour que celui-ci fonctionne. En effet, comme l'exprime Noël,

« Il faudrait d'avantage insister sur les continuités que sur les ruptures entre les programmes parce que, comme on a des changements programmatiques

²⁷⁹Entretien avec Bernard, 06/06/21, minute 5.

²⁸⁰Entretien avec Frédérique, 20/04/21, minute 31.

réguliers, finalement, j'ai l'impression que l'enseignant va rester sur son programme de formation initiale, globalement. C'est à dire il va rester globalement sur comment il a été formé au début de sa carrière et qu'il va prendre un certain nombre d'adaptations. Le fait que ça change régulièrement, et que ça soit plutôt présenté comme des ruptures, ça va inciter les gens à rester plutôt sur ce qu'ils faisaient avant et sans forcément changer. J'ai connu l'accompagnement de ces derniers programmes, au début, et on avait peut-être trop insisté sur ce qui changeait alors qu'il y avait un certain nombre de choses qui ne changeaient pas.²⁸¹ »

Or, cet IEN n'a visiblement pas pris la mesure du changement qui a eu lieu quelques années auparavant quand le programme de géographie a connu une mue profonde. Pour lui, le changement est peut-être cosmétique plus qu'un bouleversement des attentes. S'il veut à juste titre rassurer les enseignantes de son académie, malheureusement, il occulte le fait que parfois les évolutions peuvent être plus profondes qu'il n'y paraît.

Une majorité d'IEN désabusés et pragmatiques.

À côté de ces naïfs, une majorité d'inspecteurs est visiblement désabusée. Cela tient à plusieurs facteurs. Ainsi, certaines personnes soulignent le manque de formation, comme Pascale, Yann ou Didier. La première n'a « *pas reçu des formations en géographie au moment où ça a changé.*²⁸² » Yann « *n'a pas eu de document qui exemplifierait des séquences pour donner à voir comment on fait (...) on s'y perd. Les néophytes s'y perdent. Les géographes seront convaincus, mais les autres C'est en ce sens que je me dis aïe, on a raté un coche, on a raté un coche.*²⁸³ » Le troisième n'a pas pu former les enseignantes, faute de moyens. Selon lui, et à juste titre,

« Il y a quelques années, chaque fois qu'il y avait un nouveau programme, il y avait des animations pédagogiques qui étaient proposées sur les nouveaux programmes qui nous permettaient, nous, en tant que conseiller pédagogique ou inspecteur, de focaliser sur certains points. On a plus le temps de faire ça.

²⁸¹Entretien avec Noël, 27/04/21, minute 33.

²⁸²Entretien avec Noël, 21/04/21, minute 17.

²⁸³Entretien avec Laurent, 03/06/21, minute 44.

Avec les nouveaux programmes, les derniers, on aurait bien aimé qu'il y ait une aide. Une aide, oui, mais sur quel temps ?²⁸⁴ »

Ce problème revient plusieurs fois durant l'entretien, ce qui montre que cela l'affecte : « *Plus ça va et moins on les accompagne dans ces changements de programmes. Mais on le sait qu'on aurait besoin d'avantage de temps pour les accompagner davantage.²⁸⁵ »*

Le constat est identique pour Laurent qui prend sa retraite quelques jours après l'entretien. Pour lui, il est difficile de former les PE, il opte donc pour une auto-formation puis une formation entre pairs, en espérant que le processus fonctionne :

« C'est de plus en plus difficile d'avoir des enseignants qui sont capables de faire évoluer leurs pratiques par rapport à des changements de programme. Après, ça dépend aussi des IEN [qui] ont un rôle important là-dessus. Parce que soit ils y croient et ils font le basculement complet rapidement là-dessus, soit ils préfèrent attendre pour voir comment les choses évoluent et ils mettent un petit peu de temps avant de faire basculer, soit ils n'y croient pas du tout et ils n'en parlent pas. Moi, je suis plutôt du genre du milieu, c'est à dire que j'attends de voir, d'avoir des expériences, d'avoir des comptes-rendus d'expérience, de voir comment les choses fonctionnent avant de mettre toute ma circonscription sur un nouveau programme. Je comprends les professeurs des écoles qui ont un petit peu de bouteille, qui ont vingt ans, vingt-cinq ans trente ans d'ancienneté, et qui ont déjà une expérience sur des programmes. On leur demande de changer du tout au tout et ils n'ont pas forcément envie et ils veulent y aller progressivement. Moi je [n]'ai jamais brusqué les gens. Je leur ai dit, il y a des nouveaux programmes, on va prendre le temps d'en discuter, on va voir l'année prochaine comment les choses se passent, on va revenir sur des expériences qui ont eu lieu et on va en reparler. Alors, évidemment que le rôle de l'IEN c'est de faire appliquer les programmes, on est bien d'accord. Bon, cela étant, on est quand même un petit peu craintifs quelque fois quand on voit à quelle vitesse ça change.²⁸⁶ »

²⁸⁴Entretien avec Didier, 21/04/21, minute 31.

²⁸⁵Idem, 21/04/21, minute 44.

²⁸⁶Entretien avec Laurent, 05/07/21, minute 52.

Quelques inspecteurs motivés et bricoleurs.

Comme les PE, les inspecteurs en sont rendus parfois à faire du bricolage. Peu formés ou auto-formés, ils sont très motivés et cherchent à faire entrer la géographie (ou d'autres disciplines) dans les interstices ou les entre-deux que leur laisse le plan académique de formation. C'est le cas de Jean-Yves qui a cherché par tous les moyens de permettre aux enseignantes du primaire de son académie de se former en géographie. Il a mesuré les difficultés, en a pris acte, les a certainement intériorisées pour mieux les dépasser. Un choix complexe et qui induit aussi une temporalité spécifique.

« Quand les nouveaux programmes arrivent, on regarde ce que ça implique pour nous en termes de formation. Sachant qu'on est maintenant sur des formats de formation plus à l'échelle départementale voire nationale. Ce qui fait qu'en termes de formation, on a moins de prise. Il reste toujours des petites marges. Mais effectivement lorsqu'il y a des changements dans les programmes, pour nous, c'est des axes importants sur la formation. Ce qu'on doit mettre en majorité et en priorité dans les formations. [Question : Vous avez réussi à mettre une formation en géographie quand les programmes ont changé ?] Alors, oui, mais en les liant, parce que là aussi c'étaient des obligations institutionnelles que l'on avait parce qu'il fallait que les formations soient axées à 100 % sur les fondamentaux. On a essayé de lier nos formations et pour le coup c'était mathématiques puis géographie. Et là on est sur une période de trois années et après on souhaiterait en tout cas faire un module sur trois années pour pouvoir en faire profiter tous les enseignants sur le lien géographie et maîtrise de la langue, par ce biais-là. Oui, ça concerne toutes les disciplines.²⁸⁷ »

Une chanceuse.

Enfin, il existe une troisième catégorie d'inspecteurs, celle des chanceux et des chanceuses qui ont peu recevoir une formation. Comme pour l'autoformation des enseignantes, la raison est liée à une distance réduite avec des formateurs ou un centre de formation :

²⁸⁷Entretien avec Jean-Yves, 21/04/21, minute 40.

« J'ai la chance de pouvoir intervenir dans des semaines de formation pour les futurs inspecteurs ou pour les tous jeunes inspecteurs. Au moment des nouveaux programmes, les inspecteurs généraux nous ont fait des présentations de ces [nouveaux programmes]. Nous on a eu Yves Cristofari, inspecteur général qui a fait une présentation sur la géographie, la nouvelle approche des programmes en géographie avec un diaporama qui était d'une grande qualité. C'était illustré, c'était clair, ça donnait à voir quelle était l'approche et la démarche. J'ai eu la chance d'en bénéficier, ça m'a permis de comprendre ce qui était attendu sur ces nouveaux programmes, mais les inspecteurs qui n'étaient pas là à ce moment-là n'ont pas eu du tout ça, c'était difficile pour eux de pouvoir le retransmettre. Donc notre formation ça s'arrête là.²⁸⁸ »

c. Les PE entre exécutantes et créatrices, le point de vue des formateurs.

Pour tous les formateurs, il est clair que l'objectif est de former des enseignantes capables de créer elles-mêmes leurs cours. Cette envie est précisée par Blanche.

« Je pense qu'ils sont capables d'être créateurs, oui, quand même. C'est quand même ce qu'on observe, notamment autour de la pédagogie de projets quand même, on observe des gens qui sont impliqués, créatifs, et qui mêlent travail sur les séquences à un raisonnement plus global quand même. Moi, je trouve qu'ils sont plutôt capables.²⁸⁹ »

Une capacité liée d'abord à une volonté selon Pierre : *« les moyens, il faut qu'ils se les donnent en fait. Je pense que c'est ça aussi qu'ils ont du mal à comprendre.²⁹⁰ »*

Cependant, ces formateurs ne sont pas naïfs :

« Si on se pose la question à l'échelle d'une promo, combien sont véritablement armés pour enseigner la géographie, même pour être exécutants, ... c'est à dire, voilà, avoir les ressources nécessaires pour être exécutants, peut-être que ça demande quand même des ressources. Donc pour être créatifs ... Wouaouh ... ça demanderait encore autre chose ... donc moi je pense que pour la majorité non, vraiment. Honnêtement, je pense que pour la majorité, non.

²⁸⁸Entretien avec Mireille, 28/04/21, minute 35.

²⁸⁹Entretien avec Blanche, 26/06/21, minute 23.

²⁹⁰Entretien avec Pierre, 09/07/21, minute 87.

Je l'espère mais pour la majorité non ... créatifs, non. Exécutants, même pas complètement.²⁹¹ »

Ce n'est pas forcément un problème de volonté ou d'envie, plus un manque d'accompagnement selon Pierre :

« Ils ont envie d'être créateurs, on le sent. On sent cette envie les premières années. Moi je le sens, ils ont cette envie d'apporter plein de choses et je trouve que notre institution est quand même assez dévastatrice pour les professeurs des écoles avec des collègues qui tentent quelque chose, ça [ne] Henrihe pas, on leur dit arrête, ça [ne] sert à rien, même les collègues entre eux, non, ça, ça [ne] sert à rien, qu'est-ce que tu t'ennuies avec ça.²⁹² »

Ainsi, si on en trouve, c'est parce qu'elles sont passionnées, comme Lola : *« Je pense que c'est très compliqué pour un PE dans nos disciplines d'être un créateur. Sauf si c'est un vrai passionné. Un PE il est créateur dans les disciplines qui le passionnent. Et les PE qui sont branchés géo, histoire-géo, ils font des trucs vachement sympas. Ceux qui ne le sont pas j'espère leur donner le goût et l'envie d'en faire. Mais je suis partagée.²⁹³ »*

Pour aider les professeures des écoles à faire des cours de géographie, certains formateurs proposent des modèles de séances ou des séquences :

« Je propose des modèles de séquences en M2. (...) Tout ce qui est travail sur le cheminement, sur les liens, sur la construction de phases, des exemples de séances et des exemples de séquences, tout ça, c'est en M2, c'est en M2 qu'on les aborde. Moi je fais une séquence que je réutilise beaucoup en CM1 sur s'alimenter, on part du menu de la cantine de l'INSPE, puis on en voit la géographie en voyant les filières courtes, les filières longues et la manière dont on pourrait le transposer avec les élèves. Donc un format de séquence. On travaille d'abord sur la ressource, sur ce qu'on pourrait en faire, on lui donne progressivement forme, et puis ensuite, on lui donne un modèle entre guillemets, en tout cas une fiche de séquence pour encore une fois faire le lien entre ce

²⁹¹Entretien avec Alain, 14/07/21, minute 69.

²⁹²Entretien avec Pierre, 09/07/21, minute 86.

²⁹³Entretien avec Lola, 19/06/21, minute 25.

qu'ils voient en stage, je dois construire des fiches de séquences et puis le sens qu'on peut donner à ce format là pour enseigner la géo spécifiquement.²⁹⁴ »

Le fait de montrer ou de donner un modèle est vu comme une aide utile, une base de travail pour celles qui ne sont des spécialistes.

« Ça les rassure, oui, oui. Après, de toute façon, sans que je leur en propose moi, ils en trouvent partout. Donc il s'agit plutôt d'affiner des modèles, de questionner des modèles ou de s'approprier, voilà. Mais oui, je leur propose, oui. Et même je leur propose des modèles qu'on essaye un peu de déchiffrer, de détailler, comprendre la logique qui a été choisie. Ça, je pense que c'est utile parce que ça fonctionne et puis après, ça leur fait des bases de travail.²⁹⁵ »

C'est un apprentissage par mimétisme : une bonne séquence ou une bonne séance suivrait un modèle ingéré, intégré, implémenté. *« Mon cours, la manière dont je le construis, c'est un peu la manière dont eux peuvent construire leur propre cours. De la problématisation, la structure, voilà, quelque chose de structuré, d'illustré.²⁹⁶ »*

Au contraire, d'autres formateurs ne veulent pas proposer de modèle et préfèrent avoir une démarche entièrement constructiviste, sans forme préétablie. C'est ce que propose Régis à ses étudiantes.

« En général, je pars plutôt de ce qu'ils commencent à faire et en discutant entre groupes de ce qu'ils font. En bricolant ça, on arrive à des trucs. Je les laisse partir de ce qu'ils font. Je leur dis juste que pour la même séquence, ce qui est pas mal, c'est qu'il y a un choc initial, une commande qui bouscule un peu tout le monde, une phase pour voir comment on y répond, un truc à la fin, un produit final où on se dit, on va faire ça. Et puis après, on y arrive. En général, ce que j'ai remarqué, c'est que chacun part avec sa façon de faire, puis comme on est un, deux ou trois intervenants, on circule, et en fonction de ce qu'on voit, on compare. Et finalement, ils arrivent tous seuls à changer leur truc. J'ai un stock sur mes Dropbox de séquences toutes faites aussi, mais c'est eux qui les font et c'est eux qui les stockent.²⁹⁷ »

²⁹⁴Entretien avec Alain, 14/07/21, minute 74.

²⁹⁵Entretien avec Blanche, 26/06/21, minute 25.

²⁹⁶Entretien avec Denis, 16/06/21, minute 25.

²⁹⁷Entretien avec Régis, 08/07/21, minute 37.

Cependant, tous actent qu'il est difficile d'acculturer les étudiantes en quelques heures de formation, alors qu'elles doivent aussi se former dans les autres disciplines et qu'elles ont un but principal, celui de réussir un concours aux épreuves très calibrées. C'est certainement résumé par Alain :

« Du fait de l'étrangeté que cette discipline peut avoir au départ, de l'étrangeté qu'elle peut avoir même quand on commence à creuser. Oui, je pense que la géographie aurait besoin de plus de temps. On aurait besoin de plus de temps. Pas nécessairement plus d'heures parce que je pense que les étudiants en ont déjà beaucoup, mais presque une année de plus, presque une année de plus où on puisse travailler vraiment quelque chose qui relève de la formation continue.²⁹⁸ »

d. Faute d'accompagnement, des enseignantes dépossédées de leur fonction créatrice ?

Ainsi, dans l'exercice de leur métier, et plus spécifiquement pour enseigner la géographie, les professeures des écoles sont soumises à une troisième tension. La majorité d'entre elles se vit comme des créatrices de leurs séquences et de leurs séances de cours. Elles font des choix personnels, basés sur leurs connaissances, leur culture en géographie, leurs valeurs, leurs compétences. Elles peuvent s'extraire de la vulgate de la géographie scolaire pour bricoler des cours incluant d'autres apports, certains étant liés au programme scolaire, d'autre un peu moins. Cette compétence et cette capacité à être créatrice repose sur les 7C vus plus en avant. C'est un processus complexe, à penser comme systémique et qui induit une certaine agentivité (ou *agency*) de la part de personnes très souvent peu formées, que ce soit en formation initiale ou en formation continue. Être créatrice leur permet donc non seulement de « faire cours » mais aussi de se réaliser en tant que personne, et qu'enseignante. Cela leur donne un statut plutôt positif aux yeux des collègues, mais aussi de leur administration qui voit d'un bon œil les personnes créatives.

Pourtant, là encore, cette envie ou ce sentiment peut être fortement limité. Bien souvent, en ce qui concerne l'enseignement de la géographie, et faute de formation, de suivi par des encadrants (IEN, CPC, PEMF), faute de pouvoir développer des capacités personnelles dans l'enseignement de cette discipline secondaire, notamment pour porter un regard réflexif sur la géographie à enseigner ou la

²⁹⁸Entretien avec Alain, 14/07/21, minute 69.

géographie en général, par manque de culture en géographie et en géographie scolaire, les professeures des écoles s'éloignent de cette créativité pour glisser vers un statut d'exécutante.

Certes, ces deux pôles ne concernent pas forcément des personnes, ce sont plus des absolus, des références. La réalité est toujours entre ces deux pôles, plus ou moins proche de l'un ou de l'autre. En effet, être exécutante "pure" induirait de suivre un curriculum prescrit sans se poser de question, de n'être qu'une technicienne qui applique une progression et une programmation qu'elle n'aurait pas élaborée, ni même amendée. Il est difficile de croire qu'une enseignante suive aveuglément les demandes de sa hiérarchie tout comme elle accepterait de but en blanc toutes les injonctions sociales ou scolaires. Enfin, il paraît improbable qu'une professeure des écoles n'utilise pas sa liberté pédagogique. Cependant, entre ces deux absolus, les PE sont soumises à des tensions fortes, schématisées ci-dessous.

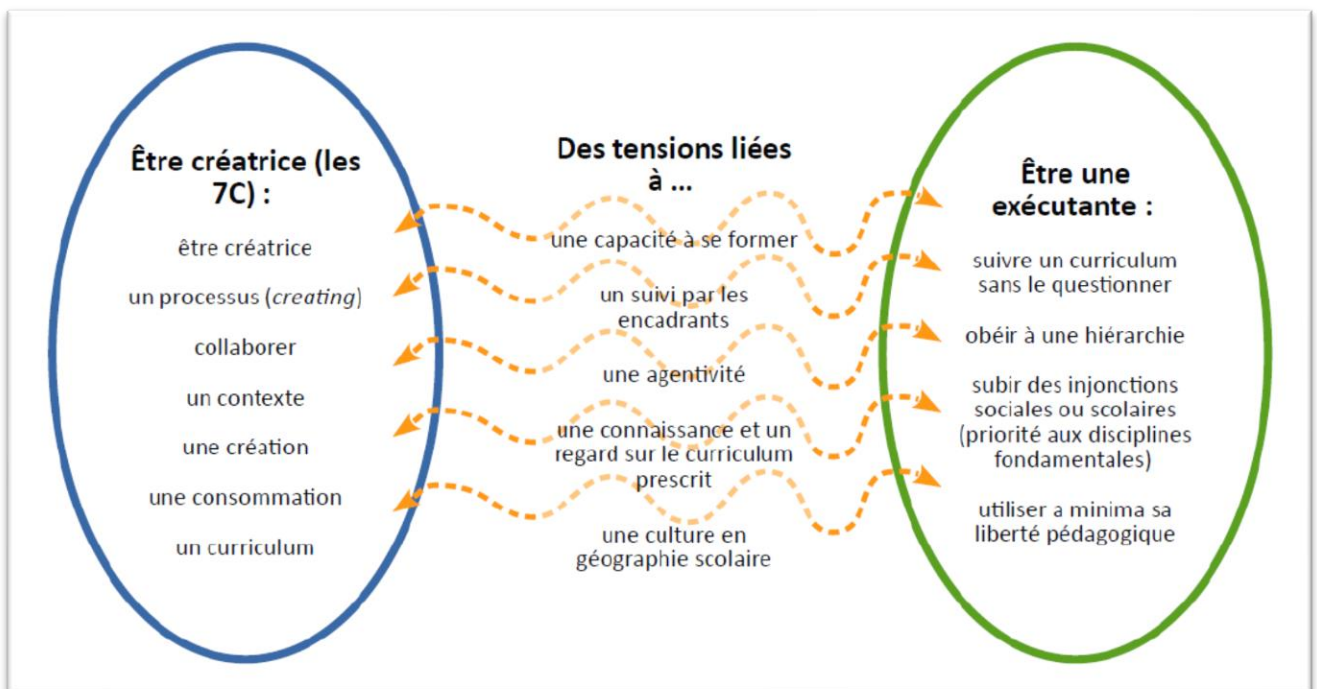


Figure 36 : Tension numéro 3 : Des enseignantes créatrices ou exécutantes ?

Conclusion :

Vers un *burn-out* global ?

Face à ces trois tensions, entre être soi-même, ses valeurs, son individualité et s'insérer dans un collectif et ses normes, ses demandes, entre suivre des idéaux et vivre la réalité du terrain, du quotidien de la classe et entre être créatrice et n'être qu'une exécutante, les professeures des écoles peuvent se sentir en difficulté pour enseigner la géographie. Toutes ces tensions ont en commun la relation à la géographie à enseigner, à la géographie et surtout à la géographie scolaire. La figure 37 regroupe les trois derniers schémas (34, 35 et 36) pour montrer que, finalement, au-delà des enjeux de formation et d'encadrement, de contexte et de valeurs, d'agentivité et de normes, un élément regroupe toutes ces tensions, c'est la culture en géographie scolaire. C'est elle qui permet de concilier des éléments opposés, de trouver sa place, de la prendre, peut-être par la lutte (Lussault, 2009), pour enseigner une géographie à l'école primaire.

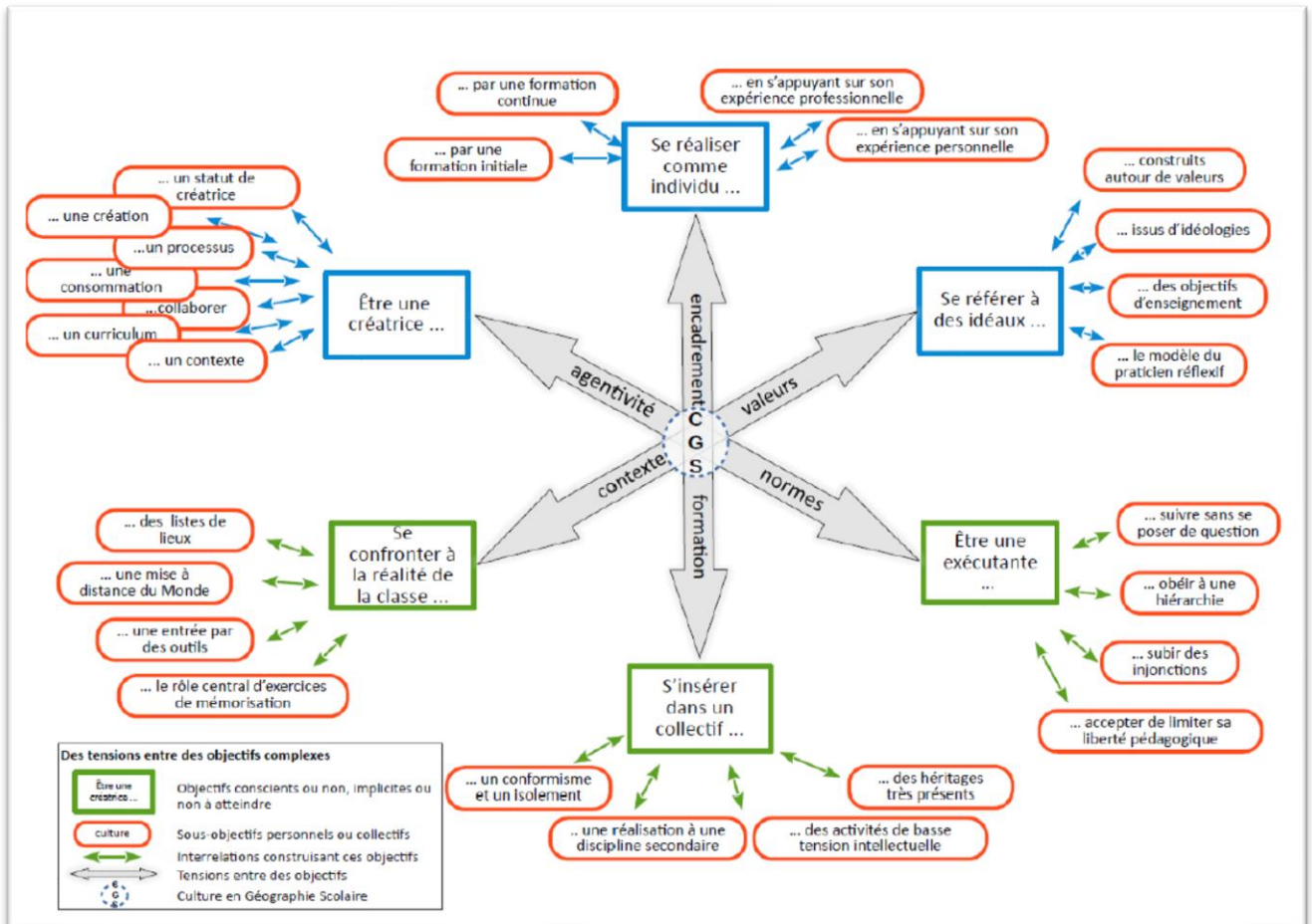


Figure 37 : Une culture en géographie en tension entre des objectifs opposés.

Mais derrière ces difficultés, derrière ces tensions, quelque chose de plus profond se fait jour. Le premier élément est lié à la place des enseignantes dans leur métier et dans la société. Ces femmes y jouissent d'un statut social qui s'est dégradé, délité (Charles et al., 2023). Si dans l'imagerie populaire l'instituteur de la fin du XIX^{ème} siècle ou du début du XX^{ème} siècle, à la manière du père de Laurent Pagnol, pouvait être un modèle, un hussard noir de la République aux valeurs enviabiles, au mode de vie quasi parfait, aux enfants idéalement élevés, cette image naïve n'est plus forcément de mise aujourd'hui. On est plus proche de l'image d'un Topaze du même Laurent Pagnol, cet enseignant un peu risible, moqué pour sa conscience de travail que de la représentation du père de cet auteur présente dans *La Gloire de mon père*. Certes, les professeures des écoles gardent une image positive, mais peut-être moins celles de femmes fortes, de spécialistes de la pédagogie, de personnes omniscientes que des filles un peu légères ou naïves (*Antoinette dans les Cévennes*, de Caroline Vignal, 2020), des jeunes femmes passionnées qui se questionnent face à la violence du monde et qui ont du mal à concilier vie de famille et vie professionnelle (*Primaire*, d'Hélène Angel, 2017). À ce titre, elles peuvent

apparaître non pas comme des cadres de l'éducation nationale, ce que leur statut administratif leur confère, mais comme des techniciennes supérieures, des personnes peut-être même infériorisées par leur statut de femmes s'occupant d'enfants. Faut-il rappeler les mots blessants d'un ancien ministre de l'Éducation nationale sur l'enseignement en classe de maternelle²⁹⁹ ou ceux d'un ancien président de la République sur le temps d'enseignement en classe³⁰⁰ ? Plus près de nous, pendant le confinement lié au virus du Covid 19 n'a-t-on pas entendu la porte-parole du gouvernement expliquer que les « *enseignants, qui ne travaillent pas parce que les écoles sont fermées*³⁰¹ » pourraient aider les agriculteurs dans les champs, oubliant le travail fait pour assurer une « continuité pédagogique » durant ces longues semaines ?

Dans *Class Count*, E. O. Wright écrit que « l'exploité est exclu de la possession ou de certaines ressources et des moyens de production importants » (Wright, 1996 p. 11 cité par Keucheyan, 2010 p. 358). Les enseignantes, bien que faisant partie des classes moyennes font peut-être partie des exploitées à plusieurs titres. Ce sont des femmes, leur statut social est souvent considéré comme inférieur à celui des autres enseignants, elles sont également destituées de leur capacité de création en géographie scolaire par un manque de formation et d'encadrement. De plus, plus globalement, en tant qu'enseignantes, elles sont marquées par un manque de reconnaissance qui peut causer du tort et créer une forme d'oppression (Fraser, cité par Keucheyan, 2010).

Par ailleurs, selon Jean-François Condette, Jacques Crinon et Alain Muller, l'école a connu différents moments de rupture de normes. Le XIX^{ème} siècle a été marqué par l'affirmation d'un modèle d'instruction publique d'État, la fin du même siècle a vu s'imposer une républicanisation et une laïcisation de l'école et les années 1950-1990 à la fois un nouveau rapport à l'enfance et la mise en place d'un système scolaire relativement unifié, surtout à l'école primaire. Tout système scolaire repose sur des normes politiques, voire idéologiques (socialiser, intégrer dans un groupe et ses normes), sociales (comme le rapport à l'autre, au métier, ...), liées à l'état des savoirs (Chervel, 1998) et pédagogiques (la culture scolaire, les savoirs scolaires, les pratiques pédagogiques, ...). Ils précisent que si le contrôle normatif existe toujours, il est plus négocié (Condette et al. 2018). Dans ce nouveau cadre, les enseignantes du primaire sont appelées à la fois à être plus autonomes, à prendre plus de responsabilités, à adhérer à divers « pactes³⁰² » pour gagner plus d'argent sous forme de primes, mais elles sont

²⁹⁹« Est-ce qu'il est vraiment logique, alors que nous sommes si soucieux de la bonne utilisation des crédits de l'Etat, que nous fassions passer des concours à bac + 5 à des personnes dont la fonction va être essentiellement de faire faire des siestes à des enfants ou de leur changer les couches ? » Extrait d'un discours de Xavier Darcos devant la commission des Finances du Sénat le 3 juillet 2008.

³⁰⁰« Un professeur des écoles c'est vingt-quatre heures d'obligation de service par semaine, six mois de l'année » Discours de campagne électoral tenu par Nicolas Sarkozy le 17/10/2016.

³⁰¹Discours de Sibeth Ndiaye du 25 mars 2020.

³⁰²Mesures de rémunération par l'augmentation de primes diverses en fonction de missions proposées en juin 2023.

aussi plus corsetées par un discours ministériel qui vise à réduire leur marge de manœuvre, malgré un appel officiel à plus de confiance³⁰³ et de bienveillance.

Ces injonctions contradictoires ne peuvent que perturber des enseignantes déjà fragilisées par un manque de formation patent. Cela peut les amener à se sentir dépossédées de leurs choix, voire à glisser vers un burn-out personnel aux implications parfois terribles, comme le suicide de Pascale Redon en septembre 2019 l'a rappelé. Un burn-out qui peut être également plus général. En effet, le philosophe Pascal Chabot pense le burn-out comme une pathologie de notre civilisation liée aux demandes d'accélération du temps (Rosa, 2013) issues de la nouvelle modernité. Il associe ce « global burn-out » à l'intrusion de la technologie qui accapare toujours plus mais aussi aux méthodes managériales, « des méthodes hallucinantes (...) inventées. Elles assujettissent, contrôlent, pressent, créent des délateurs, cassent les solidarités. » (Chabot, 2013, p. 15) Cette technologie pousse également à une tyrannie de l'adaptation dans un milieu toujours plus complexe et qui requiert des stratégies toujours plus coûteuses (idem p. 63). Cet isolement des enseignantes, face à la géographie, mais aussi face aux autres disciplines secondaires en est un symptôme.

De même, Pascal Chabot rappelle que Sigmund Freud classe parmi les trois métiers impossibles (Freud, 1937) celui d'enseigner ou d'éduquer à côté des métiers du soin et du gouvernement, car d'emblée on est sûr d'un succès insuffisant dans un métier où l'on veut changer l'autre qui doit résister pour se construire. C'est bien dans la relation individu – société que se trouve la solution selon Chabot mais ce trouble ne touche pas les individus en rupture mais ceux qui sont les plus adaptés et qui travaillent et qui cherchent à concilier l'équilibre du corps et l'équilibre normatif.

L'accumulation de réformes, de changements entre les réformes (le BOEN de novembre 2015 a été adapté le 30 juillet 2020 puis le 23 juin 2023 pour la seule partie sciences et technologie. Ils ont été complétés par une note de service présentant des recommandations pour renforcer la maîtrise des savoirs fondamentaux des élèves de cycle 3 afin de faciliter leur entrée au collège publiée le 12 janvier 2023) qui ne touchent pas que la géographie mais l'ensemble du système, par injonctions, décrets, mais aussi retours en arrière peuvent perturber un grand nombre de fonctionnaires qui, si elles ont à enseigner un programme, ne savent parfois où donner de la tête. Les aides fournies par les fiches Eduscol ne sont pas toujours lues, le programme peut être survolé. De plus, cette instabilité se retrouve dans le fait que s'il y a changement, ce sont souvent des ajouts minimes, à la marge, mais des changements importants quand même : ajout dans la présentation du programme du cycle, en fin de

³⁰³L'arrivée au ministère de l'éducation de Jean-Michel Blanquer a consacré cette expression en slogan sur « l'école de la confiance ».

dernier paragraphe une mention sur l'intégration d'une réflexion sur le développement durable : « Les thèmes du programme invitent à poursuivre la réflexion sur les enjeux liés au développement durable des territoires. » Dans le thème 3 « Consommer en France », ajout d'une phrase dans les démarches et contenus d'enseignement « Les deux sous-thèmes sont l'occasion, à partir d'études de cas, d'aborder des enjeux liés au développement durable des territoires. » Ajout d'un repère dans le thème 1 du CM2 se déplacer : Déplacement et développement durable. Et enfin ajout dans la colonne démarches et contenus enseignement de ce même thème au CM2 : « On étudie les déplacements dans le cadre du développement durable : la lutte contre la pollution, le recyclage, les moyens de transport. » (BOEN, 2020 p. 74-75)

Le résultat est là, les enseignantes se trouvent parfois perdues, désorientées et ne savent plus trop quelle géographie enseigner. Le problème semble plus large à en croire un article de Joël Lebeaume sur le rôle du socle commun. Ce dernier se questionne sur l'identité professionnelle, notamment sur la place de la formation initiale. Il synthétise des études sur « des identités professionnelles ébranlées » liées à une accumulation de nouvelles missions de l'enseignant depuis le début du XXI^{ème} siècle : « prise en charge des nouvelles formes de socialisation hors l'école et à l'école, adaptation aux aspirations et comportements des élèves, intégration des pratiques d'accès à l'information, substitution des compétences aux objectifs, etc. Ces analyses soulignent parallèlement l'affaiblissement du statut économique et social de la fonction de professeur, le développement d'une culture de la performance ou de gestion managériale des ressources humaines dans les établissements » (Lebeaume, 2018, p.54).

Cela conduit de fait à une violence symbolique forte (Bourdieu, 1972) par une administration qui impose des injonctions comme légitimes aux enseignantes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force. En effet, les professeures des écoles doivent suivre des demandes et s'inscrire dans des cadres normatifs qui, s'ils donnent de la liberté pédagogique, demandent en retour aux PE d'être des praticiennes réflexives insérées dans un carcan de normes, d'évaluations, de prescriptions sans leur donner les moyens intellectuels ni les outils conceptuels, ni même une aide en formation continue pour réussir construire individuellement et collectivement une relation apaisée à l'enseignement de la géographie.

De plus, il existe un risque de burn-out global ou/et de désengagement des enseignantes, non seulement en géographie mais aussi dans toutes les « petites » disciplines, à entendre comme celles qui ne sont pas considérées comme fondamentales. Un burn-out qui se développe lorsqu'on s'implique

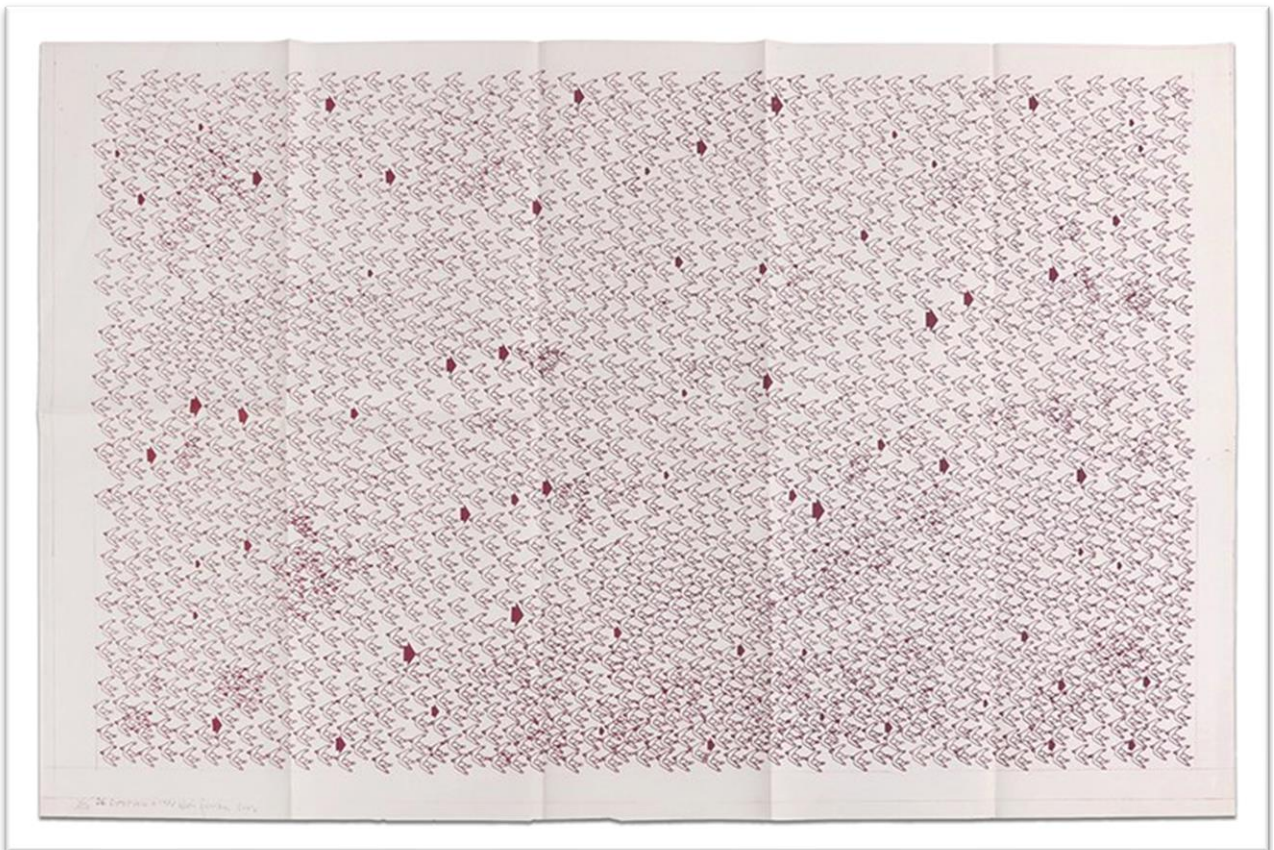
dans un enseignement sans en recevoir de récompenses ou sans avoir la sensation d'en avoir de récompense, que ce soit en géographie ou dans les autres disciplines. Il existe également un risque de désengagement envers une discipline méconnue, discrète, utile mais que l'on peut ne pas enseigner, que très peu de monde pose comme importante non pas pour le développement de chaque élève, mais importante dans le système scolaire, ce qui – en quelque sorte – revient à dire la même chose. N'y a-t-il pas une fêlure, ou plus, dans le contrat social qui lie les enseignantes à la société. Cette dernière demande aux premières d'enseigner une géographie qu'elle méconnaît tout autant.

Tout cela peut mener à une perte de sens (Thémines et al., 2020) pour les enseignantes, comme pour la géographie enseignée, les deux étant liés : pour les enseignantes, il est devenu difficile de comprendre ce qu'est la géographie ; pour la discipline scolaire, il est devenu difficile de savoir si elle est encore utile, nécessaire voire présente.

Pause n°5 :

Veut-on toujours faire de la géographie scolaire à l'école primaire ?

Pause sur image numéro 6 :



*Illustration 15 : Leòn Ferrari, Destino, 1982/2008 Diazotype on paper, Edition X of Infinity.
Image/paper size: 27 x 38 7/8 inches (68.6 x 98.7 cm)*

Sur ce dessin, Leòn Ferrari montre des personnes qui vues du dessus qui vont toutes dans la même direction, suivant des flèches rouges. Une masse, un collectif sans individualités qui sont peut-être démunies de leur capacité de jugement ou de créer. Sans repère intérieur, personnel, elles sont sans distinction entre elles, toutes identiques. Une perte de sens, non pas comme une direction donnée par des dirigeants, mais une perte de sens personnel, individuel qui se mue en perte de sens collectif. J'y vois un conformisme sans recul qui, de nos jours semble justifié dans l'enseignement au nom de l'efficacité. J'y vois aussi un isolement des enseignantes dans leur métier, dans leur manière d'enseigner, que ce soit la géographie ou d'autres disciplines. Chacune fait comme elle le peut, chacune tente des choses, de bonne foi, mais sans savoir parfois où aller, vers un horizon peu clair en suivant les autres, en les dépassant peut-être parfois, en se laissant glisser vers l'arrière aussi. Une masse qui avance sans savoir où aller.

Cela pose la question de la géographie que l'on veut enseigner. Faute de recul, faute de formation collective, qu'elle soit initiale, continue, continuée, tout au long de la vie ou autre, il est difficile pour une personne de s'extraire du quotidien pour avoir une pensée réflexive sur son enseignement, ses actions auprès d'élèves. Cela prend du temps. Un temps double : d'abord un temps d'arrêt, contrairement à cette masse dessinée qui semble ne pas pouvoir stopper son élan. Un moment pour regarder ce que l'on fait, comment, pourquoi. Un temps d'introspection individuel et collectif que n'ont pas les enseignantes aujourd'hui, ou si peu. Mais, paradoxalement, c'est aussi un temps long. Celui de l'analyse de son parcours, de son enseignement, de son évolution. Loin d'être des clones et un groupe uni, les PE forment un collectif très varié de femmes, d'hommes, de jeunes et de plus âgées, de personnes qui ont toujours enseigné et d'autres qui ont connu d'autres expériences professionnelles, de personnes en rupture et d'autres plus conformistes, etc. Chacune et chacun a fait et fait évoluer son enseignement selon ce qu'elle et ce qu'il est aujourd'hui.

Cela pose la question de la géographie que l'on veut enseigner aujourd'hui : doit-elle rester celle que l'on a apprise quand on était à l'école ? Peut-elle s'émanciper de savoirs considérés comme importants (le nom des départements voisins, des fleuves de la région, la liste des principales villes d'un territoire, etc.) ? Quel sens peut-on lui donner ?

Pire encore (pour un géographe) : veut-on encore enseigner la géographie aujourd'hui ?

Conclusion.

Une discipline fantôme, un vélo et un bonsaï fleuri

Au terme de ce travail, il apparaît donc que la culture en géographie des professeures des écoles est un des éléments clé pour comprendre la relation que des enseignantes peuvent nouer avec une discipline. La culture en géographie scolaire est un ordinaire des vies quotidiennes, une construction symbolique implicite, un système d'orientation en évolution constante constitué à partir de connaissances, de valeurs et de croyances transmis de manière systémique et influençant des pratiques, des représentations et la pensée d'acteurs individuels en interrelation avec ce groupe et des groupes ou éléments extérieurs à ce groupe.

C'est à la fois une construction individuelle et une élaboration collective. Elle permet de se reconnaître et de se diriger. Cependant, cette culture spécifique se fait dans un cadre particulier, celui d'une école primaire dans laquelle la géographie, comme d'autres disciplines, est peut-être déconsidérée, faute de savoir réellement ce qu'elle est et surtout ce qu'elle peut apporter.

Une discipline fantôme

A plusieurs titres la géographie scolaire en primaire peut apparaître de nos jours comme une discipline fantôme. Le dictionnaire de l'Académie française propose plusieurs définitions de fantôme. Une première, proposée dans l'édition de 1798 indique qu'il s'agit d'une « vaine image que l'on croit voir. » Dans cette définition, tous les termes sont importants. Une « vaine image » indique bien que ce que l'on voit n'est pas une réalité, c'est bien une illusion. Une certaine géographie qui ne correspond ni à

la géographie scientifique, ni à celle qui est demandée par le programme. Une tierce géographie, hybridée par de nombreux apports, qu'ils soient personnels ou collectifs, issus de la géographie ou non, de l'école ou d'ailleurs. Un ensemble composite qui forme un tout cohérent pour celles qui l'enseignent pourtant. Le terme d' « image » et celui de « voir » renvoient au fait que si la géographie est enseignée, il ressort de l'enquête en ligne que nombre d'enseignantes ont l'impression d'enseigner beaucoup plus de géographie que ce que les cahiers ou les rapports de l'IGEN montrent. Cela amène aux deux derniers mots, « croit voir » qui, outre cette illusion qui fait que les enseignantes pensent produire beaucoup plus de séances qu'en réalité, induisent la notion de croyance, un des trois éléments du triangle des figures 13, 14 et 15 montrant que l'ancrage culturel des enseignantes, cette construction symbolique explicite (Hall, 2016) se fait en partie sur leur apprentissage technique mais aussi, et surtout sur leurs expériences personnelles et professionnelles, ces deux dernières étant à l'interface entre des croyances, des savoirs et du vécu.

Plus loin, cette définition de ce dictionnaire datant de 1798, le cinquième de l'Académie française, précise qu'un fantôme est aussi « une chimère qu'on se forme dans l'esprit. » On y retrouve ce concept d'hybridation (Bédouret, 2018) qui caractérise la géographie scolaire tout comme le travail des enseignantes lorsqu'il s'agit de préparer des séquences de géographie. Un travail intellectuel, « qu'on se forme dans l'esprit », ce qui sous-tend l'idée que cette discipline est peut-être plus présente dans les représentations que l'on se fait de l'école que dans la réalité du terrain.

En 1935, la huitième édition du même dictionnaire de l'Académie française fait évoluer la définition. On y retrouve les mêmes idées (les italiques et les renvois à la ligne sont ceux du texte d'origine) :

« Apparition qui est accompagnée de la croyance à l'existence extérieure et présente d'un personnage qui n'est plus. *Fantôme hideux, épouvantable, affreux. Vain fantôme. Il lui apparut un fantôme. Oreste voyait souvent devant lui le fantôme de sa mère, qu'il avait tuée.*

Par analogie, *C'est un vrai fantôme, on le prendrait pour un fantôme*, se dit de Quelqu'un qui est maigre, défait et défiguré.

Il se dit figurément de ce qui n'est qu'en apparence, de ce qui n'a point de réalité. *Ce prince n'a nul pouvoir, ce n'est qu'un fantôme de roi. Un vain fantôme de bonheur, de gloire, etc. Les grandeurs humaines ne sont que des fantômes fugitifs.*

Se faire des fantômes de rien, s'exagérer à l'excès les dangers, les obstacles.

Il signifie aussi Chimère qu'on se forme dans l'esprit. *Les fantômes de l'imagination.* »

Un ajout notable est à relever, nuançant cette idée de discipline fantôme. C'est l'idée que ce qui est a été visible n'est plus, a disparu. Ainsi, la géographie scolaire aurait existé à l'école primaire mais ne serait plus ? L'idée est tentante mais exagérée à deux titres. D'abord a-t-on réellement enseigné la géographie comme demandé (contenus et horaires) dans le passé ? Il est difficile de le dire, faute d'étude publiée. De même, il est délicat de dire que la géographie n'existe plus à l'école primaire. Elle n'a pas disparu, heureusement. Elle est simplement étique et très différente de ce qui est demandé par le programme. La deuxième partie de la définition « se dit de quelqu'un qui est maigre » correspondrait plus à cette idée d'une discipline fantôme.

La définition actuelle reprend ces éléments mais en ajoute un dernier, lié cette fois-ci à l'anatomie et aux douleurs fantômes. Ne ferait-on pas face à une douleur fantôme en tant que géographe ? Ne cherche-t-on pas un « membre amputé que le sujet continue à percevoir comme si l'amputation n'avait pas eu lieu ? »

Enfin, ce même dictionnaire pourrait faire sombrer le plus optimiste des didacticiens de la géographie dans un état cataleptique en lisant ce dernier item de la définition de fantôme : « Apparence sans aucune réalité ; idée trompeuse, illusion ». Non, la géographie scolaire n'est pas une illusion, encore moins une idée trompeuse. Cependant, elle pourrait le devenir si rien n'est fait pour renforcer son enseignement si utile pour comprendre notre relation au Monde, celui du quotidien et celui du lointain. En effet, la géographie de l'école primaire est une discipline pensée comme utile mais secondaire, comme un élément de la culture générale à construire mais elle est enseignée comme une liste de savoirs mettant à distance le monde, comme quelque chose qui va de soi mais qui ne l'est pas du tout. C'est une discipline fantôme : elle est là, ou elle devrait l'être, elle peut apparaître un jour dans l'année ou plus régulièrement, et disparaît plus ou moins longtemps, reléguée dans un placard, faute de temps ou d'envie. Cette discipline fantôme peut parfois devenir une illusion de l'esprit : les enseignantes pensent l'enseigner mais ne le font pas, comme Gaëlle qui au mois de mars se rend compte qu'elle n'a pas encore débuté le programme de géographie.

Ainsi, la géographie de l'école primaire semble naviguer sans pilote, telle un navire fantôme, seulement mue par l'habitude, des héritages mal digérés, même si certaines enseignantes tiennent bien la barre et savent guider les élèves de port en port. Mais bien souvent, elle garde ces formes irréelles,

mal définies. Où commence-t-elle ? Quel en est son cœur ? (Comme un fantôme, en a-t-elle un ?) Quel volume occupe-t-elle au sein de l'École ? Fantôme, elle est aussi comme une impression fugace : on l'a vue, on en a fait, mais où et quand ?

Une discipline méconnue

Cette discipline fantôme qu'est la géographie à l'école primaire n'appartient à personne. Pourtant, un collectif en est le garant, il s'agit de celui des professeures des écoles pour qui, si elle n'est pas inconnue, si elle est faiblement reconnue, la géographie est surtout méconnue. Si des valeurs et des croyances sont portées sur la géographie à enseigner, celles-ci sont souvent éloignées de la géographie scientifique, pour s'approcher d'une géographie grand public, tendant même à être un pôle autonome de la géographie, plus ou moins bien relié aux autres pôles que sont la géographie scientifique, la géographie appliquée ou la géographie spontanée. Ce travail a essayé de déterminer quelle géographie scolaire existe à l'école primaire de nos jours, quelle sont ses racines, de quels héritages elle se réclame.

Aujourd'hui, ce qui ressort de ces rencontres avec des enseignantes, avec des formateurs, avec des inspecteurs, avec des productions d'enseignantes ou d'élèves, c'est une impression que faire de la géographie tient plus du bricolage que de l'enseignement. Ce qui permet un retour à l'image introductive du bonsaï. Ce petit arbre chétif, coupé, taillé, empoté, repoté parfois, est aussi une plante qui peut être fertile, produire des fleurs et des fruits, qui peut vivre des dizaines voire des centaines ou des milliers d'années. Il est le produit d'un travail individuel et aussi collectif, de génération en génération pour les arbres les plus vieux. Un travail qui cherche à modeler ces plantes, à les garder comme elles sont, tout en changeant en permanence. C'est aussi un bricolage pour certains. Mais c'est certainement un jardinage ou même un art pour d'autres.

Ainsi, on peut donc enseigner ce que l'on méconnaît, ce que l'on ne maîtrise pas, et ce en toute bonne foi, sous l'autorité d'inspecteurs qui apparaissent être parfois peu au fait de ce qu'il faut enseigner.

Prendre en compte l'expérience spatiale dans l'enseignement, un défi qui n'est pas encore relevé.

Ce qui est au cœur de cette culture spécifique et de cette relation, c'est aussi une relation au monde et à son enseignement. Après des décennies de mise à distance du Monde par des programmes scolaires plutôt positivistes et visant à produire un plain-pied du monde (Robic, Orain, 2009), le programme mis en place depuis 2015 vise à enseigner un rapport plus concret et direct au monde, en s'appuyant notamment sur l'expérience spatiale des élèves. Or, cette demande est loin d'être évidente pour des enseignantes dont la formation en géographie remonte souvent au lycée et au collège, beaucoup plus rarement à l'université. Un enseignement de la géographie reposant plus sur des analyses de documents, des cartes et des paysages que sur un questionnement ou une méthode pour appréhender les espaces et la spatialité de chacune et de chacun.

Nous sommes des êtres géographiques qui évoluons en trois dimensions dans un Monde déterminé par des éléments naturels mais aussi pour beaucoup par des choix humains. Ces choix sont plus ou moins contraints, plus ou moins collectifs, plus ou moins importants : prendre sa voiture, choisir un lieu d'habitation, consommer certains aliments et pas d'autres, voter, pratiquer un sport, etc. Toutes ces activités sont individuelles mais s'inscrivent dans un collectif au sens où elles nécessitent des aménagements (routes, sentiers, commerces, parkings, voies de bus, Henrihé, etc.) qui servent à un plus grand nombre, qui sont issus de choix politiques, décidés en commun ou non, et qui impactent notre environnement comme nos vies.

En tant qu'êtres géographiques, nous évoluons dans un monde que nous maîtrisons en partie et qui nous échappe aussi pour beaucoup. C'est vrai pour des adultes comme pour des enfants qui, au cycle 3, continuent à prendre conscience qu'ils habitent dans un monde non pas égocentré mais polycentré et polytopique (Lazarotti, 2006), un monde non pas stable mais dynamique, un monde issu de choix plus ou moins aléatoires, en tout cas toujours politiques. C'est vrai aussi pour les enseignantes, qui habitent en partie leur école et leur enseignement et qui sont aussi façonnées d'apprentissages, d'expériences professionnelles et personnelles qui les façonnent. Si pour elles l'expérience est bien un acquis sur lequel elles construisent leur apprentissage, si elles ont conscience que celle de leurs collègues est un atout pour enseigner, faire des choix, proposer des séances et des séquences à leurs élèves, étrangement, elles ont souvent plus de mal à appréhender une ou des expériences spatiales de leurs élèves, qu'elles assimilent trop souvent à des représentations ou à une culture générale (touristique très souvent). En effet, prendre en compte ces expériences individuelles pour construire un

savoir collectif par une prise de recul et de conscience de choix et d'aménagements n'est pas si simple qu'il n'y paraît de prime abord. Cela demande de prendre du recul aussi sur sa manière d'enseigner, de partager un savoir, de le construire avec des élèves.

Des enseignantes à former

Il est difficile de faire évoluer un fantôme. C'est pourtant le rôle des encadrants, des formateurs, de l'institution et de la société de (re)donner un corps à ce fantôme, notamment en s'appuyant sur ce que savent les élèves, leur expérience spatiale. Or, cette manière de faire n'est pas naturelle pour beaucoup d'enseignantes qui manquent de formation en géographie (comme dans d'autres disciplines) afin de comprendre puis de mettre en place ces attentes induites du programme de 2015. Il est donc nécessaire aujourd'hui de repenser la formation des enseignantes, tant en formation initiale, afin de prendre le temps de construire une autre culture en géographie scolaire, une démarche à long terme, sur plusieurs années, mais aussi en formation continue pour les personnes qui ont pu enseigner des programmes très différents, et qui restent sur des schémas de pensée, des habitus à transformer.

La logique managériale suivie par le ministère de l'Éducation nationale tout comme la domination du paradigme du praticien réflexif (Schön, 1993) dans le monde éducatif conduit à un isolement des enseignantes. Celles-ci sont délaissées, enjointes à se former seules, par elles-mêmes. Elles sont faiblement suivies, notamment en géographie. On pourrait certainement trouver les mêmes logiques à propos de la formation des PE en histoire, en arts, en histoire des arts, en sciences, en technologie, etc.

Si certains chercheurs pensent que les institutions sont en déclin (Dubet, 2002) ou contre-productives lorsque leur masse est trop imposante (Illich, 2003), on peut nuancer ce constat. Certes les enseignantes de l'école primaire ont du mal à enseigner la géographie, mais cette discipline est-elle condamnée à vivoter ? Les enseignantes sont-elles condamnées à reproduire des méthodes et des savoirs dépassés ? Pas forcément, il faut garder espoir, puisqu'on remarque une diffusion lente, voire même une infusion ou une percolation (le café reste un dopant essentiel pour de nombreuses professeures des écoles), entre pairs, pour améliorer, comprendre, par des échanges, des remarques, des discussions très souvent (pour ne pas dire quasi exclusivement) informels. Loin de se cantonner à rester des exécutantes, de nombreuses PE cherchent à regagner une agentivité (Bandura, 2003), une capacité à

produire elles-mêmes des séquences, à produire des séances et des sorties pour construire des savoirs et des compétences avec leurs élèves.

Malheureusement, ce choix politique collectif et implicite de ne pas insister, de ne pas faire faire le programme scolaire en son entier, dans toutes les disciplines, porte préjudice aux moins bien lotis de la Nation et des enfants de la République. Ce sont eux qui ont besoin de comprendre les logiques spatiales en cours, de prendre en main leur vie, de mesurer comment les choix sont faits, par qui, comment, à quels moments. Ce sont les enfants qui, par la géographie, doivent apprendre que le collectif est bien une association d'individus en interaction qui, dans une démocratie, font des choix ensemble, certains de ces choix étant plus contraints que d'autres.

La géographie est une discipline politique, au sens où elle apprend à lire les rapports de force, les logiques spatiales, les enjeux communs et individuels. C'est à l'école que l'on peut les observer, les lire, les analyser. C'est à l'école primaire que l'on doit appréhender ce rapport au Monde si important non seulement parce que nous sommes entrés dans une ère géologique spécifique, appelée anthropocène ou capitalocène, mais aussi parce que ces enfants sont aussi les citoyens, donc les décideurs de demain.

De la méconnaissance à la reconnaissance, un long chemin

Pour la géographie scolaire de l'école primaire, le chemin reste long pour passer de la méconnaissance à la reconnaissance. Que faudrait-il ? D'abord leur accorder du temps. Un temps plus lent et long de formation pour déformer, casser les représentations, initier une réflexion profonde. Peut-être faut-il commencer par rappeler que la géographie scolaire n'est pas mariée à l'histoire scolaire, malgré des cousinages très forts. Montrer que les deux disciplines ont des méthodes, des logiques et des manières de penser le Monde différentes. Expliquer aussi que la géographie scolaire, si elle est politique, n'est pas forcément au service du politique, de l'administratif, mais au contraire la voir et l'enseigner comme une manière politique de regarder le Monde, de l'analyser, de s'y projeter, avec ses cinq sens pour mieux le construire.

De même, faudrait-il un système de formation plus efficace, où chacune pourrait trouver soit des ressources clé-en-mains, soit des idées, soit des supports, des documents, des démarches. Sous quelle forme ? On pourrait penser à un site internet, sur le modèle de Géoconfluences qui diffuse, sous l'autorité d'une structure qui garantit sérieux et visibilité, des connaissances universitaires de

qualité à destination des enseignantes du primaire, moins spécialistes. On pourrait laisser faire le Henrihé, comme on le fait aujourd'hui, avec le résultat assez peu probant qu'il produit, alternant du très bon et du très mauvais, des productions à jour et d'autres (trop nombreuses) dépassées, un système auto-référencé, voire sans référence où seule l'autrice du site est repérable, induisant que le savoir n'a pas d'origine scientifique ou collective. On pourrait aussi réactiver les sites académiques, souvent endormis faute de moyens ou de continuité. On pourrait également créer une énième structure issue du ministère, un complément aux ressources pédagogiques que les enseignantes ne lisent malheureusement que très rarement (serait-ce utile ?). On pourrait intégrer, investir le Festival International de Géographie qui se tient chaque année à Saint-Dié-des-Vosges et y inviter des enseignantes du primaire pour, à l'instar d'enseignants du secondaire, rencontrer des universitaires. Pourquoi pas non plus délocaliser, créer des mini-FIG régionaux, académiques dans lesquels en deux ou trois jours géographes, formateurs, CPC, CPD, PEMF, IEN et enseignantes pourraient se rencontrer, échanger, se former, se mettre à jour ?

Les idées ne manquent pas, au contraire. C'est peut-être le manque d'envie politique qui est le plus inquiétant. Deux rapports en 2013 et en 2022 font un constat similaire de crise ou d'échec, mais sans conséquence à ce jour.

Alors sur qui s'appuyer pour former ? Là aussi, les ressources ne manquent pas. Il est facile de trouver des personnes motivées : des PE, des formateurs, des IEN, des géographes, etc. De même, les entretiens avec les enseignantes, avec les formateurs et avec les inspecteurs l'ont montré, les idées ne manquent pas. Ce qu'il faut, c'est reconstruire ce petit vélo de la géographie pour qu'il puisse déjà ressembler à un vélo, avant de pouvoir rouler. C'est nourrir ce bonsaï pour y voir pousser des fleurs, y cueillir des fruits : compétences, savoirs, réflexion, regard sur le Monde, géographicité. C'est sortir ce fantôme du placard et lui donner corps, lui donner vie.

Après-propos

Dernière pause sur image (numéro 7) :



Illustration 16 : Arlene Gottfried, Girl cleaning front window of car, NY, 1980s.

En guise de postface, une dernière réflexion en s'appuyant sur une dernière image. Une autre photographie d'Arlène Gottfried, cette photographe new-yorkaise. Toujours à Brooklyn, toujours la crise et toujours un sentiment d'espoir avec cette fille qui nettoie un pare-brise fissuré : elle est le futur, elle représente notre avenir, une activité positive : laver, rendre service. Mais l'idée d'un échec aussi. La vitre est fissurée, peut-on encore conduire un véhicule ainsi abîmé ? De plus, cette fille ne joue pas, comme le faisait le garçon, elle est au travail.

Je suis une personne optimiste, mais en ce qui concerne la géographie scolaire à l'école primaire, le pessimisme prend le dessus. En effet, que faire lorsque le pare-brise est fissuré, dans un quartier en déliquescence ? Ne peut-on que le laver comme le fait cette jeune fille ? Les formateurs, les inspecteurs et surtout les enseignantes sont-ils condamnés à rendre plus acceptable une situation qui, somme toute, ne l'est pas. Si le garçon de la première pause sur image de ce travail pouvait encore réparer son vélo, lui rendre une capacité à rouler, au moins de manière imaginaire, cela semble plus difficile pour cette jeune fille qui, faute de réparer le pare-brise, se contente de le nettoyer. J'y vois le travail quotidien de ces enseignantes, formateurs et inspecteurs qui bricolent, qui inventent, qui dynamisent ou qui s'investissent pour un résultat peut-être toujours bancal, fissuré, fragile.

Ne faudrait-il pas changer ce pare-brise afin de mieux voir la route ? La géographie à l'école primaire en est là aujourd'hui. Méconnue, trop souvent peu ou mal enseignée, ou encore de manière formelle en entrant par les outils (carte, paysage). Il est nécessaire de prendre conscience de cet état pour le changer par une formation complète des enseignantes et de leurs cadres. Un travail de fond à opérer rapidement, sauf à considérer qu'il existe des disciplines fantômes dont le but est d'être présentes dans le programme, donc obligatoires, mais que l'on peut ne pas enseigner.

Bibliographie.

Ouvrages et articles scientifiques :

- Albero, B. (2009) Pratique sociale et recherche dans le champ de l'autoformation : entre engagement militant et culture académique. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de la formation* (p. 659-686). Presses Universitaires de France.
- Albero, B. (2013). Autoformation. Dans A. Jorro éd., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 45-48). De Boeck Supérieur.
- Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Presses Universitaires de France.
- Allemand S., Dagorn R.-E. & Vilaça O. (2005). *La géographie contemporaine*. Le Cavalier Bleu.
- Altet, M. (1991). Comment interagissent enseignant et élèves en classe (Note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, 107, 123-139. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1268>
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (1997- 1999). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (2000), L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche & Formation*, 35, 25-41. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668>
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. Dans P. Perrenoud éd., *Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 91-105). De Boeck Supérieur.
- Altet, M. (2014). Les enseignants et leurs pratiques professionnelles. Dans J. Beillerot éd., *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 291-303). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.beill.2014.01.0291>
- Altet, M. (2019). Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants : une double fonction scientifique et sociale des Sciences de

l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52, 29-60.

<https://doi.org/10.3917/lisdle.522.0029>

- Ansour, A. (2019). La formation continue des personnels entre prescription et Henrihé : un diagnostic paradoxal. *Administration & Éducation*, 163, 109-114.
<https://doi.org/10.3917/admed.163.0109>
- Astolfi J.-P. (2005). *Savoirs en action et acteurs de la formation*. Presses Universitaires de Rouen.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF.
- Astolfi, J.-P. & Devalay, M. (2016). *La didactique des sciences*. Presses Universitaires de France.
- Audigier, F. (1986) Des multiples dimensions de la réflexion didactique. Dans *Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie* (p. 16).
- Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. [Thèse, Paris]. <https://www.theses.fr/1993PA070086>
- Audigier, F. (1995). Histoire et Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires, *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 15, 61-89. <https://doi.org/10.3406/spira.1995.1907>
- Audigier, F. (1996). *Recherches de didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique*. [Habilitation à diriger des recherches, Paris].
- Audigier, F. (1997a). Histoire et géographie : un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle, *Recherche & Formation* 25, 9-21. <https://doi.org/10.3406/refor.1997.1421>
- Audigier, F. (1997b), Problèmes, problématiques et perspectives de la didactique de la géographie (Problems, problematics and didactic of geography prospects), *Bulletin de l'Association de géographes français*, 74(3), 226-233.
<https://doi.org/10.3406/bagf.1997.1975>
- Audigier, F. (1999a). *L'éducation à la citoyenneté*. INRP.
- Audigier, F. (1999b). Instituteurs et professeurs des écoles aux prises avec l'histoire, la géographie et d'éducation civique, *Perspectives Documentaires en Éducation, INRP* 46-47, 49-55.
- Audigier, F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. Dans O. Maulini et C. Montandon, *Raisons éducatives, les formes scolaires* (p. 103-122). De Boeck.
- Audigier, F., Sgard, A., Tutiaux-Guillon, N. (2015). *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation : Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?*. De Boeck Supérieur.
- Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école primaire*. INRP.
- Audran, J. & Dazy-Mulot, S. (2019). L'intégration des outils numériques, une question d'éthique professionnelle : Le cas du tableau numérique interactif. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 63, 51-64. <https://doi.org/10.3917/spir.063.0051>

- Bachy, S. (2019). Comment se développe le savoir technopédagogique disciplinaire ?. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 63, 125-137. <https://doi.org/10.3917/spir.063.0125>
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Université.
- Baillat, G., Espinoza, O. & Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré, *Revue française de pédagogie*, 134, 123-136. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2778>
- Baillat, G. & Philippot, T. (2018). Le professeur des écoles et la polyvalence, *Administration et Education* 158, 65-70. <https://doi.org/10.3917/admed.158.0065>
- Bailly, A. & Racine, J.-B. (1978). Les géographes ont-ils jamais trouvé le nord ? Questions à la géographie, *L'Espace géographique*, 7(1), 5-14. <https://doi.org/10.3406/spgeo.1978.1758>
- Bailly, A., Ferras, R. & Scariati, R. (2018). Où en est la géographie ?. Dans R. Scariati, *Éléments d'épistémologie de la géographie* (p. 187-199). Armand Colin.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses Universitaires de France.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail, routines incertaines*. L'Harmattan.
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin.
- Baudinault, A. (2017). *Géo-graphies en mouvements : pour une ethnographie des savoirs géographiques à l'école élémentaire*, [Thèse, Université de Lyon]. <https://www.theses.fr/2017LYSE2135>
- Bavoux, J.-J. (2009). *La géographie*. Armand Colin,
- Beauvais, M. (2003). Accompagnement et évaluation : sens, éthique et paradoxes. *Les Cahiers d'Etudes du C.U.E.E.P.*, 50-51, 163-179.
- Bédouret D., Vergnolle Mainar, C., Chalmeau, R., Julien, M.-P. & Léna, J.-Y. (2018). L'hybridation des savoirs pour travailler (sur) le paysage en éducation au développement durable, *Projets de paysage* [en ligne]. <https://doi.org/10.4000/paysage.1034>
- Bédouret, D. (2020). *L'Afrique rurale des manuels scolaires de géographie. Sortir de l'exotisme*. Presses universitaires du Midi.
- Beghetto, R.-A. (2010). Creativity in the classroom. Dans J.-C. Kaufman & R.-J. Sternberg, *The Cambridge handbook of creativity* (p. 447-463). Cambridge University Press.
- Bégout, B. (2020). *Le concept d'ambiance*. Seuil.
- Berger, I. (1979). *Les instituteurs d'une génération à l'autre*. Presses Universitaires de France.
- Berger, P., Luckmann T. (1986/1966) *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*, trad. fr. *La construction sociale de la réalité*. Armand Colin.
- Bernard, S., Clément, P., & Carvalho, G. (2007). Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple. Dans M. Lebrun, dir. *Le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* [CD-ROM]. Presses de l'Université du Québec.
- Berque, A. (1996), *Être humains sur la terre*. Gallimard.
- Besse, J. (2010). De la géographie comme dimension de la culture. *L'Espace géographique*, 39, 193-196. <https://doi.org/10.3917/eg.393.0193>

- Bézille-Lesquoy, H. (2003). *L'autodidacte. Entre pratiques et représentations sociales*. L'Harmattan.
- Bézille, H. & Courtois, B. (2006). *Penser la relation expérience-formation*. Chronique sociale.
- Bkouche, R. (1999). De la transposition didactique, *Didactiques 3-4*, 15-46.
- Blanquart, P. (1992) Valeurs et travail social aujourd'hui, interview de Paul Blanquart par Eliane Replay, *Forum*, 60, 6.
- Bolliet, D. et Schmitt, J.-P. (2008). *La socialisation*. Bréal.
- Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences ; Trois essais de sociologie de l'action*. Métailié.
- Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students : Self-efficacy, task-value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93, 23-34. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.93.1.23>
- Bonaccorsi, J. (2013), Approches sémiologiques du web. Dans C. Barats, *Manuel d'analyse du web en Sciences Humaines et Sociales* (125-146). Armand Colin.
- Borko, H. & Putnam, R. (1996). Learning to Teach. Dans D. Berliner, & R. Calfee (Ed.), *Handbook of Educational Psychology* (p. 673-708). MacMillan.
- Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*. Presses Universitaires de France.
- Bouffard-Bouchard, T. & Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology*, 23, 409-431. <http://dx.doi.org/10.1080/00207598808247776>
- Bourdieu P. (1971), Genèse et structure du champ religieux, *Revue française de sociologie*, 12, 295-334.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique : Précédé de « Trois études d'ethnologie kabyle »*. Droz.
- Bourdieu, P. (1979) *La distinction*, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984a), *Questions de sociologie*, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984b), Espace social et genèse des « classes », *Actes de la recherche en sciences sociales* n°52-53.
- Bourdieu, P. (2001). *Sciences de la science et réflexivité, Cours du Collège de France, 2000 – 2001*. Raisons d'agir.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*, Éditions de Minuit
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de minuit.
- Bouysse, V. (1995-1996). *La polyvalence des maîtres de l'école élémentaire. Une nécessité devenue vertu ?*, [mémoire de DEA en sciences humaines. Université René-Descartes].
- Bouysse, V. & Claus, P. (2018). Introduction. *Administration & Éducation*, 158, 7-8. <https://doi.org/10.3917/admed.158.0007>

- Bressoux, P. & Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Dans Kail, M. & Fayol, M. (dir.). *Les sciences cognitives et l'école* (p. 213-257). Presses Universitaires de France.
- Broussal, D. et Talbot, L. (2010). Professeur des écoles : une identité professionnelle?. *Revue trimestrielle de l'Association Française des Administrateurs de l'Éducation*, 127, 89-96. <https://hal.science/hal-00762091>
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115
- Brown, O. & Fuller, F (1975). Becoming a teacher. Dans K. Ryan, *The 74th yearbook of the National society for the study of education, part 2.* (p. 25-52). University of Chicago Press.
- Brown, M. (2009). The teacher-tool relationship. Theorizing the design and use of curriculum materials. Dans J. Remillard, B. Herbel-Eisenmann & G. Lloyd (dir.). *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction* (p. 17-36). Routledge.
- Buisson-Ferret, H. & Duterq Y. (2015). Les cadres de l'encadrement : la gouvernance intermédiaire des systèmes éducatifs en question, *Recherche et formation*, 78, 9-18. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2373>
- Cadière, J. (2017). Introduction : Qu'est-ce que l'expérience ?. *Forum*, 151, 8-12. <https://doi.org/10.3917/forum.151.0008>
- Capron Puozzo, I. (2016). Créativité et apprentissage : dilemme et harmonie. *Revue française de pédagogie*, 197, 5-12. <https://doi.org/10.4000/rfp.5130>
- Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (1997). *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie et sociologie*. Presses Universitaires de France.
- Carré, P., (1999), Les mythes de l'autoformation. *Cahiers pédagogiques*, 370, 19-21.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.
- Carré, P., Caspar, P. (2017). *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Dunod.
- Carré, P., Moisan, A. & Poisson D. (2010). *L'autoformation : Perspectives de recherche*. Presses Universitaires de France.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Le Seuil.
- Cavell S. (1988). *Themes Out of School. Effects and Causes*, University of Chicago Press.
- Chaix, G. (2019). Existe-t-il une politique des ressources humaines à l'Éducation nationale ?. *Administration & Éducation*, 163, 5-9. <https://doi.org/10.3917/admed.163.0005>
- Chalmeau, R., Vergnolle-Mainar, C., Léna, J., Julien, M., Bédouret, D. & Calvet, A. (2018). Des démarches d'enquête pour explorer son territoire dans le futur. Dans J. Simonneaux éd., *La démarche d'enquête : Une contribution à la didactique des questions socialement vives* (p. 83-102). Éducagri éditions.
- Chambon M., (1990) La représentation des disciplines scolaires par les parents d'élèves. *Revue française de pédagogie*, 92, 31-40. <https://doi.org/10.3406/rfp.1990.1379>
- Champy, P. (2019). *Vers une nouvelle guerre scolaire. Quand les technocrates et les neuroscientifiques mettent la main sur l'Éducation nationale*. La Découverte.

- Charles, F., Cacouault M., Katz S., Legendre F., Connan P.-Y. & Rigaudière, A. (2023), *Professeur.e.s des écoles : sociologie d'une profession dans la tourmente*, L'Harmattan.
- Charpentier, P. (2014). *L'activité de préparation des séances de classe par les maîtres polyvalents du cycle 3 de l'école primaire : l'exemple de la géographie*. [Thèse, Université de Reims Champagne-Ardenne]. <https://www.theses.fr/2014REIML011>
- Chartier, A.-M. (2003). Culture scolaire et savoirs. Approche historique. *Ville-École-Intégration-Enjeux*, 133, 192-215. <https://doi.org/10.3406/diver.2003.1423>
- Chateau, J. (1985), *L'humanisation ou les premiers pas des valeurs humaines*, Mardaga.
- Chartier, R. (1981/1993) Du livre au lire. Dans R. Chartier (dir.) *Pratiques de la lecture* (p. 271-290). Payot et Rivages.
- Chauvigne, C. & Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 172, 15-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.2169>
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires, Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*. 38, 59-119. <https://doi.org/10.3406/hedu.1988.1593>
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire, une approche historique*. Belin,
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chevalier, M. (1989). Géographie et paragéographies, *L'Espace géographique*, 18, 5-8. <https://doi.org/10.3406/spgeo.1989.2818>
- Chevalier, J.-P. (1997). Quatre pôles dans le champ de la géographie ?, *Cybergeo : European Journal of Geography* [En ligne] <http://journals.openedition.org/cybergeo/6498>
- Chevalier, J.-P. (2003). *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France*. [Habilitation à diriger des recherches, Université Panthéon-Sorbonne]. <https://theses.hal.science/tel-00218343v2>
- Chevalier, J. (2008). Enseigner la France en géographie aux jeunes écoliers (1788-2008). *L'Information géographique*, 72, 20-33. <https://doi.org/10.3917/lig.723.0020>
- Choppin, A. (2008), Le manuel scolaire, une fausse évidence historique, *Histoire de l'éducation* 117, 7-57. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.565>
- Chosson, J.F., (1991). *Pratique de l'entraînement mental*. Armand Colin.
- Clanet, J. (2012), *Pratiques enseignantes : Quels ancrages théoriques pour quelles recherches ?* L'Harmattan.
- Claus, P. (2007). *L'histoire-géographie à l'école primaire : programme, pratiques et enjeux*, *Éducation & formations*, 76, 73-75.
- Claus, P. (2018). L'école du socle commun : enjeux, tâtonnements et perspectives, *Administration et Éducation*, 158, 9-15.
- Clément, F. (2010). De la nature des croyances collectives. *L'Année sociologique*, 60, 63-91. <https://doi.org/10.3917/anso.101.0063>

- Clénet, C. (2013). L'accompagnement de l'autoformation dans des dispositifs de formation. Pratiques relationnelles et effets formatifs. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46, 61-84. <https://doi.org/10.3917/lse.462.0061>
- Clerc, P. (2001). La culture scolaire du lycée en géographie. *L'information géographique*, 65(3), 282-285. https://www.persee.fr/doc/ingeo_0020-0093_2001_num_65_3_2768
- Clerc, P. (2002). *La culture scolaire en géographie, le Monde dans la classe*. Presses Universitaires de Rennes.
- Clerc, P. (2019). La longue histoire de la géographie à l'école. Dans P. Clerc, F. Deprest, G. Labinal & D. Mendibil (dir). *Géographies : Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace* (pp. 32-37). Armand Colin.
- Clerc (à paraître) La constitution disciplinaire de la géographie dans l'enseignement secondaire (1795- 1908).
- Clerc, P., Deprest, F., Labinal, G. & Mendibil, D. (2019). *Géographies : Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*. Armand Colin.
- Clerc-Georgy, A. (2016). L'imagination dans le développement de la créativité et de l'apprentissage. Dans I. Capron Puozzo. *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques* (p. 79-92). De Boeck.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses Universitaires de France.
- Cobast, E. (2018). *Les 100 lieux de la culture générale*. Presses Universitaires de France.
- Colin, P., Heitz, C., Gaujal, S., Giry, F., Leininger-Frézal, C. et Leroux, X. (2019), Raisonner, raisonnements en géographie scolaire, *Géocarrefour* [En ligne], n° 93/4, mis en ligne le 24 avril 2019, consulté le 09 mai 2023. <http://journals.openedition.org/geocarrefour/12524>.
- Condette, J.-F., Crinon, J. & Muller, A. (2018), Savoirs et normes pour enseigner au regard de l'histoire de l'éducation, *Recherche et formation*, 88, 119-130. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4097>
- Coulangeon, P. (2004). Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie : le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? *Sociologie et sociétés*, 36(1), 59–85. <https://doi.org/10.7202/009582ar>
- Courpasson, D. (2000). *L'action contrainte : Organisations libérales et domination*. Presses Universitaires de France.
- Cousin, S. & Réau, B. (2016). La différenciation des pratiques. Dans S. Cousin éd., *Sociologie du tourisme* (pp. 29-52). La Découverte.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools. Tensions and dilemmas*. Routledge.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structurations et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants, *RFP* 172. 85-129, <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Crinon, J. & Delorme-Breton, C. (2018). Normes et valeurs sur les discours des enseignants du primaire : entre pluralité et contradictions internes, *Recherche et formation* 38, 17-32. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4022>

- Crinon, J. & Muller, A. (2018). Savoirs et normes pour enseigner. *Recherche & formation*, 88, 9-16. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4004>
- Csikszentmihalyi, M. (1996/2006). *La créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention*. Robert Laffont.
- Daele, A. (2009). Les communautés de pratique. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 721–730). Presses Universitaires de France.
- Dameron, S. & Josserand, E. (2007). Le développement d'une communauté de pratique : Une analyse relationnelle. *Revue française de gestion*, 174, 131-148. <https://doi.org/10.3166/rfg.174.131-148>
- Danner, M., Farges, G., Garcia, S. & Giret, J.-F. (2020). L'exercice du métier des professeurs des écoles au prisme des contextes de travail et des parcours de vie. *Éducation & formations, Les enseignants : panorama, carrières et représentations du métier*, 101, pp. 215-245. <https://dx.doi.org/10.48464/ef-101-09>
- Daunay, B., Fluckiger, F. & Hassan, R. (2015). *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Daunay, B., Reuter, Y. & Thépaut, A. (2013) *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Dardel, E. (1952/1990). *L'homme et la Terre : nature de la réalité géographique*. Éditions du CTHS.
- Delamotte, E. (2004) Communautés professionnelles, sens commun et doctrine *Études de communication* 27, 24-46. <https://doi.org/10.4000/edc.173>
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1976). *Rhizome*. Éditions de Minuit.
- Delhomme, B. (2020). L'origine sociale des enseignant.e.s comparée à la population active occupée en 2015. *Éducation & formations, Les enseignants : panorama, carrières et représentations du métier*, 101, 27-51. <https://dx.doi.org/10.48464/ef-101-02>
- Demailly, L. et Dembinski, O. (2000). La réorganisation managériale à l'école et à l'hôpital, *Éducation et sociétés*, 6, 43-64.
- Deneux, J.-F. (2006). *Histoire de la pensée géographique*. Belin.
- Denizot, N. (2015). Les humanités, la culture humaniste et la culture scolaire, *Tréma*, 43, 42-51. <https://doi.org/10.4000/trema.3301>
- Denizot, N. (2016). Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique : L'exemple des corpus scolaires. *Le français aujourd'hui*, 194, 35-46. <https://doi.org/10.3917/lfa.194.0035>
- Denizot, N. (2019). Culture scolaire et culture des élèves en classe de français. *Le français aujourd'hui*, 207, 29-37. <https://doi.org/10.3917/lfa.207.0029>
- Denizot, N. (2021). Transposition, scolarisation et culture scolaire : la question de la construction des savoirs scolaires, [en ligne] *Pratiques*, 189-190, mis en ligne le 09 juillet 2020.

- D'Enfert, R., Legris, P., & Verneuil, Y. (2019). La fabrique complexe et évolutive des programmes scolaires (1880-1990), *Carrefours de l'éducation* 47, 23-36.
<https://doi.org/10.3917/eg.492.0113>
- Dessus, P. & Besse, E. (2020). Des ressources de cours libres et collaboratives pour une formation hybride des enseignants : Design et impact, *Distances et médiations des savoirs*, [en ligne] 31. <https://doi.org/10.4000/dms.5252>
- Dewey, J. (1916/2011) *Démocratie et éducation*. Armand Colin
- Dewey, J. (1938/2018) *Expérience et éducation*. Armand Colin
- Donnat, O. (2000), La démocratisation à l'heure des bilans : le cas de la France. Dans Bellavance, G. (dir.), *Démocratisation ou démocratie culturelle ? Deux logiques d'action publique*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Dogan, M. & Pahre, R. (1991). *L'Innovation dans les sciences sociales*. Presses Universitaires de France.
- Dubar, C. (2007). *La crise des identités- L'interprétation d'une mutation*. Presses Universitaires de France.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Le Seuil.
- Dubet, F. (2009). *Le travail des sociétés*. Le Seuil.
- Dulac (2022). Pour une science du social, CNRS éditions.
- Dumazedier, J. (2002). *Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*. Chronique Sociale.
- Dumay, X. et Dupriez, V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombres*, De Boeck.
- Dupont, L. (2007). De la géographicité et de la médiance, *Géographie et cultures*, 63, 3-4, <https://doi.org/10.4000/gc.1592>
- Duquesnoy, M. (2014). Les usages professionnels de l'internet chez les enseignants du primaire : une recherche en Communauté française de Belgique. [Thèse, Université Paris V].
- Durand, G., (1968/2021). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Armand Colin.
- Durand, Y. (2018). Le nouveau cycle 3 implique-t-il un rapprochement entre l' cole élémentaire et le collège ? *Administration et Education* 158, 17-21.
<https://doi.org/10.3917/admed.158.0017>
- Duterqcq, Y., & Maroy, C. (2017). *Professionalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. De Boeck,
- Elias, N. (1987). *La société des individus*. Fayard.
- Emerson, R. (1990). *Essays, First and Second Series*. Vintage Books, The Library of America.
- Eneau, J. (2005), *La part d'autrui dans la formation de soi, Autonomie, Autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*. L'Harmattan.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Presses Universitaires de France.
- Fabre, B. et Fleury, M. (2005). Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques, *Recherche et formation* n  48, p. 75-90.
<https://doi.org/10.3406/refor.2005.2064>

- Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants. Identités et clivages*. Presses Universitaires de France.
- Farges, G. (2018). Tous professeurs, et maintenant ? *Administration et Éducation*, 158, 59-64. <https://doi.org/10.3917/admed.158.0059>
- Farges, G. (2020). Croyances et pratiques de l'enseignement, *Revue Internationale de l'Éducation*, 84, p. 53-61. <https://doi.org/10.4000/ries.9533>
- Fassa-Recrosio, F. & Bataille, P. (2019). Les réformes de l'enseignement comme révélateur et amplificateur des fractures enseignantes. *Éducation et sociétés*, 43, 5-23. <https://doi.org/10.3917/es.043.0005>
- Faure, E. (1972). *Apprendre à être*. Fayard, 1972.
- Fligstein, N. (2008). *Euro Clash, The EU, European Identity and Future of Europe*. Oxford University Press.
- Follet, M. (2018). La communauté est un processus, *Pragmata 1*, 303-329.
- Forquin, J.-C. (1996). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. De Boeck.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*, Presses Universitaires de Rennes.
- Foucart, J. (2013). Pragmatisme et transaction. La perspective de John Dewey. *Pensée plurielle*, 33-34, 73-84. <https://doi.org/10.3917/pp.033.0073>
- Fouache, L. (2021). *L'enseignement de la géographie prospective : vers la construction d'une nouvelle géographie scolaire ?*. [Thèse, Université de Lille]. <https://www.theses.fr/2021LILUH005>
- Fournier, M., (2005). La fabrication des disciplines, Dans M. Fournier, V. Troger, (Ed.), *Les Mutations de l'école : le regard des sociologues* (p. 167-170). Sciences humaines.
- Freud S. (1937/1985), Analyse avec fin et analyse sans fin. Dans *Résultats, idées, problèmes* (p. 231-268). Presses Universitaires de France.
- Gagné, R.-M. (1968). Learning hierarchies. *Educational Psychologist*, 6, 1-9.
- Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, 2004/5, 91-116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- Galvani, P. (1991). *Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formation. Les Ateliers pédagogiques personnalisés*. Chronique sociale.
- Gauchet, M. (1985). *Le désenchantement du monde*. Gallimard.
- Gauchet, M. (2002), Démocratie, éducation, philoZoé. Dans M.-C. Blais, M. Gauchet & D. Ottavi. *Pour une philoZoé politique de l'éducation* (p. 11-42). Bayard.
- Gausse, M. (2020). *Les pratiques enseignantes face aux recherches* (dossier de veille n° 132) Ifé. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/132-fevrier-2020.pdf>
- Gauthier R.-F. (2016). Ce que l'école enseigne en commun, *Revue Internationale des Éditions de Sèvres*, 73, 39-46. <https://doi.org/10.4000/ries.5556>
- Gilibert, D. (2019). Efficacité professionnelle (SEP). Dans G. Valléry (éd.) *Psychologie du Travail et des Organisations : 110 notions clés* (p. 166-168). Dunod.

- Girardet, C. (2020). Origine et évolution des croyances et pratiques des enseignants de la formation professionnelle en Suisse, *Revue Internationale de l'Éducation* 84, p. 135-143. <https://doi.org/10.4000/ries.9633>
- Giust-Desprairies, F. (2009). *L'imaginaire collectif*. Érès.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*, Presses Universitaires de France.
- Glaudel-Serriere, A. (2016). L'« activité didactique » des enseignants de l'école primaire : étude de cas en géographie. [Thèse, Université de Reims-Champagne- Ardenne].
- Glaudel, A. (2018). Regards sur la géographie enseignée à l'école primaire : une étude de cas au cycle 3, *L'information géographique*, 82, 144-166. <https://doi.org/10.3917/lig.823.0144>
- Goigoux, R. (2002). L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. Dans J.-M. Evesque, A.-M. Gautier, C. Revest, Y. Schwartz et J.-L. Vayssiere. *Actes du 37^{ème} Congrès de la SELF* (p.78-85). SELF.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Éducation et didactique*, 1-3, 47-69. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
- Gombert, A., Bernat, V. & Vernay, F. (2017). Processus d'adaptation de l'enseignement en contexte inclusif : étude de cas pour un élève avec autisme. *Carrefours de l'éducation*, 43, 11-25. <https://doi.org/10.3917/cdle.043.0011>
- Goode, W.-J. (1969). The Theoretical Limits of Professionalization. Dans A. Etzioni *The Semi-Professions and their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers* (p. 266-313). The Free Press,.
- Gosselin, M., Viau-Guay, A. et Bourassa, B. (2014). Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 16-3, . <https://doi.org/10.4000/pistes.4009>
- Gremion, C. (2016). Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants. *Pratiques et formation des enseignants en questions*, 21. 259-286. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5752203>
- Gueudet, G. et Trouche, L. (2021). Étudier les interactions professeurs-ressources : questions de méthode. *Éducation & didactique*, 15-2, 141-158. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.8883>
- Gueudet, G., Pepin, B. & Trouche, L. (2012). *From text to « lived » resources. Mathematics curriculum materials and teacher development*. Springer.
- Guy, J.-M. (2000). *La culture cinématographique des Français*. La Documentation française.
- Habermas, J. (1962/1988). *L'espace public : archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*. Payot.
- Hall, E. (1979/2016). *Au-delà de la culture*, Seuil
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Presses Universitaires de France.
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps*. Le Seuil.

- Heidegger, M. (1954-1999). *Was heisst denken ?* traduction française, Presses Universitaires de France.
- Hertig P. (2018), Géographie scolaire et pensée de la complexité, *L'information géographique*, 82, 99-114. <https://doi.org/10.3917/lig.823.0099>
- Holcomb, T. & Golaszewski, M. (2016). Définition de la culture. Dans M. Golaszewski, *Introduction à la culture sourde* (p. 31-54). Érés.
- Houssaye, J. (1998/2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang.
- Hughes, E. (1996), *Le regard sociologique. Essais choisis*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Illich, I, (2003). *Une société sans école*, Paris, Le Seuil.
- Ingold, T. (2010). L'outil, l'esprit et la machine : Une excursion dans la philoZoé de la « technologie » », *Techniques & Culture*, 54-55, 291-311. <https://doi.org/10.4000/tc.5004>
- Jankélévitch, V. (1980). *Le je-ne-sais-quoi et le presque-rien. Vol. 2 La méconnaissance, le malentendu*. Le Seuil.
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Jorro, A. (2013). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur.
- Joubaire C. (2019). Commencer à se former pour enseigner, *Dossier de veille de l'IFE*, 131, Lyon : ENS de Lyon.
- Julaud, J.-J. (2006). *La géographie française pour les nuls*, Pour les Nuls.
- Julia, D. (1995). « La culture scolaire comme objet historique ». *Paedagogica Historica*, 31/1, 353-382. <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.1995.11434853>
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, vol. 27, n°1, p. 65-90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
- Kennedy, M.-M. (1983). Working knowledge. *Knowledge: Creation, diffusion, utilization*, 5(2), 193-211.
<https://www.msu.edu/~mkennedy/publications/docs/Research%20and%20Practice/DUI_Staff/Working%20Knowledge/Kennedy%20Working%20Knowledge.pdf>.
- Keucheyan, R. (2010). *Hémisphère gauche*. La Découverte.
- Kuhn, T. (1962/2018). *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion.
- Labinal, G. (2009). *La géographie des médias, une analyse iconologique et textuelle des magazines*. [Thèse, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne].
- Labinal, G. (2019). Quelle didactique de la géographie ?. Dans P. Clerc, F. Deprest, G. Labinal & D. Mendibil (dir), *Géographies : Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace* (p. 217-223). Armand Colin.
- Labinal, G. (2020). Les enjeux de l'utilisation d'internet et des moteurs de recherche pour les enseignants du premier degré. L'exemple de la géographie et du programme de cycle 3. *Recherches en didactiques*, 30, 99-119. <https://hal.science/hal-03158727>
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Nathan.
- Lahire, B. (2004). *Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. La Découverte.
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classes, de l'inégalité parmi les enfants*. Le Seuil.

- Laot, F. (2019). Ressorts et enjeux de l'éducation, la formation des adultes au prisme de son histoire, *Administration et éducation* 161, 9-16. <https://hal.science/hal-02952561>
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice : Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.
- Lavelle, L. (1950). *Théorie générale de la valeur*. Presses universitaires de France.
- Lazzarotti, O. (2006), *Habiter, la condition géographique*. Belin.
- Lebeaume, J. (2018). Étendre et croiser les identités professionnelles, contribution de la formation initiale, *Administration et Education* 158, 53-58. <https://shs.hal.science/halshs-03559068>
- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2012). « Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français », *Repères* 45, p. 81-95. <https://doi.org/10.4000/reperes.141>
- Leclaire-Halté, A. & Maisonneuve, L. (2018). *Appel à contribution : Lire des documents composites en classe*. En ligne : <https://www.afef.org/appel-contribution-lire-des-documents-composites-enclasse>.
- Lefort, I. (1992). *La lettre et l'esprit, géographie et société savante*. CNRS.
- Lefort, I. (1998). Deux siècles de géographie scolaire, *Espaces Temps* 66-67, 146-154. <https://doi.org/10.3406/espat.1998.4047>
- Lefort, I. (2010). La géographie : quelle(s) demande(s) sociale(s) pour quels publics ?, *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 10, 205-215. <https://doi.org/10.4000/traces.4828>
- Legardez, A., Simonneaux L., (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, ESF éditeur.
- Leininger-Frézal, C. (2009). *Le développement durable et ses enjeux éducatifs. Acteurs, savoirs et stratégies territoriales*. [Thèse, université Lumière-Lyon 2]. <https://theses.hal.science/tel-00449803>
- Leininger-Frézal, C. (2020). 100 ans d'enseignement de la géographie, *Bulletin de l'association de géographes français*, 97(1/2), 178-191. <https://doi.org/10.4000/bagf.6577>
- Lessard, C. (2019). Les études curriculaires dans le monde anglo-saxon, évolution, *Carrefours de l'éducation* 47, 99-126. <https://doi.org/10.3917/cdle.047.0099>
- Leutcher, M. (2009). *Die Rolle des Lehrperson bei des Aufgabebearbeitung : Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen*. Waxmann.
- Levasseur, L. (2014). La division du travail éducatif : deux figures de la subjectivité en tension au sein de l'institution scolaire, *Questions Vives*, 21, 127-142. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1513>
- Levasseur, E. & Himly, A. (1871), Rapport général sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Dans Bruter, A. (2007), *L'enseignement de l'histoire à l'école primaire de la Révolution à nos jours, textes officiels*, (Tome I : 1793-1914, 226-229). Institut national de recherche pédagogique. https://www.persee.fr/issue/inrp_0000-0000_2007_ant_22_1
- Levy, J. (2013). Culture. Dans J. Levy & M. Lussault. *Dictionnaire de Géographie et de l'espace des sociétés*. (238-239). Belin.
- Lévy J. (2021). *L'Humanité : un commencement : Le tournant-éthique de la société-Monde*. Odile Jacob.

- Lubart, T.I. (2017). The 7 C's of Creativity, *The Journal of Creative Behavior*, 51, 293-296. <http://dx.doi.org/10.1002/jocb.190>
- Lussault, M. (2009). *De la lutte des classes à la lutte des places*. Grasset.
- Lussault, M. (2013). *L'avènement du Monde*. Le Seuil.
- Lussault, M. (2016). Conception et mise en œuvre du curriculum commun en France, avancées et limites, *Revue Internationale des Éditions de Sèvres*, 73, 75-84. <https://doi.org/10.4000/ries.5609>
- Lyotard, J.-F., (1979). *La Condition postmoderne, Rapport sur le savoir*, Éditions de Minuit.
- Maistre, P. (2017). Expérience et praxéologie : De la présentification de l'action présente et passée à sa représentation écrite. *Forum*, 151, 16-26. <https://doi.org/10.3917/FORUM.151.0016>
- Mangott, D. (1995). *Kontinuität und Wandel im Schaffensprozess von LS Vygotskij: Ein russischdeutsches Lexikon zur Ideengeschichte 1926–1934*. [Thèse, Université d'Innsbruck].
- Marcel, J.-F. (2005). L'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire, *Revue des sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 38, 31-59. <https://doi.org/10.3917/lsdle.384.0031>
- Marchand, P.-P. (2000). *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels (1795-1914)*. INRPP.
- Margairaz, D. (1988). « L'utilisation des supports informatiques dans l'apprentissage de l'histoire et de la géographie ». *Revue française de pédagogie*, 85, p. 29-36. <https://doi.org/10.3406/rfp.1988.1434>
- Margolinas, C. & Wozniak, F. (2009). « Usage des manuels dans le travail de l'enseignant : l'enseignement des mathématiques à l'école primaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), p. 59-82. <http://dx.doi.org/10.7202/038729ar>
- Maroy, C. (1992). L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Éducation et Formation*, 228, 27-50.
- Maroy, C. (2002). Quelle autonomie professionnelle des enseignants ?. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 30, 41-50.
- Marsh, H.-W. (1990). *Self-description questionnaire-II : Manual and research monograph*. The Psychological Corporation.
- Martet, S. (2012). La transmission familiale du goût de l'art : un obstacle insurmontable au processus de démocratisation de la culture ? *Marges. Revue d'art contemporain*, 15, 81-93. <https://doi.org/10.4000/marges.357>
- Martinand, J.-L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième. Dans A. Giordan (coord.). *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique* (p. 149-154). Université Paris 7.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Peter Lang.

- Martinand, J.-L. (1987). Quelques remarques sur les didactiques de disciplines, *Les sciences de l'éducation*, n° 1-2. Caen.
- Martinand, J.-L., Reuter, Y. & Lebeaume J. (2007). Contenus, didactiques, disciplines, formations, *Recherche et formation*, 55, 107-117.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.908>
- Mathieu, D., Durécu, M., Mercier, D., Mathez, J., Chauvet, M. (2015). Guide de nomenclature des noms normalisés en français pour les plantes Trachéophytes de France métropolitaine. *Journal de botanique de la société botanique de France* 70, 1-5, 57-61.
- Maulini, O. (2021). *La formation buissonnière des enseignants. Leurs apprentissages personnels, entre enjeux pédagogiques et politiques*, De Boeck Supérieur.
- Maulini, O. et Montandon, C. (2005). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. De Boeck Supérieur.
- Maurin, E. (2015). *La fabrique du conformisme*. Le Seuil.
- Maury, Y., Hedjerassi, N. (2020). Empowerment, pouvoir d'agir en éducation : À la croisée entre théorie(s), discours et pratique(s), *Spirale* 66, 3-14.
<https://doi.org/10.3917/spir.066.0003>
- Mayen, P. (2013). Expérience professionnelle. Dans Jorro A., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 121 à 125). De Boeck Supérieur.
- Méard, J. et Bernard, F. (2008). Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire », *Travail et formation en éducation*. [en ligne]
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*, Gallimard.
- Michaut C., Lang V., (2005). *Évaluation des profils des candidats au professorat des écoles et facteurs de réussite aux tests d'entrée à l'IUFM. Évaluation des profils des candidats au professorat des écoles et facteurs de réussite aux tests d'entrée à l'IUFM*, Colloque international de l'association pour le développement des méthodologies de l'évaluation en éducation (ADMEE), Reims.
- Miller, R.B., Greene, B.A., Montalvo, G.P., Ravindran, B. & Nichols, J.D. (1996). Engagement in academic work : The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0028>
- Moles, A. & Rohmer, E. (1972). *Psychologie de l'espace*. Casterman.
- Monfroy, B. (2013). Adapter pour enseigner ? Vers la construction du concept d'*adaptation*. *Recherches en didactiques*, 15, 91-109. <https://doi.org/10.3917/rdid.015.0091>
- Morchain, P. (2009) *Psychologie sociale des valeurs*. Dunod.
- Morin, E. (1977). *La Méthode*. Seuil.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite*. Seuil.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.

- Mousseau, M.-J. & Pouette, G. (1999). Histoire-géographie, sciences économiques et sociales. Dans J. Colomb (dir.), *Un transfert de connaissances des résultats d'une recherche à la définition de contenus de formation en didactique* (p. 159-190). INRP.
- Mucchielli, A. et Mucchielli, R. (1969). *Lexique des sciences sociales*. Éditions sociales françaises.
- Niclot, D. (2002). L'analyse systémique des manuels scolaires de géographie et la notion de système manuel, *Travaux de l'Institut Géographique de Reims*, 28 (109-110), 103-131. <https://doi.org/10.3406/tigr.2002.1438>
- Niclot, D. (2009). Cent ans d'évolution des manuels de géographie pour la classe terminale en France : les profondes transformations du rapport aux savoirs scolaires en géographie. *Revue des sciences de l'éducation*, 35 (2), 129–153. <https://doi.org/10.7202/038732ar>
- Nietzsche, F. (1887 ; 2000). *Généalogie de la morale*. Flammarion.
- Nonnon, E. (2006). Apprendre des mots, construire des concepts : les termes de l'échange en géographie. Dans : C. Garcia-Debanc & S. Plane, *Le Lexique et son apprentissage*. Hatier.
- Nonnon, E. (2012). Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages, *Repères* 45, 7-37. <https://doi.org/10.4000/reperes.132>
- Odry, D. (2020). *L'évaluation dans le système éducatif. Ce que vaut notre enseignement*. Mardaga.
- Orain, O. (2009). *De plain-pied dans le monde, Écriture et réalisme dans la géographie française au XXe siècle*. L'harmattan.
- Paget, D. (2017). Le CSP, un ovni dans le ciel de l'éducation nationale ? *Revue française de pédagogie*, 201(4), 19-25. <https://doi.org/10.4000/rfp.7167>
- Pajares, M.-F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy Construct, *Review of Educational Research*, 62(3), 307-333. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pallascio, R., Daniel, M.-F. & Lafortune, L. (2004). Une pensée réflexive pour l'éducation. Dans R. Pallascio, M.-F. Daniel & L. Lafortune, *Pensée et réflexivité. Théorie et pratique* (p.1-12). Presses de l'Université du Québec.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Nathan.
- Pastré, P. (2007). Du cours magistral considéré comme un vol à haut risque (et basse altitude). Dans *Actes du Séminaire Formation professionnelle : conceptions théoriques, conceptions et transversalité*. IUFM de Nice- Célestin Freinet.
- Paturet, J. (2007). Héritage et Éthique : Ouverture à la troisième édition. Dans J. Paturet, *De la responsabilité en éducation* (p. 9-18). Érès.
- Perec, G. (1978). *La vie mode d'emploi*. Hachette.
- Perec, G. (1982). *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien*. Éric Bourgeois.
- Perec, G. (2022). *Lieux*. Le Seuil.

- Perrenoud, P. (1994). *Compétences, habitus et savoirs professionnels*, European Journal of teacher Education, 17, n° 1/2, pp. 45-48.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_15.html
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. ESF.
- Perrenoud, P. (2012). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay (éd.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. (211-237). De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. De Boeck Supérieur.
- Perret-Truchot L. (2015). *Analyser les manuels scolaires, question de méthode*, Presses Universitaires de Rennes.
- Philippot, T. (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques* [Thèse de doctorat, Université de Reims- Champagne Ardennes].
<https://theses.hal.science/tel-00444595>
- Philippot, T. (2013). Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre, *Tréma*, 39, 62-75. <https://doi.org/10.4000/trema.2950>
- Philippot, T. & Charpentier, P. (2016 b). Les mutations de la géographie scolaire à l'école primaire en France, *Spirale*, 58(2), 121- 132. <http://dx.doi.org/10.3917/spir.058.0121>
- Philippot, T., Glaudel, A. et Charpentier, P. (2016 a). Enjeux épistémologiques et méthodologiques de l'analyse didactique du travail enseignant de l'école primaire en géographie, *Revue des sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 49, 41-66.
<https://doi.org/10.3917/lsdle.494.0041>
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1966). *La Psychologie de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Pineau, G. (1985). L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro- et l'écoformation, *Éducation permanente*, 78-79, 25-39.
- Pineau, G. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal. Editions coopératives Albert Saint-Martin.
- Piot, T. (2005). Introduction, La place des savoirs, des contextes et des acteurs dans le travail et les pratiques des enseignants et des métiers sur autrui, *Revue des sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 38, 7-14. <https://doi.org/10.3917/lsdle.384.0007>
- Piotet, F. (2009). Métiers, classification, statut, compétence : la qualification en débat, *Éducation et société*, 23, 123-167. <https://doi.org/10.3917/es.023.0123>
- Plane, S. (2018). Du socle commun aux programmes de cycles, *Administration et Éducation* 158, 23-28. <https://doi.org/10.3917/admed.158.0023>
- Poisson, D. (2010). Chapitre 4. Les dispositifs d'autoformation et leurs ingénieries. Dans P. Carré (éd.), *L'autoformation : Perspectives de recherche* (p. 171-217). Presses Universitaires de France.

- Prairat, E. (2012). Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* : revue internationale, 45 (1-2), 33-50. <https://doi.org/10.3917/lse.451.0033>
- Prairat, E. et Rétornatz, A. (2002). La polyvalence des maîtres en France : une question en débat, *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 587–615. <https://doi.org/10.7202/008335ar>
- Priolet, M. (2008). Enseignement et apprentissage de la résolution de problèmes mathématiques. Le cas des problèmes numériques au cycle 3 de l'école primaire en France. Approches didactique et ergonomique. [Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Lyon 2].
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école, les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Le Seuil.
- Quentin, I., (2012). *Fonctionnements et trajectoires des réseaux en ligne d'enseignants.*, [en ligne]. Université Paris-Saclay : ENS de Cachan – Laboratoire STEF.
- Quentin, I. (2014). Fonctionnements et trajectoires des réseaux professionnels en ligne : le cas des réseaux enseignants, *Distances et médiations des savoirs* 7. [En ligne] <https://doi.org/10.4000/dms.815>
- Quessada, M.P. & Clément, P. (2007). An epistemological approach to French curricula on human origin during the 19th & 20th centuries. *Science & Education*, 16(9-10), 991-1006. <https://doi.org/10.1007/s11191-006-9051-9>
- Racine, J.-B. (2010). Géographie, éthique et valeurs, *Géographie et cultures*, 74, 27-42. <https://doi.org/10.4000/gc.1726>
- Raffestin, C. (1989). Théories du réel et géographicité, *Espaces Temps*, 40-41, p. 26-31. <https://doi.org/10.3406/espat.1989.3454>
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. ESF.
- Rayou, P. (2014). *Travail réel des enseignants et formation*. De Boeck Supérieur.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*, Presses Universitaires de France.
- Retailé, D. (1998). Faire de la géographie un programme. *Espaces Temps*, 66-67, 155-173. <https://doi.org/10.3406/espat.1998.4048>
- Retailé, D. (2000). Penser le monde. Dans J. Lévy & M. Lussault, *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Actes du colloque de Cerisy*, (p. 273-286). Belin.
- Retailé, D. (2010). Au terrain, un apprentissage. *L'Information géographique*, 74, 84-96. <https://doi.org/10.3917/lig.741.0084>
- Reuter, Y., (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris, E.S.F.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire, *Éducation et didactique*, 1-2, 57-71. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.175>
- Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck.
- Reverdy, C. (2014). Du programme vers la classe : des ressources pour enseigner. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 96, ENS de Lyon.
- Richardson, V. et Placier, P. (2001). Teacher change. Dans V. Richardson, *Handbook of research on teaching* (p. 905-947). American educational research association.

- Robic M.-C. (1976). La conception de la géographie humaine chez Vidal de la Blache d'après les principes de géographie humaine. Dans *Cahiers de Fontenay*, 4, p. 1-76.
- Robic, M.-C. (2004, 3 mai). *Géographicité, Hyperg o*, <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article19>, consulté le 15 juin 2019.
- Rockwell, E. (2006). La lecture scolaire comme pratique culturelle : concepts pour l'étude de l'usage des manuels. * ducation et sociétés*, 17, 29-48. <https://doi.org/10.3917/es.017.48>
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
- Rosa, H., (2013). *Accélération. Une critique sociale du temps*. La Découverte.
- Roumégous, M. (2002). *Didactique de la géographie, Enjeux, résistances, innovations*. Presses Universitaires de Rennes.
- Roux, M., 1999, *Géographie et Complexité. Les espaces de la nostalgie*. L'Harmattan.
- Sachot, M. (1998). Discipliner, mais à quel prix ? *Les cahiers de médiologie*, 2(6), 73-81. <https://doi.org/10.3917/cdm.006.0073>
- Saint-Exupéry, A. (1943), *Le Petit Prince*, Gallimard.
- Sapiro, G. (2020). *Dictionnaire international Bourdieu*, CNRS.
- Sardo-Brown, D. (1990). Experienced teachers' planning practices: a US survey. *Journal of education for teaching*, vol. 16, n  1, p. 57-71. <https://www.jstor.org/stable/30220203>
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l' ducation*. [Habilitation   Diriger des Recherches. Université de Provence- Aix-Marseille].
- Saussez, F. (2019). Les cultures spécifiques aux disciplines à enseigner à l' cole secondaire, un objet fécond pour la recherche et la formation ?, *Recherche et formation*, 92, 107-119. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5756>
- Schneuwly, B. (2015).   quoi réfléchit le praticien réflexif : Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*, 188, 29-38. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0029>
- Schneuwly, B. & Ronveaux C. (2021). Une approche instrumentale de la transposition didactique, *Pratiques*, 189-190, 1-20. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9515>
- Schön, D.-A. (1993). *Le Praticien réflexif.   la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*.  ditions Logiques.
- Shulman, L.-S. (2007). Ceux qui comprennent, * ducation et didactique*, 1(1), 97-114. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.121>
- Schunk, D.H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. Dans A.Wigfield & J.S.Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (p.15-31). Academic Press.
- Schwartz, S. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47, 929-968. <https://doi.org/10.3917/rfs.474.0929>
- Schwartz, S. H., (1992). Universals in the content and structure of values : theory and empirical tests in 20 countries. Dans M. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology* Vol. 25 (p. 1-65). Academic Press.

- Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu du concept culturel d'activité, *Activités* 4/2. [En ligne] <https://doi.org/10.4000/activites.1728>
- Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L., Ligozat, F. & Perrot, G. (2005). An attempt to model the teacher's action in mathematics, *Educational Studies in mathematics*, 59(1), 153-181. <https://doi.org/10.1007/s10649-005-5887-1>
- Sierra, P. (2011). *La géographie : concepts, savoirs et enseignements*. Armand Colin.
- Simonneaux, J., Tutiaux-Guillon, N., Legardez, A. (2012). Éducatons à ... et sciences sociales, perspectives des recherches francophones, *Journal of Social Science Education*, 11(4), 2-16. <https://doi.org/10.4119/jsse-620>
- Sousanis N. (2015). *Le déploiement*, Actes Sud.
- Steckel-Assouère, M. (2014). Efficacité. Dans : Nicolas Kada éd., *Dictionnaire d'administration publique* (p. 182-183). Presses universitaires de Grenoble.
- Stengers, I., (1987). *D'une science à l'autre : des concepts nomades*. Le Seuil.
- Stiegler, B. (2019). *Il faut s'adapter*, Gallimard.
- Stock, M. (2006). L'hypothèse de l'individu géographiquement pluriel. *Espacetemps.net*, Textuel [en ligne]. <http://www.espacetemps.net/document1853.html>
- Stock, M. (2015). Habiter comme « faire avec l'espace ». Réflexions à partir des théories de la pratique. *Annales de géographie*, 704, 424-441. <https://doi.org/10.3917/ag.704.0424>
- Tapia, C. (2012). Modernité, postmodernité, hypermodernité, *Connexions*, vol. 97, no. 1, pp. 15-25. <https://doi.org/10.3917/cnx.097.0015>
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck.
- Testu, F. (2008). *Rythmes de vie et rythmes scolaires : aspects chronobiologiques et chronopsychologiques*. Elsevier Masson.
- Thémines, J.-F. (2002). « Propositions pour un transfert du concept de rapport au savoir en didactique de la géographie », *Cahiers de la MRS* 28, p. 35-56.
- Themines J.-F. (2005). Les manuels de géographie. Le formatage d'un regard disciplinaire national sur le monde. Dans E. Bruillard. *Manuels scolaires, regards croisés* (p.181-200). SCEREN-CRDP de Basse-Normandie.
- Thémines, J.-F. (2006). *Géographicité et enseignement de la géographie*, (ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/apprentissages-et...de.../geographicite-jft.pdf)
- Thémines, J.-F. (2016). Propositions pour un programme d'agir spatial : la didactique de la géographie à l'épreuve de changements curriculaires, *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale*, 49 (4), 117-150. <https://doi.org/10.3917/lsdle.494.0117>
- Thémines, J.-F. (2020). Comment des élèves lisent un document composite en géographie, *Pratiques* [En ligne], 185-186, mis en ligne le 30 juin 2020, consulté le 15 octobre 2020.
- Thémines, J.-F., & al. (2020). Des épreuves du métier d'enseignant entre réformes et territoires : Intensification du travail et risques d'un régime de fiction. *Éducation & formations*, 101, 247-279. <https://dx.doi.org/10.48464/ef-101-10>

- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. Dans J. M. Barbier (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 171-211). PUF.
- Tremblay, N.-A. (2003). *L'autoformation : Pour apprendre autrement*. Presses de l'Université de Montréal.
- Tutiaux-Guillon, N. (2004a). Les conceptions de l'apprentissage auxquelles se réfèrent les enseignants : un facteur d'inertie disciplinaire ? Dans *Journées d'Études de Didactiques de l'histoire, de la géographie*. IUFM de Basse-Normandie [en ligne]. http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/2004%20Caen/jed2004tutiaux_guillon.pdf/view
- Tutiaux-Guillon, N. (2004b). *L'histoire-géographie dans le secondaire, analyses didactiques d'une inertie scolaire*, [Habilitation à diriger des recherches. Lyon].
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français, Dans F. Audigier, N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus* (p. 117-146). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.audig.2008.01.0117>
- Uwamaryia, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Van Reeth, A. (2020). *La vie ordinaire*, Gallimard.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses universitaires de France.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*, Le Seuil.
- Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie Française*, 30(3/4), 245-252.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 10(2-3), 133-170.
- Vergnolle-Mainar, C. (2008). Environnement et disciplines scolaires, *Natures Sciences Sociétés*, n°16, p. 60-66.
- Vergnolle-Mainar, C. (2011). *La géographie dans l'enseignement, une discipline en dialogue*. Presses Universitaires de Rennes.
- Verhoeven, M. (2018). Normes et professionnalité enseignante : entre performance et réflexivité, *Recherche et formation*, 88, 105-117. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4079>
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (1993). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (2004). *Recherches sur la socialisation démocratique*. Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire, *Revue éducation et francophonie*, 36(2), 47-62. <https://doi.org/10.7202/029479ar>

- Vincent, V, Carnus, M.-F. (dir.) (2015). *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité*. De Boeck.
- Vinson, M.-C. (1987). Écrire un texte de suspense. *Pratiques*, 54, 64-72.
<https://doi.org/10.3406/prati.1987.1440>
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement, *Revue française de pédagogie*, 166, 89-128. <https://doi.org/10.4000/rfp.1294>
- Wanlin, P. & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation & didactique*, 6, 9-46.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1287>
- Weber, M. (1905/2017). *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Flammarion.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratiques*. Presses de l'Université de Laval.
- Wittgenstein, L. (1922/1993]. *Tractatus logico-philosophicus*, NRF.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan
- Zimmermann P., Flavier E., & Méard J. (2012). Quand les enseignants lèvent le doigt : façonnage de l'identité professionnelle des professeurs des écoles débutants, *Carrefours de l'éducation* 34, 195-210. <https://doi.org/10.3917/cdle.034.0195>

Documents officiels, programmes, circulaires, rapports issus du ministère de l'Éducation Nationale :
Programmes officiels :

- MEN (1980) : Arrêté du 7 juillet 1978, Horaires, objectifs et programmes, cycle moyen.
- MEN (1985) : Arrêté du 15 mai 1985, Programme et instructions à l'école élémentaire.
- MEN (1995) : Arrêté du 22 février 1995, Programmes pour chaque cycle de l'école primaire.
- BOEN (2002) : Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 14 février 2002.
- BOEN (2008) : Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale hors-série n° 3 du 19 juin 2008.
- BOEN (2013) : Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013
- BOEN (2015) : Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 26 novembre 2015.

Documents d'accompagnement des programmes :

- Fiche Eduscol (2016) Cycle 2, *Questionner l'espace et le temps. Explorer les organisations du monde*.
- Fiche Eduscol (2016) Cycle 3, *Se repérer dans l'espace. Construire des repères géographiques*.
- Fiche Eduscol (2016) Cycle 3, *Raisonnement, justifier une démarche et les choix effectués*.
- Fiche Eduscol (2016) Cycle 3, *S'informer dans le monde du numérique*.
- Fiche Eduscol (2016) Cycle 3, *Analyser et comprendre un document*.

Rapports de l'inspection générale :

- Bouchez A. (1997). *La polyvalence des enseignants de l'école primaire aujourd'hui : un état des lieux*, Rapport annuel de l'Inspection générale, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale.
- Claus P. (2013). *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*, IGEN, rapport n° 2013-066, juin 2013.
- Hunault O., Poncelet Y. (2022). *L'enseignement en cours moyen : état des lieux et besoins*, IGEN, rapport n°2022-048.
- IGEN, 1970 : Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale de 1997.
- IGEN 2005 : *Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale, Sciences expérimentales et technologie, histoire et géographie, Leur enseignement au cycle III de l'école primaire*, Rapport n° 2005-112.

Rapports de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) :

- Charpentier A., Embareck R., Raffaëlli C, Solnon A. (2019). *Pratiques de classe, sentiment d'efficacité personnelle et besoins de formation : une photographie inédite du métier de professeur des écoles début 2018*, Note d'information n° 19.22, DEPP.
- Ministère de l'éducation (2021). *Note d'information n°21.14 de la DEPP*,

Autres

- MEN, Arrêté du 7 juillet 1978, Horaires applicables au cycle élémentaire des écoles primaires.
- Charte de l'école du XXI^e siècle de 1998 : BOEN *numéro hors-série n° 13 - 26 novembre 1998*
- MEN, 1972 : circulaire du 4 janvier 1972
- PROFETIC (2015) 1^{er} degré.
- Syndicat National de l'Édition (2018). *Les chiffres de l'édition, 2017-2018*, juin 2018
- Vade-mecum (2021) , « Réforme de la formation initiale des professeurs et des CPE en INSPÉ », Eduscol.

Autres documents issus d'institutions internationales :

- Commission européenne (2000), *Mémoire sur l'Éducation tout au long de la vie*.
- UNSECO (2002). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles*.
- Werquin, P. (2010). *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel. Résultats, Politiques et Pratiques (rapport)*. Éditions OCDE. <http://www.cicic.ca/docs/oced/rnfil.fr.pdf>

Articles de revues, tribunes :

- Meirieu, P. (2022). *On a assisté à une prolétarianisation du métier d'enseignant*, Alternatives économiques n°427, p. 70-73.
- Bronner, G. (2021), *Pourquoi l'éducation n'empêche pas les croyances*, [tribune] *Polytechnique insights*, 20 janvier 2021, consulté le 23 juin 2022

Sites Internet d'enseignantes et d'enseignants :

- Charivari à l'école : <https://www.charivarialecole.fr>
- Christall école : <http://www.christallecole.com>
- Des yeux dans le dos : <https://desyeuxdansledos.fr>
- Edumoov : <https://www.edumoov.com>
- Fichespédagogiques.com (site de la revue La Classe) : <https://www.fichespédagogiques.com/>
- i.profs : <https://www.i-profs.fr/>
- La classe bleue : <https://laclassebleue.fr/>
- La classe de Crol : <http://davidcrol.eklablog.com>
- La classe de Guena : <http://laclassedeguena.eklablog.com>
- La classe de Mallory : <https://laclassedemallory.net>
- La classe de Stefany (ou la classe de stef) : <http://www.laclassedestef.fr>
- Lala aime sa classe : <https://lalaaimesaclasse.fr>
- Le cartable de Severine : <http://www.lecartabledeseverine.fr>
- L'école du dirlo : <http://soutien67.free.fr>
- La trousse de Sobelle (Le web pédagogique) : <https://lewebpedagogique.com/sobelle06/>
- L'école du dirlo : <http://soutien67.free.fr>
- Maîtresse de la Forêt : <https://maitressedelaforet.fr>
- Ma maîtresse de CM1-CM2 : <https://mamaitressedecm1.fr>
- Styloplume : <https://www.styloplumblog.fr/>
- Un prof d'écoles.com : <https://unprofdzecoles.com>
- Zaubette : <http://www.zaubette.fr>

Autre site internet :

- Geothèque.org : geotheque.org/wp-content/uploads/2013/04/Arbre_de_la_G%C3%A9ographie-Liens_Dictionnaire-g%C3%A9oth%C3%A8que.org-2013-v3.1.pdf

Index des figures

Figure 1 : Le concept de crise selon Edgar Morin.	83
Figure 2 : Représentation graphique du modèle initial des « quatre pôles dans le champ des savoirs de la géographie ».	85
Figure 3 : Les quatre pôles de la géographie dans les logiques de validation des savoirs proposés par Jean-Pierre Chevalier. (Chevalier, 2003).....	88
Figure 4 : Les cinq pôles de la géographie française.....	96
Figure 5 : Mesurer l'écart entre les géographies scientifique, scolaire et grand public entre 1850 et nos jours.	119
Figure 6 : L'hybridation de la géographie scolaire : un processus lié à plusieurs apports.....	123
Figure 7 : Les enseignantes de l'école primaire dans le maelström du système scolaire français. ...	137
Figure 8 : Le corpus sur lequel s'appuie la recherche.	140
Figure 9 : Une thèse en cinq temps qui forme un cheminement tortueux	151
Figure 10 : La culture comme un "dedans-dehors".	185
Figure 11 : La culture en géographie scolaire d'après les travaux d'Edward Hall, une construction symbolique implicite.....	190
Figure 12 : La construction schématique des expériences professionnelles et personnelles ainsi que des apprentissages théoriques chez les enseignantes de l'école primaire.....	191
Figure 13 : Ancrage des expériences et des apprentissages dans la culture en géographie scolaire des enseignantes et enseignants selon le questionnaire en ligne.	200
Figure 14 : La culture en géographie scolaire des enseignantes et enseignants interrogés, un poids fluctuant des expériences face aux apprentissages.....	215
Figure 15 : Ancrage des expériences et des apprentissages dans la culture en géographie scolaire des enseignantes et enseignants rencontrés lors des entretiens.	217
Figure 16 : Théorie des systèmes d'action adapté à la culture en géographie scolaire (d'après Bolliet et Schmitt)	224

Figure 17 : Des enseignantes dans un groupe. Des interactions nombreuses entre les groupes et les individus qui influencent la géographie à enseigner.	231
Figure 18 : Ancienneté des enseignantes du secteur public dans leur métier en 2020-2021.	232
Figure 19 : Pyramide des âges des professeurs des écoles des services publics et privés sous contrat en 2021.....	233
Figure 20 : Pyramide des âges des enseignantes titulaires des corps du premier degré public, remplaçantes en 2020-2021.....	233
Figure 21 : Groupe socioprofessionnel du parent de référence, pour les enseignantes et l'ensemble de la population active de 26 à 56 ans en 2015.	237
Figure 22 : Groupe socioprofessionnel du parent de référence des enseignantes du premier et du second degré, de 26 à 56 ans, en 2015.	238
Figure 23 : Culture géographique, culture en géographie, culture scolaire en géographie et culture en géographie scolaire au sein des cinq pôles de la géographie.	241
Figure 24 : Le moment de la semaine choisi par les professeures des écoles pour enseigner la géographie selon l'enquête en ligne.....	251
Figure 25 : Qualités supposées absolument nécessaires pour réussir dans chacune des disciplines.	261
Figure 26 : Quelle place pour les savoirs spontanés dans l'enseignement de la géographie ?.....	299
Figure 27 : Des ressources nombreuses, hybrides, marquées par de nombreuses opérations de transposition avant d'être produites ou utilisées en classe.	310
Figure 28 : Les composantes du modèle disciplinaire, François Audigier	334
Figure 29 : L'hybridation de la géographie scolaire : un processus par plusieurs apports marqué par une rupture forte, par manque de formation.....	375
Figure 30 : Le modèle constructiviste de l'autoformation selon Martine Beauvais.....	376
Figure 31 : Pratique de l'autoformation par Catherine Clénet.....	378
Figure 32 : Typologie de l'autoformation de Carré	398
Figure 33 : Des enseignantes dans un groupe relevées lors des entretiens : des interactions entre les personnes ou des ressources liées à une distance proche et/ou à leur accessibilité.....	408
Figure 34 : Tension numéro 1 : Des individus qui doivent trouver une place dans un collectif.	411
Figure 35 : Tension numéro 2 : Des idéaux confrontés à la réalité du métier.....	423
Figure 36 : Tension numéro 3 : Des enseignantes créatrices ou exécutantes ?.....	442
Figure 37 : Une culture en géographie en tension entre des objectifs opposés.	444

Index des tableaux

Tableau 1: La géographie scolaire au cycle 3 de l'école primaire selon deux rapports de l'inspection générale de l'éducation nationale (2013 et 2022).....	31
Tableau 2: : Les caractéristiques des cahiers récoltés lors de l'enquête.	39
Tableau 3 : Les vingt sites analysés qui contiennent de fiches relatives à l'enseignement de la géographie en CM1 ou CM2 (cours, traces écrites, exercices) et la date de leur analyse.	44
Tableau 4 : Les vingt-sept autres sites consultés ne contenant rien sur la géographie eu cycle 3.....	45
Tableau 5 : La place de la géographie dans les sites de professeures des écoles au cycle 3.	47
Tableau 6 : La relation des sites de professeures des écoles au programme en géographie.....	49
Tableau 7 : Une relation plus ou moins distante des sites des professeures des écoles au programme officiel.	51
Tableau 8 : Les documents présents dans onze sites internet d'enseignantes du primaire en géographie.....	64
Tableau 9 : Différents types de questions posées dans les fiches proposées par les sites internet d'enseignantes du primaire en géographie.	71
Tableau 10 : Les champs lexicaux présents dans le vocabulaire des sites internet d'enseignantes du primaire en géographie.	74
Tableau 11 : : La place de la géographie dans les sites internet des professeures des écoles.....	79
Tableau 12 : Caractéristiques des cinq pôles de la géographie.....	94
Tableau 13 : 2015, un tournant majeur dans le programme de géographie au cycle 3.	112
Tableau 14 : La géographie au cours moyen, une hybridation par diverses influences.	114
Tableau 15 : Liste des 20 mots les plus utilisés dans les fiches Eduscol de 2016 liées au programme de 2015.....	115
Tableau 16 : Trois « manières de penser le monde » à partir de D. Retaillé (2000) source : J.-F. Thémines, 2006.	121
Tableau 17 : Les trois manières de penser le monde (Hertig, 2012).	122
Tableau 18 : Les caractéristiques des enseignantes rencontrées lors de l'enquête.....	161

Tableau 19 : Les caractéristiques des inspecteurs de l'éducation nationale rencontrés lors de l'enquête.....	165
Tableau 20 : Les caractéristiques des formateurs rencontrés lors de l'enquête.	168
Tableau 21 : Niveau de théorisation et sources des cultures géographiques, en géographie, scolaire en géographie et en géographie scolaire.....	183
Tableau 22 : Questionnaire en ligne, question 1 : Quelle formation avez-vous reçu.e comme professeur.e des écoles ?.....	195
Tableau 23 : Questionnaire en ligne, question 14. Comment qualifiez-vous votre formation continue en géographie ? (Plusieurs réponses sont possibles)	196
Tableau 24 : Questionnaire en ligne, question 15. Quelles voies utilisez-vous pour vous former ? (Plusieurs réponses sont possibles)	198
Tableau 25 : Évaluer le poids relatif des apprentissages et des expériences dans la culture en géographie scolaire des enseignantes à partir d'informations concrètes.	201
Tableau 26 : Ancrage des expériences et des apprentissages dans la culture en géographie scolaire des enseignantes rencontrées.....	202
Tableau 27 : Extrait du Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), volet 3 : les enseignements, partie « histoire et géographie »	222
Tableau 28 : L'impact des interrelations entre les professeures des écoles et les groupes dans lesquelles elles évoluent dans leur rapport à la géographie scolaire.	229
Tableau 29 : Environnement relationnel des enseignantes rencontrées à différents réseaux situés à diverses échelles.....	230
Tableau 30 : Question 2 du sondage. Chaque semaine, combien de temps passez-vous à enseigner de la géographie ?	247
Tableau 31 : Rythme déclaré d'enseignement de la géographie dans le sondage en ligne.	249
Tableau 32 : La place de la géographie scolaire dans la semaine à l'école primaire selon les enseignantes qui ont répondu à l'enquête en ligne	250
Tableau 33 : Moment et temps d'enseignement des personnes rencontrés lors des entretiens. ...	253
Tableau 34 : Moment et temps d'enseignement observés par les inspecteurs de l'éducation nationale rencontrés lors des entretiens.....	256
Tableau 35 : Qui enseigne la géographie aux élèves ? Réponses de l'enquête en ligne.	258
Tableau 36 : Le rôle de la géographie scolaire par rapport aux autres disciplines pour réduire l'échec scolaire. Réponses de l'enquête en ligne.....	263

Tableau 37 : Valeurs portées par les enseignantes de l'école primaire lors des entretiens individuels.	271
Tableau 38 : Les objectifs de la géographie scolaire selon les enseignantes du primaire.....	275
Tableau 39 : Le rôle de la culture en géographie selon les enseignantes rencontrées à travers les compétences travaillées et le rôle de la géographie dans les projets transdisciplinaires, les connaissances et les outils utilisés en classe.	282
Tableau 40 : Questionnaire en ligne, question 10.	296
Tableau 41 : Penser l'expérience des élèves : la difficulté de faire entrer le réel dans la classe.	303
Tableau 42 : Deux manières de penser l'expérience spatiale des élèves, un enjeu pédagogique et politique majeur.....	304
Tableau 43 : Les supports privilégiés par les professeures des écoles pour enseigner la géographie.	314
Tableau 44 : L'intensité des actions en classe en fonction des verbes les plus fréquemment utilisés lors des entretiens avec les professeurs des écoles.....	330
Tableau 45 : La relation des enseignantes rencontrées avec le programme en cours.....	337
Tableau 46 : Les héritages des vulgates dans la géographie scolaire de l'école primaire aujourd'hui.	343
Tableau 47 : Des filtres implicites entre des objectifs initiaux des enseignantes et la géographie enseignée.	345
<i>Tableau 48 : Question 13 du questionnaire en ligne - Comment qualifiez-vous votre formation initiale en géographie ? (Plusieurs réponses sont possibles)</i>	<i>356</i>

Index des Illustrations

Illustration 1 : Arlène Gottfried, No Wheels, 1978.....	12
Illustration 3 : Questions autour d'une geographica scolaria minor francisensis	17
Illustration 4 : Capture d'écran de la page d'un moteur de recherche, requête « géographie CM2 » du 24 avril 2023, 15h15.....	41
Illustration 5 : Capture d'écran (extrait) de la page d'accueil du site Zaubette.fr.....	53
Illustration 6 : Les transports dans les pays en voie de développement, Fiche Géo6, Unprofdecoles.com.	66
Illustration 7 : Le relief de la France, Fiche G4, site La trousse de Sobelle (Sobelle06.com).	67
Illustration 8 : Fiche « Se déplacer » proposée par La Trousse de Sobelle.	75
Illustration 9 : Nuages de mots des programmes scolaires de géographie de 2002	110
Illustration 10 : Nuages de mots des programmes scolaires de géographie de 2008.	110
Illustration 11 : Nuage de mots et expressions présents dans les fiches Eduscol de 2016.....	117
Illustration 12 : : Leòn FERRARI (1920-2013), Espiral, 1983, Encre sur papier (reproduction photomécanique), Metz, Frac Lorraine.	128
Illustration 13 : Maurits Cornelis Escher, La maison aux escaliers, 1951, lithographie.....	172
Illustration 14 : Emily Allchurch, Babel Hong Kong, 122 × 159 × 5cm ; 2018	347
Illustration 15 : Leòn FERRARI (1920-2013), Mesas (Tables), 1983,	389
Illustration 16 : Leòn Ferrari, Destino, 1982/2008 Diazotype on paper, Edition X of Infinity	449
Illustration 17 : Arlene Gottfried, Girl cleaning front window of car, NY, 1980s.	459

**Une discipline fantôme.
Les professeures des écoles et la géographie.**

Annexes

Table des annexes

Partie 1 : Questionnaires des entretiens avec des professeures des écoles, avec des formateurs et des formatrices et avec des inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale.....	494
Annexe 1 : Questionnaire utilisé lors des entretiens avec des professeures des écoles.....	494
Annexe 2 : Questionnaire utilisé lors des entretiens avec des formateurs en INSPE.....	499
Annexe 3 : Questionnaire utilisé lors des entretiens auprès des Ien :	503
Partie 2 : Enquête en ligne	507
Annexe 4 : Questionnaire à l'attention des professeur.e.s des écoles de cycle 3 (CM1 et CM2)	507
Annexe 5 : Réponses au questionnaire en ligne.	513

Partie 1 : Questionnaires des entretiens avec des professeures des écoles, avec des formateurs et des formatrices et avec des inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale.

Annexe 1 : Questionnaire utilisé lors des entretiens avec des professeures des écoles.

Remarque liminaire : les éléments en italiques sont des questions que ne sont pas posées automatiquement, elles le sont en fonction des réponses données en amont par la personne interrogée ou en fonction du temps de réponse.

0. Présentation de la thèse et de ces entretiens :

- Remerciements pour l'entretien et le temps passé.
- Je suis en doctorat de didactique de la géographie sous la direction de P. Clerc de l'université de Cergy. Je suis aussi formateur en géographie pour le CRPE à Ajaccio et Corte (Corse).
- Je fais un travail de recherche (thèse) sur la relation des enseignants du primaire (cm1-cm2) avec la géographie : *quel rapport entretiennent les PE avec la géographie ? La formation initiale et continue est-elle adaptée ?*
- Cet entretien devrait durer 30-45 minutes environ, il est anonyme et enregistré pour être analysé. Il va s'appuyer sur une enquête réalisée en ligne en septembre 2020. J'aimerais prendre en compte votre point de vue sur certains points de celui-ci.
-

1. Présentation des enquêtés :

- Sexe :
- Age :
- Ancienneté dans le métier :
- Niveau d'enseignement :
- Lieu d'enseignement :
 - Ville / académie =
 - Type d'école : rurale / périurbaine / banlieue / centre-ville
 - Types d'élèves : milieu populaire / classes moyennes / milieux privilégiés

- Type de classe : un niveau / multiples niveaux (=
- Enseignement de la géographie : dans sa classe / échange de service / service partagé

2. Leur regard sur mon enquête auprès de PE réalisée en ligne en septembre-octobre 2020 :

(1) Le rythme d'enseignement de la géographie en classe : Dans mon enquête en ligne, les PE déclarent enseigner la géographie chaque semaine à la même heure à 65 %, par bloc à 21 % ou chaque semaine à des moments différents à 6,5 %.

x Comment peut-on interpréter ces résultats ?

x Que pensez-vous de la validité des réponses ?

x Est-ce logique ?

x Est-ce aussi simple ?

(2) De même, dans une deuxième question, les PE déclarent à 89 % enseigner l'après-midi : le lundi après-midi 14 %, le mardi après-midi 22 %, le jeudi après-midi 21 % ou le vendredi après-midi 9 %. 23 % des personnes enseignent la géographie l'après-midi mais pas toujours le même jour.

x Comment peut-on interpréter ces résultats ?

x Comment expliquer que la géographie est principalement enseignée l'après-midi ?

x À quel moment spécifiquement l'après-midi ?

x Quelles peuvent être les stratégies des PE ?

x Est-ce un choix contraint ?

x Selon vous, quel serait le meilleur moment de la semaine pour enseigner la géographie ?

(3) Les logiques d'emploi du temps : 72 % des personnes ont répondu que la géographie est un moment spécifique, dédié ; 36 % que c'est l'occasion de travailler des projets de classe ; 65 % que c'est un outil utilisable fréquemment pour construire des repères et 42 % pensent que c'est un outil pour répondre à des questions que se posent les élèves.

x Pouvez-vous m'éclairer sur ce paradoxe relatif : une géographie comme moment spécifique + comme outil utilisable tout le temps ?

x Quelle peut être la place de la géographie dans les projets de classe ?

x En quoi la géographie aide à répondre aux questions que se posent les élèves ?

x Est-ce logique ?

- (4) Sur la complexité et la relation à l'enseignement de la géographie en primaire : 63 % des répondants disent se sentir mal à l'aise avec la géographie. Ils l'expliquent par des causes personnelles (*méconnaissance de la discipline, de ses notions, de connaissances personnelles, de de maîtrise d'outils*) pour près de 40 % des personnes. Ils l'expliquent aussi par des causes extérieures = les programmes pour 29 % des personnes.
- x *Plus de 6 personnes sur 10 se disent mal à l'aise avec la géographie, trouvez-vous cela conforme à ce que vous voyez autour de vous ?*
 - x *Comment peut-on expliquer cela ?*
 - x *Est-ce spécifique à la géographie ? Est-ce la discipline la plus difficile à enseigner ? (Si oui, pourquoi ?)*
- (5) Quel niveau de confiance peut-on accorder aux sources / ressources des cours ? En effet, 36,5 % des PE disent préparer des cours à partir de fiches élaborées à partir de différents supports, 15 % à partir des manuels, 12 % de photocopies de manuels ; 11 % de fichiers prises sur internet ; seuls 6,5 % disent enseigner à partir de fiches élaborées personnellement (le reste : 5 % films 5 % fichiers TNI, ... et 5 % diverses sources).
- x *Mon enquête montre donc que beaucoup de professeurs choisissent plutôt des cours tout faits, « clé-en-main ». Comment pouvez-vous expliquer cela ?*
 - x *Faites-vous confiance aux fiches trouvées sur des sites d'enseignant.e.s ? (Pourquoi, selon quels critères ?)*
 - x *Faites-vous confiance aux manuels ? (Pourquoi, selon quels critères ?)*
 - x *Utilisez-vous les fiches Eduscol en géographie ? (Pourquoi ?)*
 - x *Si vous deviez classer ces sources en degré de confiance (de la plus fiable à la moins fiable), quel serait votre classement ?*
 - *Fiches de collègues*
 - *Manuel scolaire (des élèves ou non)*
 - *Fiches puisées sur internet et déjà faites*
 - *Films documentaires*
 - *Expérience géographique des élèves*
 - x *Sur quels critères se fondent vos choix de sources ou ressources pour préparer une séquence ?*
 - *Clarté des propos*
 - *Présence d'exercices / de questions / de projets*

- *Présence de documents agréables / clairs / accessibles / adaptés*
- *Problématisation intéressante*
- *Présence de cartes*
- *Présence de lien vers des vidéos*
- *Autre :*

(6) Il ressort de mon enquête que l'enseignement de la géographie est fortement liée à l'acquisition de repères.

- ✕ *Quel sens peut-on mettre derrière ce terme de « repères » en classe de cm1-cm2 ?*
- ✕ *Pour vous, quelle serait la méthode la plus efficace pour apprendre ces repères ?*
 - *Donner une carte et l'apprendre par cœur ?*
 - *Construire des cartes avec les élèves ?*
 - *Les renvoyer à chaque fois sur un atlas papier ou numérique ?*
 - *Les renvoyer à chaque lieu rencontré sur une carte murale ?*
- ✕ *Laquelle utilisez-vous ?*
- ✕ *La géographie vise-t-elle à représenter le réel ou à se le représenter ? Du coup, de quels repères a-t-on besoin ?*

3. Comment peut-on préparer un cours de géographie ?

(7)

- ✕ *Combien de temps mettez-vous pour préparer une séquence ?*
- ✕ *A quelles contraintes faites-vous face pour préparer vos séquences de géographie ?*
 - *Manque de temps*
 - *Manque de connaissances*
 - *Manque de compétences*
 - *Pas envie*
- ✕ *Quels sont vos exigences / attendus ?*
- ✕ *Vers qui vous tournez-vous quand vous avez des questions de méthode ou de fond sur l'enseignement de la géographie ?*
- ✕ *De nombreux PE déclarent être mal à l'aise avec le vocabulaire, les notions, les outils de la géographie : Comment pouvez-vous l'expliquer ? Pouvez-vous identifier les sources de cette maîtrise ou de cette absence de maîtrise ?*

(8) Pouvez-vous vous positionner parmi ces trois pôles de la géographie scolaire ?

- x *un pôle « rationnel »* = selon vous, la géographie enseigne surtout des éléments concrets, utiles pour se déplacer et pour se repérer ;
- x *un pôle « expérientiel »* = selon vous, la géographie scolaire est surtout liée à des pratiques, elle est utile pour comprendre et agir dans le monde ;
- x *un pôle « merveilleux »* = pour vous, la géographie scolaire doit être liée à l'imaginaire, comme on le trouve dans la littérature de jeunesse ou des films d'animation.

4. Par rapport aux nouveaux programmes (2016) :

Les nouveaux programmes demandent de partir de l'expérience des élèves, de leurs pratiques quotidiennes puis d'ouvrir à d'autres territoires et d'autres pratiques géographiques ...

(9) Que pensez-vous des nouveaux programmes ?

- x *Comment faites-vous quand les programmes changent ? Quelle démarche ? Quels réflexes ?*
- x *Quels sentiments face aux changements fréquents de programmes ?*
- x *Est-ce facile d'utiliser l'expérience et les pratiques des élèves, c'est à dire de faire entrer les problèmes de la société (pauvreté, inégalités, racisme, isolement, violences, ...) dans la classe lors du cours de géographie ?*
- x *Est-ce que cela fait de la géographie une discipline politique ? À risques ?*
- x *La géographie est-elle porteuse de valeurs particulières ?*
- x *La géographie est-elle une discipline propice pour tester des innovations ?*

5. Question finale :

(10) Aujourd'hui, auriez-vous besoin d'une formation en géographie ? Quelle serait alors la formation idéale ?

- x *Sur quoi pourrait-elle porter en priorité ?*
- x *Combien de temps y consacrer ?*
- x *Qui pourrait la faire ?*

Merci.

Annexe 2 : Questionnaire utilisé lors des entretiens avec des formateurs en INSPE.

Présentation de mon travail :

Thèse sous la direction de Pascal Clerc, Cergy sur la relation qu'entretiennent les PE du cycle 3 avec la géographie mais aussi le poids de la formation initiale et les manques de la formation continue.

1. Le formateur / la formatrice :

- x Dans quelle académie travaillez-vous ? Dans combien de sites ?
- x Depuis combien de temps êtes-vous formateur en géographie auprès des PE ?
- x Quel a été votre parcours ? Comment et pourquoi êtes-vous devenu formateur auprès de PE ?
- x Est-ce votre choix de former des professeurs des écoles ou cela a-t-il été une opportunité que l'on vous a proposé ?
- x Intervenez-vous en formation continue ? Si oui, sous quelle forme ?
- x Avez-vous proposé des formations dans le cadre de la formation continue ?
 - o Si oui, sur quels thèmes ? Si non, pourquoi ?
- x Quelle formation avez-vous reçu ?
- x Comment vous êtes-vous formé pour ces formations ? (Tuilage, autoformation/ comment, formation universitaire en didactique ? Apport informel de collègues ?)
- x Êtes-vous formateur à plein temps ?
- x Enseignez-vous la géographie et l'histoire ?
 - o Si oui, quelle est la part de la formation des PE dans votre service ?
 - o Si non, combien d'heure de formation dispensez-vous par an ?

- x Dans votre académie, êtes-vous seul(e) ou travaillez-vous en lien avec d'autres formateurs en géographie ? Comment cela est-il organisé ?
- x En dehors de votre travail de formateur, fréquentez-vous des professeurs des écoles ?
 - o Dans ce cadre informel leur portez-vous des conseils de formation ?
 - o En tirez-vous des informations utiles pour vos formations ?
 - o Êtes-vous en lien avec des maîtres formateurs du premier degré ?
 - o Comment qualifiez-vous cette relation, est-elle informelle ? Régulière ?
 - o Dans quel cadre entre-t-elle ?
 - o Que vous apportent-ils ?
 - o Qu'est-ce que vous cherchez à leur apporter ?
- x Êtes-vous en lien avec des inspecteurs du primaire
 - o Comment qualifiez-vous cette relation, est-elle informelle ? Régulière ? Dans quel cadre entre-t-elle ?
 - o Que vous apportent-ils ?
 - o Qu'est-ce que vous cherchez à leur apporter ?

2. La relation des étudiants à la géographie :

- x Selon vous, quel est le niveau des étudiants en géographie, sur quelles bases peut-on s'appuyer pour faire cours ?
- x Comment mesurez-vous le niveau des étudiants ?
- x Sur quel postulat de départ débutez-vous vos formations initiales ?
- x Expliquez-vous les objectifs de la géographie à l'école primaire ? Si oui, que leur dites-vous ?
- x L'enseignement de la géographie sert-il à transmettre des valeurs ? Lesquelles ?

3. Les objectifs de formation :

- ✘ Est-ce vous qui décidez de la totalité du contenu de votre formation ?
 - Selon quelles contraintes ?
 - Selon quels choix ?
 - Selon quelle stratégie ? Quels sont vos objectifs de formation pour les PE ? En première année puis en deuxième année (en stage) ?
 - Comment conciliez-vous vos choix de formation et les impératifs des concours ?
- ✘ Faut-il axer le cours sur des *connaissances* ? Sur des *compétences* ? Sur *l'esprit* du programme ? Sur une *démarche* géographique ? Qu'est-ce qui prime ?
- ✘ Comment peut-on faire dans le volume de temps dédié ?
- ✘ Comment conciliez-vous l'acquisition de connaissances et le développement de compétences nécessaires pour l'enseignement ?
 - Quel niveau de *connaissances* géographiques estimez-vous que les étudiants doivent avoir après deux ans de formation ?
 - Quelles *compétences* utiles à l'enseignement de la géographie estimez-vous que les étudiants doivent avoir après deux ans de formation ?
 - Quelle *démarche* géographique estimez-vous que les étudiants doivent avoir après deux ans de formation ?
- ✘ Selon vous, le PE a-t-il les moyens d'être un créateur pour faire des cours de géographie ou n'est-il qu'un exécutant lorsqu'il est titularisé ?
 - Proposez-vous un ou des modèles de séquence ? Pourquoi ?
 - Travaillez-vous sur la recherche de documents ? Comment ?
 - Travaillez-vous sur l'évaluation de la géographie / questionner le monde aux cycles 2 et 3 ? comment ?

- ✕ Quelles limites rencontrez-vous lorsque vous enseignez la géographie aux futurs PE, en première année puis en deuxième année ?
- ✕ Avez-vous recours à des ressources numériques ? En conseillez-vous ?
- ✕ Connaissez-vous des sites d'enseignant qui proposent des 'aides' aux PE ? Lesquels ? Qu'en pensez-vous ? Faites-vous un travail critique avec les étudiant.e.s sur ces sites ?
- ✕ Lorsque vous faites de visites aux stagiaires, voyez-vous souvent des cours de géographie ? Qu'en pensez-vous ?

5. Les PE et la formation initiale

- La plupart des PE que j'ai rencontré dans le cadre de mes enquêtes déclarent ne pas avoir reçu de formation initiale en géographie à l'IUFM, à l'ESPE ou à l'INSPE. Comment peut-on expliquer cela ?
- Est-ce possible d'acculturer les futurs enseignants et de les sortir de la forme scolaire héritée de l'enseignement secondaire français ?

Annexe 3 : Questionnaire utilisé lors des entretiens auprès des Ien :

0. Présentation de la thèse et de ces entretiens :

- Je suis en doctorat de didactique de la géographie sous la direction de P. Clerc de l'université de Cergy. Je suis aussi formateur en géographie pour le CRPE à Ajaccio et Corte (Corse).
- Je fais un travail de recherche (thèse) sur la relation des enseignants du primaire (cm1-cm2) avec la géographie : quel rapport entretiennent les PE avec la géographie ? La formation (initiale et continue) est-elle adaptée ?
- J'ai notamment fait une enquête en ligne dans laquelle plusieurs pistes se dessinent. J'aimerais en discuter avec des PE.
- Cet entretien devrait durer 30-45 minutes environ, il est anonyme et enregistré pour être analysé.

1. Présentation des enquêtés :

- Sexe, âge, ancienneté dans le métier, circonscription académique :
 - Ville / académie =
 - Type de territoire : rural / périurbain / banlieue / centre-ville
 - Types d'élèves : milieu populaire / classes moyennes / milieux privilégiés

2. Votre regard sur la géographie scolaire :

(1) Au-delà des demandes institutionnelles et sociales d'axer les enseignements sur les disciplines fondamentales (français et mathématiques), pour vous l'enseignement de la géographie est-il un élément central ou secondaire de votre discours auprès des PE ? (*je pense aux circulaires de rentrée, aux propositions de stages, ...*)

(2) Que pourriez-vous répondre à un enseignant qui trouve qu'enseigner la géographie en cm1 ou cm2 est difficile, complexe ?

➔ Que pensez-vous de la qualité ...

- ✗ ... des manuels scolaires actuels ?
- ✗ ... des sites internet qui proposent des fiches ? Les connaissez-vous ?
- ✗ ... des fiches Eduscol en géographie ?

- ➔ Encouragez-vous les PE à aller trouver des ressources sur internet pour enseigner la géographie ? Si oui, sur quels sites ?
- ➔ En partant des pratiques des élèves ou de leur expérience, on peut penser que la géographie fait entrer des sujets politiques voire polémiques dans la classe (je pense à l'alimentation, au (mal) logement, aux questions de pauvreté ou d'écart sociaux). Selon vous, est-ce que cela participe à la crainte de certains enseignant.e.s d'enseigner les programmes actuels ?

3. Votre regard sur mon enquête auprès de PE réalisée en ligne en septembre-octobre 2020 :

(1) Le rythme d'enseignement de la géographie en classe : Dans mon enquête en ligne, les PE déclarent enseigner la géographie chaque semaine à la même heure à 65 %, par bloc à 21 % ou chaque semaine à des moments différents à 6,5 %.

- x *Comment peut-on interpréter ces résultats ?*
- x *Que pensez-vous de la validité des réponses ?*
- x *Est-ce logique ?*
- x *Est-ce conforme à ce que vous pouvez voir ?*

(2) De même, dans une deuxième question, les PE déclarent à 89 % enseigner l'après-midi : le lundi am 14 %, le mardi am 22 %, le jeudi am 21 % ou le vendredi am 9 %. 23 % des personnes enseignent la géographie l'am mais pas toujours le même jour.

- x *Comment peut-on interpréter ces résultats ?*
- x *Comment expliquer que la géographie est principalement enseignée l'après-midi ?*
- x *À quel moment spécifiquement l'am ?*
- x *Quelles peuvent être les stratégies des PE ?*
- x *Est-ce un choix contraint ?*
- x *Selon vous, quel serait le meilleur moment de la semaine pour enseigner la géographie ?*

➔ Les logiques d'emploi du temps : 72 % des personnes ont répondu que la géographie est un moment spécifique, dédié ; 36 % que c'est l'occasion de travailler des projets de classe ; 65 % que c'est un outil utilisable fréquemment pour construire des repères et 42 % pensent que c'est un outil pour répondre à des questions que se posent les élèves.

- x *Pouvez-vous m'éclairer sur ce paradoxe relatif : une géographie comme moment spécifique + comme outil utilisable tout le temps ?*
- x *Quelle peut être la place de la géographie dans les projets de classe ?*
- x *En quoi la géographie aide à répondre aux questions que se posent les élèves ?*

- x *Est-ce logique ?*
- ➔ Sur la complexité et la relation à l'enseignement de la géographie en primaire : 63 % des répondants disent se sentir mal à l'aise avec la géographie. Ils l'expliquent par des causes personnelles (*méconnaissance de la discipline, de ses notions, de connaissances personnelles, de de maîtrise d'outils*) pour près de 40 % des personnes. Ils l'expliquent aussi par des causes extérieures = les programmes pour 29 % des personnes.
- x *Plus de 6 personnes sur 10 se disent mal à l'aise avec la géographie, trouvez-vous cela conforme à ce que vous voyez autour de vous ?*
- x *Comment peut-on expliquer cela ?*
- x *Est-ce spécifique à la géographie ? Est-ce la discipline la plus difficile à enseigner ? (Si oui, pourquoi ?)*
- ➔ Quel niveau de confiance peut-on accorder aux sources / ressources des cours ? En effet, 36,5 % des PE disent préparer des cours à partir de fiches élaborées à partir de différents supports, 15 % à partir des manuels, 12 % de photocopies de manuels ; 11 % de fichiers prises sur internet ; seuls 6,5 % disent enseigner à partir de fiches élaborées personnellement (le reste : 5 % films 5 % fichiers TNI, ... et 5 % diverses sources).
- x *Mon enquête montre donc que beaucoup de professeurs choisissent plutôt des cours tout faits, « clé-en-main ». Comment pouvez-vous expliquer cela ?*
- x *Faites-vous confiance aux fiches trouvées sur des sites d'enseignant.e.s ? (Pourquoi, selon quels critères ?)*
- x *Faites-vous confiance aux manuels ? (Pourquoi, selon quels critères ?)*
- x *Utilisez-vous les fiches Eduscol en géographie ? (Pourquoi ?)*
- ➔ Il ressort de mon enquête que l'enseignement de la géographie est fortement lié à l'acquisition de repères.
- x *Quel sens peut-on mettre derrière ce terme de « repères » en classe de cm1-cm2 ?*
- x *Pour vous, quelle serait la méthode la plus efficace pour apprendre ces repères ?*
 - *Donner une carte et l'apprendre par cœur ?*
 - *Construire des cartes avec les élèves ?*
 - *Les renvoyer à chaque fois sur un atlas papier ou numérique ?*
 - *Les renvoyer à chaque lieu rencontré sur une carte murale ?*
- x *Laquelle utilisez-vous ?*

x La géographie vise-t-elle à représenter le réel ou à se le représenter ? Du coup, de quels repères a-t-on besoin ?

(3) Selon vous, les enseignants parviennent-ils à finir les programmes en géographie ? Si non, comment peut-on expliquer cela ?

4. La formation continue en géographie

(1) Quelle est la part de la formation continue en géographie dans votre circonscription ?

- x Nulle (0/ an depuis 5 ans)*
- x Faible (moins de 2 stages proposés ces 5 dernières années dans la circonscription)*
- x Moyenne (au moins 1 stage proposé chaque année dans la circonscription)*
- x Forte (au moins 2 ou 3 stages proposés chaque année dans la circonscription)*
- x Prioritaire*

(2) Comment pouvez-vous expliquer cette situation ?

(3) Vers quelles ressources ou personnes ressources guidez-vous les PE quand ils sont en difficulté en géographie ? Est-ce une question fréquente de la part des PE ?

5. Par rapport aux nouveaux programmes (2016) :

Les nouveaux programmes demandent de partir de l'expérience des élèves, de leurs pratiques quotidiennes puis d'ouvrir à d'autres territoires et d'autres pratiques géographiques ...

➔ Que pensez-vous des nouveaux programmes ?

- x Comment accompagnez-vous les PE quand les programmes changent ? Quelle démarche ? Quels réflexes ?*
- x Quels sentiments peuvent avoir les PE face aux changements fréquents de programmes ?*
- x Est-ce facile d'utiliser l'expérience et les pratiques des élèves, c'est à dire de faire entrer les problèmes de la société (pauvreté, inégalités, racisme, isolement, violences, ...) dans la classe lors du cours de géographie ?*
- x Est-ce que cela fait de la géographie une discipline politique ? À risques ?*
- x La géographie est-elle porteuse de valeurs particulières ?*
- x La géographie est-elle une discipline propice pour tester des innovations ?*

6. Question finale :

➔ Quelle serait pour vous la formation idéale en géographie pour le cycle 3 ? (Initiale + continue) :

- x Sur quoi pourrait-elle porter en priorité ? Combien de temps y consacrer ? Qui pourrait la faire ?*

Partie 2 : Enquête en ligne

Annexe 4 : Questionnaire à l'attention des professeur.e.s des écoles de cycle 3 (CM1 et CM2)

Bonjour, je suis actuellement en train de faire un travail de recherche sur le rapport qu'entretiennent les professeur.e des écoles avec la géographie. Par le questionnaire auquel vous allez répondre, je cherche à faire un état des lieux au plus près de la réalité du terrain de l'enseignement de la géographie dans les écoles primaires en France de nos jours. Évidemment, je vous garantis l'anonymat des réponses.

J'ai organisé ce questionnaire en quatre parties, une première sur le temps réel d'enseignement en géographie en classe, une deuxième sur les modalités d'enseignement, une troisième sur vos objectifs d'enseignement lorsque vous enseignez la géographie et une quatrième sur votre relation à la géographie scolaire.

Avant de commencer, pour mieux vous connaître :

1. Quelle formation avez-vous reçu.e comme professeur.e des écoles ?

- En école normale
- À l'IUFM
- À l'Espe
- À l'INSPE
- Autre

A) Le temps réel passé en classe à enseigner de la géographie :

2. Chaque semaine, combien passez-vous de temps à enseigner de la géographie ?

- 90 à 120 minutes
- 60 à 90 minutes
- 45 à 60 minutes
- 30 à 15 minutes
- Moins de 30 minutes
- Je n'enseigne pas de géographie

3. A quel moment de la semaine enseignez-vous de la géographie ?

- Le lundi matin
- Le lundi après-midi
- Le mardi matin
- Le mardi après-midi
- Le jeudi matin
- Le jeudi après-midi
- Le vendredi matin
- Le vendredi après-midi
- C'est aléatoire
- Jamais

4. A quel rythme enseignez-vous de la géographie en classe ?

- Chaque semaine, à la même heure
- Chaque semaine à des moments différents
- Par blocs pendant une période
- Irrégulièrement
- Rarement, lorsque j'en ai le temps
- Plutôt pendant les sorties scolaires
- Plutôt en fin d'année scolaire
- Jamais

5. Pour vous, la géographie scolaire ...

- Est un moment spécifique dans la semaine où l'on ne fait que de la géographie
- Est un moment particulier pour travailler sur des projets de classe (transdisciplinarité ou interdisciplinarité)
- Est un outil utilisable fréquemment pendant d'autres cours pour localiser des informations et construire des repères
- Est un outil utilisable fréquemment pour répondre aux questions que se posent les élèves

B) Vos modalités d'enseignement :

6. Qui enseigne la géographie à vos élèves ?

- Vous
- Un.e collègue par échange de services
- Un.e intervenant extérieur

- Votre stagiaire de l'Inspe
- Une autre personne
- Personne

7. Lorsque vous enseignez de la géographie, vous sentez-vous plutôt : (plusieurs réponses sont possibles)

- À l'aise
- Mal à l'aise
- Bien préparé.e
- Mal préparé.e

8. Si vous vous sentez mal à l'aise ou mal préparé.e, est-ce : (plusieurs réponses sont possibles)

- Par une mauvaise maîtrise des notions à enseigner
- Par un manque de connaissances
- Parce que cette discipline ne vous intéresse pas
- Par un manque de maîtrise des outils des géographes
- Autre

9. Lorsque vous enseignez de la géographie, quel support privilégiez-vous ? (une seule réponse)

- Le manuel scolaire des élèves
- Des manuels scolaires personnels
- Des fiches personnelles
- Des fiches puisées sur internet
- Aucun support en particulier

10) Parmi ces phrases, choisissez-en deux qui correspondent le mieux à votre définition de la géographie :

- La description de la terre et de ses habitants
- L'étude de la relation entre la nature et les sociétés
- L'étude de la nature
- L'étude des sociétés dans leurs espaces
- L'étude des lois et des logiques spatiales
- L'étude des principales caractéristiques des pays
- L'analyse des rapports politiques entre pays
- L'étude des lieux et des territoires
- L'analyse des paysages

- L'étude de la mondialisation
- La description et l'analyse des systèmes économiques
- Une analyse pour aménager les territoires
- Une expérience et une pratique du monde
- Autre définition :

C) Vos objectifs lorsque vous enseignez de la géographie :

11. Selon vous, quels sont ou quels devraient être les objectifs de l'enseignement de la géographie au cycle 3 ? *(Plusieurs réponses sont possibles)*

- Construire des repères stables (France, Europe, Monde) pour connaître le monde actuel
- Présenter un cadre national commun
- Poser une culture nécessaire à toute la vie
- Poser une culture nécessaire au reste de la scolarité
- Savoir localiser des lieux et des territoires sur une carte
- Savoir décrire et localiser des paysages
- Comprendre son environnement quotidien pour y agir
- Comprendre des interactions sociales
- Comprendre les interactions entre les humains et la nature
- Utiliser des grilles d'analyse
- Se créer des grilles de lecture du monde
- Utiliser des outils spécifiques (cartes, paysages, ...)

12. Selon vous, quelle est la place de l'enseignement de la géographie dans la lutte contre l'échec scolaire ? *(Une seule réponse par série)*

- Elle est plus faible qu'en français ou en mathématiques
- Elle est la même qu'en français ou en mathématiques
- Elle est plus forte qu'en français ou en mathématiques

- Elle est plus faible qu'en histoire ou en sciences
- Elle est la même qu'en histoire ou en sciences
- Elle est plus forte qu'en histoire ou en sciences

- Elle est plus faible qu'en EPS ou en arts

- Elle est la même qu'en EPS ou en arts
- Elle est plus forte qu'en EPS ou en arts

D) Votre relation à la géographie scolaire :

13. Comment qualifiez-vous votre formation initiale en géographie ? (Plusieurs réponses sont possibles)

- Absente, je ne me souviens pas avoir été formé.e en géographie après le bac
- Lacunaire
- Uniquement en licence
- Uniquement lors de la préparation du CRPE
- Suffisante
- Utile
- Inutile
- Décalée par rapport à la réalité du terrain
- Très bonne

14. Comment qualifiez-vous votre formation continue en géographie ? (Plusieurs réponses sont possibles)

- Absente, je ne me souviens pas avoir été formé.e en géographie après ma formation initiale
- Lacunaire
- Suffisante
- Utile
- Inutile
- Décalée par rapport à la réalité du terrain
- Très bonne
- Irrégulière
- Régulière (au moins une fois tous les 3-4 ans)
- Uniquement lorsqu'il y a des nouveaux programmes

15. Quelles voies utilisez-vous pour vous former ? (Plusieurs réponses sont possibles)

- Par la formation continue dispensée par le rectorat ou l'inspection académique
- Par mon syndicat
- Par un organisme privé de formation
- Par des manuels scolaires
- Par des ouvrages destinés aux maîtres

- Par des sites internet
- Par des lectures scientifiques personnelles
- Par des récits de voyage
- Par des discussions avec les collègues
- Par des discussions avec des connaissances/amis
- Par mon expérience de voyage en famille
- Par mon expérience de voyage avec les élèves
- Par la presse écrite
- Par des émissions audiovisuelles qui traitent de
 - Nature et environnement
 - Sujets de société
 - Découverte d'un pays, d'un territoire
 - Politique
 - Culture

Vous êtes arrivé.e à la fin de ce questionnaire. Je vous remercie d'y avoir répondu.

Annexe 5 : Réponses au questionnaire en ligne.

Question 1 : Quelle formation avez-vous reçu.e comme professeur.e des écoles ?

<i>Quelle formation avez-vous reçu.e comme professeur.e des écoles ?</i>	Réponses	Pourcentage
<i>IUFM</i>	349	62,1
<i>ESPE</i>	130	23,1
<i>École normale</i>	46	8,2
<i>INSPE</i>	16	2,8
<i>Formation privée (ISFEC, Kelenn [Diwan], ...)</i>	7	1,3
<i>Formation professionnelle (CFP) :</i>	4	0,7
<i>VAE ou détachement professionnel :</i>	4	0,7
<i>ENS (ICFP) :</i>	2	0,4
<i>Aucune</i>	4	0,7
Total	562	100

Tableau 1: Question 1 :

Question 2 : Chaque semaine, combien de temps passez-vous à enseigner de la géographie ?

<i>Chaque semaine, combien de temps passez-vous à enseigner de la géographie ?</i>	Réponses	Pourcentage
Moins de 30 minutes	34	6,1
30 à 45 minutes	120	21,5
45 à 60 minutes	297	53,3
60 à 90 minutes	88	15,8
90 à 120 minutes	11	2,0
Je n'enseigne pas la géographie	7	1,3
Total	557	100

Question 3 : A quel moment de la semaine enseignez-vous de la géographie ?

A quel moment de la semaine enseignez-vous de la géographie ?	Réponses	Pourcentage
Lundi matin	9	1,6
Lundi après-midi	77	13,8
Mardi matin	16	2,9
Mardi après-midi	122	21,8
Jeudi matin	18	3,2
Jeudi après-midi	115	20,6
Vendredi matin	10	1,8
Vendredi après-midi	51	9,1
C'est aléatoire, mais plutôt le matin	8	1,4
C'est aléatoire, mais plutôt l'après-midi	127	22,7
Jamais	6	1,1
Total	559	100

Question 4 : A quel rythme enseignez-vous de la géographie en classe ?

A quel rythme enseignez-vous de la géographie en classe ?	Réponses	Pourcentage
Chaque semaine, à la même heure	366	65,4
Par blocs pendant une période	116	20,7
Chaque semaine à des moments différents	37	6,6
Irrégulièrement	22	3,9
Rarement, lorsque j'en ai le temps	9	1,6
Jamais	6	1,1
Régulièrement lors des rituels quotidiens	4	0,7
Plutôt pendant les sorties scolaires	0	0
Plutôt en fin d'année scolaire	0	0
Total	560	100

Question 5 : Pour vous, la géographie scolaire ... (plusieurs réponses sont possibles)

Pour vous, la géographie scolaire ... (plusieurs réponses sont possibles)	Réponses	Pourcentage
<i>... est un moment spécifique dans la semaine où l'on ne fait que de la géographie</i>	400	72,1
<i>... est un moment particulier pour travailler sur des projets de classe (transdisciplinarité ou interdisciplinarité)</i>	200	36,0
<i>... est un outil utilisable fréquemment pendant d'autres cours pour localiser des informations et construire des repères</i>	359	64,7
<i>... est un outil utilisable fréquemment pour répondre aux questions que se posent les élèves</i>	234	42,2
Total sur les 556 personnes ayant répondu	1 193	Supérieur à 100

Question 6 : Qui enseigne la géographie à vos élèves ?

Qui enseigne la géographie à vos élèves ?	Réponses	Pourcentage
Vous	513	91,3
Une autre personne (échange de service)	23	4,1
Une autre personne (complément de service)	18	3,2
Je suis complément de service	4	0,7
Sans réponse	4	0,7
Total	562	100

Question 7 : Lorsque vous enseignez de la géographie, vous sentez-vous plutôt : (plusieurs réponses sont possibles)

NB : 4 réponses ont été enlevées elles précisent paradoxalement qu'elles sont à la fois bien préparé.e et mal préparé.e.

Question 7 : Lorsque vous enseignez de la géographie, vous sentez-vous plutôt : (plusieurs réponses sont possibles)	Réponses	Pourcentage
Total des réponses		
À l'aise	350	62,7
Mal à l'aise	106	19,0
Bien préparé.e	111	19,9
Mal préparé.e	149	26,7
Total	716	100 <i>(sur 558)</i>
Réponses uniques		
À l'aise	236	42,3
Mal à l'aise	57	10,2
Bien préparé.e	33	5,9
Mal préparé.e	64	11,5
Total	390	100 <i>(sur 558)</i>
Réponses doubles :		
À l'aise et bien préparé.e	69	12,4
À l'aise mais mal préparé.e	45	8,1
À l'aise et bien préparé.e	9	1,6
Mal à l'aise et mal préparé.e	40	7,2
Total	163	100 <i>(sur 558)</i>

Question 8 : *Si vous vous sentez mal à l'aise ou mal préparé.e, est-ce : (plusieurs réponses sont possibles)*

<i>Si vous vous sentez mal à l'aise ou mal préparé.e, est-ce : (Plusieurs réponses sont possibles)</i>	Nombre de réponses	Pourcentage de réponses sur 245	Pourcentage de réponses sur 558
Parce que les programmes sont trop complexes, peu explicites ou peu intéressants.	162	66,1	28,8
Par une mauvaise maîtrise des notions à enseigner	92	37,6	16,4
Par un manque de maîtrise des outils des géographes	65	26,5	11,6
Par un manque de connaissances	60	24,5	10,7
Parce que cette discipline ne vous intéresse pas	33	13,5	5,9
Autre	17	6,9	3,0
Total	245	100	100

Question 9 : *Lorsque vous enseignez de la géographie, quel support privilégiez-vous ? (une seule réponse)*

<i>Lorsque vous enseignez de la géographie, quel support privilégiez-vous ? (Une seule réponse)</i>	Nombre de réponses	Pourcentage de réponses
Des fiches élaborées personnellement à partir de plusieurs supports	203	36,4
Le manuel scolaire des élèves	84	15,1
Des photocopies de manuels scolaires personnels	66	11,8
Des fiches puisées sur internet et déjà faites	62	11,1
Des fiches élaborées personnellement créées par moi-même	36	6,5
Des films documentaires	30	5,4
Aucun support en particulier, différentes sources	27	4,8
D'autres manuels ou guides pédagogiques	22	3,9
Des fichiers numériques	16	2,9
Des supports numériques (TNI, Géoportail, ...)	12	2,1
Total	558	100

Question 10 : Parmi ces phrases, choisissez-en deux qui correspondent le mieux à votre définition de la géographie :

Parmi ces phrases, choisissez-en deux qui correspondent le mieux à votre définition de la géographie :	Total des réponses	Pourcentage sur 1003 réponses	Pourcentage sur 484
L'étude des sociétés dans leurs espaces	273	27,2	56,4
L'étude des lieux et des territoires	186	18,5	38,4
La description de la terre et de ses habitants	177	17,6	36,6
L'analyse des paysages	91	9,1	18,8
L'étude de la relation entre la nature et les sociétés	91	9,1	18,8
Une expérience et une pratique du monde	61	6,1	12,6
Une analyse pour aménager les territoires	43	4,3	8,9
L'étude des principales caractéristiques des pays	41	4,1	8,5
L'analyse des rapports politiques entre pays	8	0,8	1,7
La description et l'analyse des systèmes économiques	7	0,7	1,4
L'étude des lois et des logiques spatiales	6	0,6	1,2
L'étude de la mondialisation	4	0,4	0,8
L'étude de la nature	2	0,2	0,4
Sans réponse	3	0,3	0,6
	484	100	

Question 11 : *Selon vous, quels sont ou quels devraient être les objectifs de l'enseignement de la géographie au cycle 3 ? (Plusieurs réponses sont possibles)*

<i>Selon vous, quels sont ou quels devraient être les objectifs de l'enseignement de la géographie au cycle 3 ? (Plusieurs réponses sont possibles)</i>	Réponses	Pourcentage par personne	Pourcentage des réponses
Construire des repères stables pour connaître le monde actuel	495	88,4	20,2
Comprendre son environnement quotidien pour y agir	357	63,8	14,5
Utiliser des outils spécifiques (cartes, paysages, ...)	350	62,5	14,3
Savoir localiser des lieux et des territoires sur une carte	263	47,0	10,7
Poser une culture nécessaire à toute la vie	260	46,4	10,6
Comprendre les interactions entre humains et la nature	257	45,9	10,5
Savoir décrire et localiser des paysages	206	36,8	8,4
Comprendre les interactions sociales	93	16,6	3,8
Se créer des grilles de lecture du monde	83	14,8	3,4
Poser une culture nécessaire pour au reste de sa scolarité	44	7,9	1,8
Présenter un cadre national commun	27	4,8	1,1
Utiliser grilles d'analyse	17	3,0	0,7
Total	2452		100

Question 12 : Selon vous, quelle est la place de l'enseignement de la géographie dans la lutte contre l'échec scolaire ? (Une seule réponse par série)

Selon vous, quelle est la place de l'enseignement de la géographie dans la lutte contre l'échec scolaire ? (Une seule réponse par série)	Réponses	Pourcentage
<i>... par rapport au français et aux mathématiques :</i>		
Elle est plus faible	413	74,6
Elle est la même	125	22,6
Elle est plus forte	16	2,9
Total	554	100
<i>... par rapport à l'histoire et aux sciences :</i>		
Elle est plus faible	81	14,7
Elle est la même	458	83
Elle est plus forte	13	2,4
Total	552	100
<i>... par rapport à l'EPS et aux arts :</i>		
Elle est plus faible	85	15,3
Elle est la même	345	61,9
Elle est plus forte	127	22,8
Total	557	100

Question 13 : Comment qualifiez-vous votre formation initiale en géographie ? (plusieurs réponses sont possibles)

Comment qualifiez-vous votre formation initiale en géographie ? (Plusieurs réponses sont possibles)	Nombre de réponses	Pourcentage par réponse	Pourcentage par rapport au total des personnes
Absente, je ne me souviens pas avoir été formé.e en géographie après le bac	189	33,8	23,3
Lacunaire	159	28,4	19,6
Décalée par rapport à la réalité du terrain	163	27,3	18,9
Inutile	9	1,6	1,1
<i>Sous-total de réponses négatives :</i>			62,9
Uniquement lors de la préparation du CRPE	146	26,1	18,0
Uniquement en licence	42	6,1	4,2
<i>Sous-total de réponses neutres :</i>			22,2
Suffisante	51	9,1	6,3
Utile	52	8,9	6,1
Très bonne	20	3,6	2,5
<i>Sous-total de réponses positives :</i>			14,9
Total	811		100

Question 14 : *Comment qualifiez-vous votre formation continue en géographie ? (Plusieurs réponses sont possibles)*

Réponse	Total des personnes	Pourcentage (total des personnes)	Total des réponses	Pourcentage (total des réponses)
<i>Absente, je ne me souviens pas avoir été formé.e en géographie après le bac</i>	375	71,8	403	62,7
<i>Souvenir d'absence de formation (sous-total)</i>	375	71,8	403	62,7
<i>Lacunaire</i>	50	9,6	86	13,4
<i>Décalée par rapport à la réalité du terrain</i>	41	7,8	41	6,4
<i>Irrégulière</i>	21	4,0	47	7,3
<i>Inutile</i>	3	0,6	7	1,1
<i>Souvenir négatif de la formation (sous-total)</i>	115	22,0	181	28,2
<i>Uniquement lorsqu'il y a des nouveaux programmes</i>	10	1,9	24	3,7
<i>Souvenir neutre de la formation (sous-total)</i>	10	1,9	24	3,7
<i>Suffisante</i>	8	1,5	11	1,7
<i>Utile</i>	5	1,0	11	1,7
<i>Très bonne</i>	2	0,4	3	0,5
<i>Régulière</i>	1	0,2	4	0,6
<i>Souvenir positif de la formation (sous-total)</i>	16	3,1	29	4,5
<i>Sans réponse</i>	6	1,2	6	0,9
Total	522	100	643	100

Question 15 : Quelles voies utilisez-vous pour vous former ? (Plusieurs réponses sont possibles)

Réponses	Réponses	Pourcentage (total des personnes)	Pourcentage (total des réponses)
Par des ouvrages destinés aux maîtres	322	58,2	11,7
Par des lectures scientifiques personnelles	159	28,8	5,8
Par la formation continue dispensée par le rectorat ou l'inspection académique	47	8,5	1,7
Par mon syndicat	4	0,7	0,1
Par un organisme privé de formation	2	0,4	0,1
Apprentissage technique (sous-total)	534		19,4
Par des sites internet	431	77,9	15,6
Par des manuels scolaires	314	56,8	11,4
Par des discussions avec les collègues	163	29,5	5,9
Par mon expérience de voyage avec les élèves	48	8,7	1,7
Expérience professionnelle (sous-total)	956		34,6
Par des émissions audiovisuelles qui traitent de découverte d'un pays, d'un territoire	221	40,0	8,0
Par des émissions audiovisuelles qui traitent de nature et environnement	212	38,3	7,7
Par mon expérience de voyage en famille	177	32,0	6,4
Par des émissions audiovisuelles qui traitent de sujets de société	176	31,8	6,4
Par des émissions audiovisuelles qui traitent de culture	137	24,8	5,0
Par des émissions audiovisuelles qui traitent de politique	97	17,5	3,5
Par la presse écrite	96	17,4	3,5
Par des discussions avec des connaissances/amis	82	14,8	3,0
Par des récits de voyage	68	12,3	2,5
Expérience personnelle (sous-total)	1266		46
Total	2 756		100

Table des matières

Remerciements.....	3
Sommaire	4
Liste des sigles et abréviations.....	10
Avant-propos	12
Introduction.....	15
Une geographica scolaria minor francisensis.....	15
Temps, espace et lutte des places.....	18
Un objet de recherche très proche.....	19
Quel poids et quelle valeur pour la géographie pour les enseignantes du primaire en France ?	
L'importance de la culture en géographie scolaire des enseignantes.....	20
Des choix méthodologiques et formels peu académiques.....	23
Trois temps et huit chapitres.....	23
Chapitre 1. Une discipline scolaire en crise : enseigne-t-on encore la géographie à l'école primaire ?.....	25
1.1. Une situation qualifiée de « préoccupante » par l'institution scolaire.....	27
a. Le rapport Claus de 2013.....	27
b. Le rapport Hunault et Poncelet de 2022.....	28
1.2. Un curriculum réel qui confirme cette crise : l'analyse de cahiers d'élèves.....	32
a. Analyser des cahiers d'élèves.....	33
b. Une relation difficile, distante au programme scolaire en vigueur.....	34
c. Une vulgate marquée par un conservatisme fort.....	35
1.3. Des productions d'enseignantes proches de ce qui ressort des cahiers d'élèves : une analyse des sites internet élaborés par les enseignantes pour leurs collègues.....	40
a. Analyser des sites internet d'enseignantes.....	40
b. La place de la géographie dans les sites internet d'enseignantes du primaire.....	43
c. Une discipline secondaire : le poids de la géographie dans les sites internet de professeures des écoles.....	45
d. Une très faible relation au programme scolaire.....	48
e. Une proximité recherchée entre les auteures des sites et leur public.....	52

f. Des commentaires qui renseignent tout autant que les propositions de cours.	54
1.4. Une vulgate à travers des sites internet d’enseignantes : la recherche d’une « possibilité du réel » ..	58
a. Des sites qui proposent de nombreux documents.	61
b. la géographie : une discipline de basse intensité intellectuelle ?	65
c. Une discipline de la mémorisation ?	72
d. Des sites internet qui proposent une géographie grand public plus qu’une géographie scolaire.	76
Conclusion : Quelle géographie est enseignée aujourd’hui au CM1 et au CM2 ?.....	80
Chapitre 2. La géographie scolaire : une place et un rôle mal définis au sein de la géographie et de l’école primaire.....	82
2.1. La place et le rôle de la géographie scolaire dans les géographies françaises.....	84
a. Le monde de la géographie : combien de pôles ?	84
b. Le pôle de la géographie spontanée : un impensé de la géographie.....	88
c. L’importance de la géographie spontanée dans la construction des savoirs géographiques.	91
d. Une mise à distance de l’expérience spatiale par la disciplinarisation.....	97
2.2. La géographie scolaire : une discipline qui passe de crise en crise ?	98
a. Une discipline scolaire : un faisceau d’influences pour produire un objet hybride.	99
Les enjeux de la disciplinarisation de la géographie à l’école primaire.	99
La géographie scolaire avant l’école obligatoire	100
La géographie positiviste et nationalo-centrée des années 1870 jusqu’aux années 1970 : Une discipline née de la crise.	103
Le temps de la « déscolarisation de la géographie » (1970-1980).	107
Le retour d’une géographie nationalo-centrée (1985-2015).....	108
Quand la phénoménologie entre à l’école : spatialité et géographicité, un virage très mal négocié.	111
La géographie scolaire de l�cole primaire : Une discipline autocentrée ou le résultat d’une hybridation complexe ?	113
b. Mesurer l’écart entre les géographies scientifique, grand public et scolaire entre 1850 et aujourd’hui.	114
2.3. La place et le rôle de la géographie à l�cole primaire : un pôle de savoirs autonomes	120
a. Penser le monde, quelle distance entre celui-ci et les enseignantes ?	120
b. Quelles hybridations de la géographie scolaire aujourd’hui ?	122
Conclusion : La géographie scolaire de l�cole primaire entre autonomie et hybridation.	126
Pause n�1 : Et si on arrêtait de tourner en rond ?.....	128
Chapitre 3. Des individus au sein de collectifs nombreux.....	131
3.1. Une aire de recherche.	132
a. Une maturation de la démarche.....	132
Le point de départ, une interrogation personnelle.	133
Les enseignantes sont-elles les seules responsables de leur relation à une discipline scolaire ?	134

b. Analyser une culture en géographie scolaire, par où commencer ?.....	138
Analyser des discours sur une discipline scolaire	138
Un corpus aux limites évidentes	141
c. Quelques pistes de recherche.	142
Comprendre une relation intime, personnelle mais aussi collective à une discipline	143
Comprendre la place de la géographie scolaire pour des non-spécialistes.	144
Comprendre la place de la géographicité, de l'expérience spatiale et territoriale	145
Comprendre la relation aux sources, ressources et supports pour préparer son cours.	146
Comprendre les objectifs de la structure.	146
3.2. Des choix d'individus au cœur d'un collectif.	147
a. La question de l'accès aux enseignantes pour parler de géographie.	147
Des rencontres directes trop rares et difficiles à obtenir	147
Peu de réponses : une difficulté liée à un malaise face à la géographie ?.....	149
b. Collecter des informations sur et auprès de PE pour connaître leur culture en géographie scolaire : un long cheminement.	150
c. Un corpus qui place les enseignantes au cœur de la recherche.	154
Vingt sites internet de professeures des écoles : quelles géographies réelles ?	154
Aborder la relation collective à une discipline par une analyse quantitative : un questionnaire en ligne.	154
Les PE : une analyse qualitative pour aborder une relation personnelle à la géographie.	159
c. Le discours de neuf encadrants : des inspecteurs de l'éducation nationale d�separ�s.	163
d. Aller en amont : ce que neuf formateurs perçoivent de la relation des PE à la géographie.	166
e. Les programmes officiels de 1980, 1985, 1995, 2002, 2008 et 2015	169
f. Retour au réel avec une analyse de cahiers d'élèves	169
Conclusion : La relation d'un individu à un ou à des groupes.	171
Pause n�2 Quel est le bon point de vue , comment organiser ce travail.....	172
Chapitre 4. Une culture en géographie scolaire des enseignantes de l'�cole primaire.	174
4.1. Définir une culture	175
a. La culture : du matériel et de l'id�el qui caractérise un groupe social.....	175
b. « Culture géographique », « culture en géographie », « culture scolaire en géographie » ou « culture en géographie scolaire » ?.....	177
La culture géographique.	178
La culture en géographie.....	179
La culture scolaire en géographie.	180
La culture en géographie scolaire.	182
c. La culture des enseignantes : un « dedans-dehors » qui relie l'individu à la société.	183
4.2. Un ordinaire des vies quotidiennes, une construction symbolique implicite.....	186

a. Un ordinaire des vies quotidiennes.	186
b. Une construction symbolique implicite.	188
La culture en géographie scolaire, une construction symbolique implicite.....	188
La construction de l'expérience chez l'enseignante de l'école primaire.	191
4.3. Le rôle central de l'expérience dans la culture en géographie scolaire des enseignantes.	193
a. Le rôle de l'expérience chez les professeures des écoles à travers le sondage réalisé.....	193
b. Le rôle de l'expérience chez chaque personne rencontrée lors d'entretiens.....	200
Aline	203
Bernard	204
Claudia	204
Danièle	205
Éric	206
Frédérique.....	207
Gaelle	208
Henri	209
Irène.....	210
Jeanne.....	210
Karen	211
Pierre.....	212
Léonie	212
Des cultures protéiformes et multiples	213
c. Le rôle de l'expérience chez les enseignantes et enseignants rencontrés lors d'entretiens.....	216
4.4. Les enseignantes de l'école primaire en tension entre être soi-même et appartenir à un collectif. ...	218
a. Les professeures des écoles au cœur de la société.	218
Toute culture est située : l'importance du contexte.....	218
La culture en géographie scolaire des professeures des écoles : une mise en réseau.	219
Des enseignantes dans un groupe : quelles relations entre le groupe et les individus ?.....	220
b. Être professeure des écoles nécessite de se positionner à plusieurs échelles.	223
Une culture en géographie scolaire des enseignantes de l'école primaire comme un système d'action	
.....	223
Aborder la complexité de la socialisation des enseignantes	226
c. Un groupe diversifié.....	232
Une diversité d'âges	232
Une grande diversité de missions et de lieux d'exercice du métier.....	234
Une diversité de rémunérations.....	235
d. Les professeures des écoles : des représentantes des classes moyennes.	235
Un métier fortement féminisé	236

Des représentantes des classes moyennes	236
Conclusion du chapitre 4 : La culture en géographie scolaire entre les pôles de la géographie scolaire et de la géographie grand public.....	239
Chapitre 5. Le rôle de la géographie scolaire au cours moyen selon les professeures des écoles.	242
5.1. Latence et héritages dans l'enseignement.....	243
5.2. Une discipline jugée importante et nécessaire pour une majorité de professeures des écoles.....	245
a. Un temps d'enseignement de la géographie mal évalué par une majorité d'enseignantes.....	245
b. Une discipline clairement identifiée dans l'emploi du temps ... ou pas.....	248
c. Une discipline de l'après-midi.....	250
d. Une discipline que l'on délègue volontiers.....	257
5.3. Des valeurs portées sur la géographie : une discipline associée à la citoyenneté, à l'humanisme, au développement durable et à l'ouverture d'esprit.	258
a. Quelles valeurs sont portées sur la géographie scolaire par les enseignantes ?.....	259
b. Comprendre la valuation de la discipline géographie par les enseignantes du primaire.....	260
Une hiérarchie des disciplines dans laquelle la géographie est secondaire.....	260
Le rôle de la géographie dans la lutte contre l'échec scolaire selon les professeures des écoles.....	262
Des valeurs nombreuses portées sur la géographie.....	264
c. Une discipline propice à s'ouvrir sur le monde et à ouvrir son esprit : des valeurs intellectuelles mises en avant.....	264
d. Une discipline porteuse de valeurs républicaines.....	266
e. Des valeurs humanistes et universalistes très présentes.....	268
f. Des valeurs liées au développement durable.....	269
5.4. La géographie vue comme un élément du capital culturel, d'une culture légitime de l'honnête citoyen.	272
a. La géographie scolaire participe-t-elle de la culture légitime ?	273
b. La géographie vue par les enseignantes : un élément de la culture générale légitime	274
c. La géographie vue par les enseignantes : une culture à partager.....	276
Conclusion : Trois paradoxes à surmonter pour expliquer la place de la géographie à l'école primaire.....	285
Chapitre 6. Enseigner de la géographie à l'école primaire : un bricolage quotidien qui pousse à enseigner la géographie comme un spectacle du monde.....	287
6.1. La difficile prise en compte de l'expérience spatiale des élèves dans le cours de géographie.	288
a. L'expérience spatiale en géographie et dans la géographie scolaire.....	289
b. Appréhender l'expérience des élèves pour faire un cours de géographie en prenant en compte le discours des enseignantes : les élèves sont-ils dépourvus d'expérience spatiale ?	294
c. Où placer l'expérience dans les savoirs scolaires ?	297
d. Faire entrer le réel dans la classe : une prise de risque plus ou moins assumée.....	301
e. Expliquer la difficulté à prendre en compte l'expérience des élèves dans une discipline scolaire.....	303
6.2. Des ressources pour enseigner	305

a. L'importance des ressources pour enseigner la géographie au cycle 3 de l'école primaire.....	305
b. Le choix de ressources pour enseigner : une hybridation faite en amont de la classe.....	306
c. Le statut du document en géographie scolaire.....	310
d. Choisir les ressources les plus efficaces, un bricolage complexe.....	312
e. Une volonté de construire soi-même ses séances qui reproduit une forme scolaire spécifique.....	314
f. Des ressources nombreuses, variées et plutôt visuelles pour faciliter l'accès et les échanges oraux.	321
6.3. Une discipline de basse tension intellectuelle ... mais exigeante.	326
a. Des activités de faible intensité nécessaires en géographie.	326
b. Une discipline basée surtout sur des exercices de basse tension intellectuelle.	327
c. Des attentes plus ou moins fortes dans le discours des enseignantes.....	331
6.4. Une vulgate liée à de nombreux héritages liés à la disciplinarisation de la géographie scolaire de l'école primaire.....	332
a. Une vulgate de la géographie scolaire de l'école primaire actuelle qui porte en elle des héritages plus ou moins assumés.....	333
b. Une relation au programme scolaire qui inclut un temps de latence.....	334
c. Les héritages des vulgates dans la géographie scolaire de l'école primaire aujourd'hui.....	338
Conclusion : Entre objectifs et pratiques de classe : des filtres implicites	344
Pause n°3. La géographie scolaire de l'école primaire, une construction bancale ?.....	347
Chapitre 7. Un isolement croissant des enseignantes.....	349
7.1. Une formation initiale insuffisante (et décalée ?)	350
a. Une formation professionnalisante mise en place au début du XX ^e siècle.	351
b. Des INSPE qui font des choix contraints.	353
c. Un ressenti unanime d'une formation insuffisante en géographie.....	355
d. Une réalité confirmée par des formateurs pris entre plusieurs objectifs	357
7.2. Une formation continue en géographie déficiente.	362
a. Une formation qui repose de plus en plus sur les épaules des individus.....	363
b. Une formation continue rare en géographie.....	366
c. Une absence de formation selon les professeures des écoles : une « non-priorité » (Danièle).....	368
d. Un constat amer par des inspecteurs désabusés.	371
7.3. Un manque de formation aboutissant à un conformisme	375
a. L'autoformation : un processus d'autonomisation et de subjectivation.	376
b. Une autoformation qui pousse à se tourner vers des sources peu scientifiques	378
c. Des inspecteurs eux-mêmes peu formés, voire pas formés du tout en géographie scolaire.	380
d. Faute de formation, des normes collectives délaissées au profit de valeurs individuelles.....	384
Conclusion : L'isolement croissant des enseignantes du primaire face à l'enseignement de la géographie. ...	387
Pause n°4 : Une situation figée ?	389

Chapitre 8. Des PE sous tension : quelle géographie enseigner ?	392
8.1. Une autoformation qui pousse à se tourner vers ses pairs et au conformisme.	394
a. De l'information à la formation non formelle et l'autoformation : vers qui se tourner quand on est en difficulté ?.....	394
b. Le collectif au service de l'individu : le déterminisme réciproque, ou une mise en réseau informelle à plusieurs échelles.	400
Information et autoformation en « peer to peer » dans des réseaux décentralisés.	401
Information et autoformation vers des spécialistes dans des réseaux formels.	403
Autoformation dans ou par des réseaux plus éloignés.	404
De l'importance du contexte et de la proximité.....	405
c. Un isolement qui mène à un certain conformisme ?	409
8.2. L'efficacité, justification de choix d'adaptation ou de torsion des programmes.	411
a. L'efficacité et l'adaptation dans l'enseignement, une croyance au service d'utopies ?.....	412
Une demande d'efficacité ... au service de quoi ?	412
Des croyances et des contextes qui rendent l'efficacité très relative.	413
« Il faut s'adapter ! »	415
b. Concilier réalité et idéaux : une adaptation constante au service d'une recherche de l'efficacité. ...	416
Une première adaptation : anticiper et préparer des séances.....	417
• Une adaptation contextuelle : différencier durant les séances.	420
Une adaptation sécurisante : coller à des demandes.....	420
c. S'adapter, adapter ... quelle transposition didactique pour concilier idéaux et réalité ?	422
8.3. Des conflits de normes et de prescription : à quelle demande répondre ?	423
a. Les professeures des écoles peuvent-elles être créatrices de leurs cours ou sont-elles de simples exécutantes ?	424
La créativité des enseignantes.	424
L'enjeu de la créativité des enseignantes de l'école primaire en géographie, une discipline parmi d'autres.	425
b. Une relation au curriculum prescrit plus ou moins distante.....	427
Des créatrices totales.	427
Les bricoleuses : partir du curriculum prescrit pour créer son propre cours.	428
Face à des difficultés, s'appuyer sur des ressources clés en mains malgré leurs défauts.....	430
Les nihilistes :	432
Une balance fréquente entre être créative et mettre ses pas dans les traces des autres.....	432
Des déformations au cours du temps.....	433
c. Le rapport aux programmes vu par les inspecteurs.....	434
Pourquoi aider les enseignantes quand le système fonctionne ?.....	434
Une majorité d'IEN désabusés et pragmatiques.	435
Quelques inspecteurs motivés et bricoleurs.	437

Une chanceuse.....	437
c. Les PE entre exécutantes et créatrices, le point de vue des formateurs.....	438
d. Faute d'accompagnement, des enseignantes dépossédées de leur fonction créatrice ?	441
Conclusion : Vers un <i>burn-out</i> global ?	443
Pause n°5 : Veut-on toujours faire de la géographie scolaire à l'école primaire ?	449
Conclusion. Une discipline fantôme, un vélo et un bonsaï fleuri	451
Une discipline fantôme	451
Une discipline méconnue.....	454
Prendre en compte l'expérience spatiale dans l'enseignement, un défi qui n'est pas encore relevé.	455
Des enseignantes à former	456
De la méconnaissance à la reconnaissance, un long chemin	457
Après-propos	459
Bibliographie.....	461
Index des figures	485
Annexes	493
Partie 1 : Questionnaires des entretiens avec des professeures des écoles, avec des formatrices et des formatrices et avec des inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale.	494
Annexe 1 : Questionnaire utilisé lors des entretiens avec des professeures des écoles.....	494
Annexe 2 : Questionnaire utilisé lors des entretiens avec des formateurs en INSPE.....	499
Annexe 3 : Questionnaire utilisé lors des entretiens auprès des IEN :	503
Partie 2 : Enquête en ligne	507
Annexe 4 : Questionnaire à l'attention des professeur.e.s des écoles de cycle 3 (CM1 et CM2)	507
Annexe 5 : Réponses au questionnaire en ligne.	513