

**FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**  
**SECTION DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**  
**UNIVERSITE DE GENEVE**

**Enseignement de la géographie  
au primaire :  
quoi ? pourquoi ?**

**Entretiens avec 6 enseignants  
valaisans de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaire**

**MEMOIRE DU DIPLOME D'ÉTUDES APPROFONDIES  
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Présenté par

**SAMUEL FIERZ**

Direction

**PROF. FRANÇOIS AUDIGIER**

Membres de la commission

**PROF. MARIA-LUISA SCHUBAUER-LEONI**

**DR. DANIELE PERISSET BAGNOUD**

Genève, octobre 2002

*à Elisabeth*

*à Jean-Charles*

# Table des matières

<b>Résumé</b>	<b>1</b>
---------------	----------

<b>Introduction</b>	<b>2</b>
---------------------	----------

## PARTIE 1

<b>Cadre conceptuel</b>	<b>4</b>
-------------------------	----------

Deux approches pour penser les savoirs scolaires	4
--	---

La géographie savante	4
-----------------------	---

Le concept de discipline scolaire	5
-----------------------------------	---

La géographie scolaire	6
------------------------	---

Rendre compte de l'action enseignante	8
---------------------------------------	---

Des modèles de justification	10
------------------------------	----

Justification et argumentation	11
--------------------------------	----

<b>Hypothèses</b>	<b>13</b>
-------------------	-----------

Hypothèses sur les pratiques	13
------------------------------	----

Hypothèses sur la justification des pratiques	13
---	----

<b>Dispositif de recherche</b>	<b>15</b>
--------------------------------	-----------

Entretiens semi-directifs	15
---------------------------	----

Echantillonnage	16
-----------------	----

Documents recueillis	17
----------------------	----

<b>Analyse et présentation des résultats</b>	<b>18</b>
--	-----------

## PARTIE 2

<b>Chapitre 1 : Le cadre institutionnel</b>	<b>19</b>
---	-----------

« Importance » donnée à la géographie	19
---------------------------------------	----

Programme de 1989	19
-------------------	----

Les moyens d'enseignements de 1989 et 1993	20
--	----

Le programme et guide méthodologique de 1961	20
--	----

Le manuel de 1951	21
-------------------	----

Conclusion : des finalités en mouvement	22
---	----

<b>Chapitre 2 : Les contenus enseignés</b>	<b>23</b>
--	-----------

Reconstitution du curriculum réel par combinaison des traces	23
--	----

Les contenus, entre convergence globale et variété dans le détail	31
---	----

Les programmes de 5P	31
----------------------	----

Les programmes de 6P	32
----------------------	----

Les logiques de programmation	34
-------------------------------	----

Une amorce en demi-sablier où l'on nomme et localise	34
--	----

Des thèmes ou des espaces	35
---------------------------	----

D'abord fixer le cadre naturel	36
--------------------------------	----

Encyclopédisme latent et principe du survol	37
---	----

Les contours de la discipline	38
-------------------------------	----

Conclusion : retour sur hypothèse	39
-----------------------------------	----

<b>Chapitre 3 : La justification des pratiques</b>	<b>41</b>
Deux sphères de justification	41
Une grille d'analyse	41
Utilisation de la grille d'analyse	43
<b>Chapitre 4 : Les justifications utilisées par les enseignants</b>	<b>45</b>
La perception de la situation de communication et ses effets sur les discours	45
L'identification des justifications dans les discours et leur analyse	45
<b>Présentation des résultats</b>	<b>47</b>
Trois systèmes de justification sobres	48
Trois systèmes de justification élaborés	52
<b>Conclusion : des constantes à explorer</b>	<b>57</b>
<b>Chapitre 5 : Composer avec les demandes institutionnelles</b>	<b>60</b>
<b>Deux références émergent des discours</b>	<b>60</b>
<b>Mouvements de justification autour de deux références</b>	<b>61</b>
Dénonciation	61
Compromis	63
Prudence et relativisation	64
<b>Conclusion</b>	<b>65</b>
<b>Chapitre 6 : Le poids du passé</b>	<b>67</b>
<b>Géographie de l'enfance et pratiques actuelles</b>	<b>67</b>
La génération du Rebeaud	68
La génération du cahier imprimé	69
La génération libérée du « par cœur »	72
Conclusion	75
<b>L'influence de l'expérience, notamment celle des réformes</b>	<b>76</b>
Les réformes comme révélateur	76
Une prise en compte du changement	77
Un changement mal vécu	78
Des expériences plus limitées	83
Conclusion	84
<b>Synthèse : du passé au présent</b>	<b>85</b>
<b>Chapitre 7 : Aux sources de la diversité</b>	<b>88</b>
<b>Au hasard des opportunités</b>	<b>88</b>
Les opportunités documentaires	89
Opportunités offertes par l'actualité	91
Opportunités liées à des personnes ressources	93
Opportunités liées à la situation locale	93
Conclusion	94
<b>Sous l'influence de la demande sociale</b>	<b>94</b>
La prise en compte de problématiques liées directement à l'environnement	95
La géographie considérée comme science de l'environnement	96
Les disparités sociales et spatiales traitées par des discussions	98
Conclusion	99
<b>Conclusion : comment les opportunités et les demandes sociales justifient la diversité des contenus</b>	<b>99</b>
<b>Chapitre 8 : La loi du « concret » et du « vécu »</b>	<b>102</b>
<b>Les conceptions autour du « concret » et du « vécu »</b>	<b>102</b>
Le « concret », omniprésent, facile d'accès et qui aide à comprendre	103
L'abstrait, le général, le complexe et la maturité des élèves	104
Lorsque le « concret » devient abstrait	105
Le « vécu », la condition pour bien comprendre	108

Le « vécu », mais quel vécu ? et avec quel statut ?	109
Par effet de proximité, le « concret » et le « vécu » soutiennent la motivation	110
<b>Conclusion : ce que justifient les conceptions autour du « concret » et du « vécu »</b>	<b>111</b>
La prise en compte des opportunités	112
Le renoncement au travail sur les paysages	112
Le principe de survol qui sous-tend certaines programmations	113
Une géographie « réaliste » qui décrit, classe, localise et nomme	113
Une géographie qui débouche sans crier gare sur une généralisation	113
Une préférence pour la géographie physique	114
<b>Chapitre 9 : Dans quels « mondes » sommes-nous ?</b>	<b>115</b>
<b>Les mondes d'éducation : un outil d'analyse</b>	<b>115</b>
<b>Autour de la nomenclature : une logique bipolaire</b>	<b>117</b>
Jeu de découverte dans le monde pédagogique	117
Basculement d'un monde à l'autre	118
L'évaluation dans le monde scolaire	119
<b>La logique d'action triangulaire</b>	<b>120</b>
Un incontournable : le monde pédagogique	120
Des incursions dans les mondes des savoirs-verbos	122
L'explicitation du savoir : tout l'art d'enseigner	126
Le monde scolaire: le seul monde légitime	127
Variations autour de la logique d'action triangulaire	129
<b>Autour des paysages : la logique didactique</b>	<b>132</b>
<b>Conclusion : un retour sur hypothèse</b>	<b>137</b>
Prédominance d'une certaine logique d'action	137
Prédominance des savoirs-substantifs et rôle joué par l'impératif d'évaluation	138
Identité donnée à l'élève et prédominance de la « démarche frontale améliorée »	138
Partir des représentations, organiser des « problèmes »	139
<b>Conclusions</b>	<b>140</b>
<b>Apports de la recherche à la connaissance des pratiques</b>	<b>140</b>
Une certaine diversité	140
D'importantes convergences	140
Mise en perspective des résultats	142
<b>Discussion méthodologique</b>	<b>143</b>
Les traces étudiées	143
Les outils d'analyse choisis	144
<b>Interrogations théoriques et pratiques</b>	<b>146</b>
Des représentations variées autour de la demande institutionnelle	146
Une discipline scolaire en mouvement	147
Concret - abstrait - vécu : quelques ambiguïtés à discuter	148
Le paradoxe de la géographie scolaire	149
Géographie humaine, géographie physique	149
S'interroger sur les réformes	150
Mais quel est le projet éducatif de la géographie scolaire ? Et qui en décide ?	153
Les mondes d'éducation pour former les nouveaux enseignants ?	154
<b>Perspectives de recherche</b>	<b>155</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>158</b>

## Résumé

Cette recherche s'intéresse à ce que les institutrices et instituteurs du primaire enseignent dans le cadre de la géographie, et pourquoi ils procèdent ainsi. Ces deux questions sont abordées au travers du discours d'enseignants sur leur pratique.

L'analyse montre que les contenus choisis répondent à certaines constantes et régularités ; cependant, à un niveau plus détaillé, une plus grande diversité apparaît dans les contenus factuels, notamment à cause de l'importance prise par les opportunités documentaires ou locales. Sur le plan des démarches, on observe d'importantes convergences qui sont en outre liées à certaines conceptions largement partagées sur l'apprentissage et les savoirs géographiques (importance du concret et du vécu). Ce sont d'ailleurs ce type de raisons qui sont prioritairement invoquées par les enseignants lorsqu'ils justifient leurs choix. Mais du point de vue du chercheur, les pratiques se justifient aussi par d'autres facteurs tels que la géographie que l'enseignant a connue durant son enfance, ses expériences professionnelles ou ses intérêts personnels.

Le corpus de données analysé dans cette recherche est constitué des protocoles d'entretiens semi-directifs avec six enseignants valaisans de 5P et 6P, des cahiers ou documents d'élève constitués durant l'année scolaire 2000-2001 ainsi que des évaluations effectuées cette même année. Sur le plan conceptuel, les ancrages théoriques choisis (concepts de *discipline scolaire* de Chervel et de *justification* de Derouet) permettent de penser les savoirs scolaires comme fonctionnant pour eux-mêmes en fonction de leurs propres finalités, et les enseignants comme des acteurs qui font des choix et les mettent en œuvre. L'analyse des discours sur les pratiques à l'aide d'un outil prévu pour observer les pratiques (les *mondes d'éducation*, Chatel) permet une analyse globale et pertinente et constitue une des innovations méthodologiques de cette recherche.

## Introduction

Le courant de recherche francophone en didactiques des sciences sociales et en géographie en particulier est traversé par une interrogation insistante et récurrente : face à l'immensité des savoirs envisageables, que retenir et enseigner aujourd'hui ? Et pourquoi ? Dans cette recherche, nous abordons cette question des savoirs par le biais des enseignants, en étudiant le discours qu'ils tiennent sur leur pratique.

Nos travaux s'inscrivent dans la lignée de ceux d'Audigier (1993a, 1995, 1999, 2001) et, de manière plus générale, dans la dynamique développée par le groupe de didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales de l'INRP qui a conduit plusieurs recherches depuis 1980 et organisé, dès 1986, huit colloques : *représentations et didactiques* ; *savoirs enseignés - savoirs savants* ; *la formation aux didactiques* ; *analyser et gérer des situations d'enseignement-apprentissage* ; *documents : des moyens pour quelles fins* ; *concepts, modèles et raisonnements*.

Par rapport à tous ces travaux déjà réalisés, notre recherche poursuit deux buts. D'une part, il s'agit d'élargir la palette des pratiques prises en compte en étudiant un cas suisse ; en effet, les travaux cités ont étudié tous les degrés de la scolarité et ont exploré de multiples facettes de l'enseignement de la géographie, mais se sont presque exclusivement cantonnés à la France ; des travaux ont aussi été conduits au Canada par Laurin ou en Belgique autour par Partoune et Mérenne-Schoumaker. En Suisse romande, quelques rares auteurs se sont intéressés à la géographie scolaire en privilégiant l'approche du niveau secondaire. Au séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire vaudois, Hertig (1989) a brossé un rapide portrait des programmes romands ; avec Collet (Collet & Hertig 1995), il a également traité de l'utilisation particulière de l'image en géographie. A Genève, autour des travaux du groupe de géographie du Cycle d'orientation, quelques auteurs ont entrepris une réflexion didactique de fond sur la géographie scolaire (Davaud & Varcher, 1990). Notre recherche se veut donc avant tout prospective.

D'autre part, nous allons tenter de poursuivre les réflexions et constructions théoriques développées par Audigier, notamment sur la question de la justification des pratiques scolaires. L'auteur revient fréquemment, à la fin de ses articles (Audigier, 1999 par exemple), sur la question de la définition des savoirs et des critères adoptés pour faire ces choix. Il est allé puiser des modèles dans la sociologie de l'action et affine progressivement son analyse pour aboutir, dans un récent article, à une formalisation structurée (Audigier, 2001).

Concernant la posture de recherche, les pratiques<sup>1</sup> étudiées représentent pour nous le cœur d'un système didactique construit comme un oignon (Audigier, 1996). En tant que « mise en scène du savoir » ou de « négociation du savoir en situation de classe », ces pratiques sont inscrites dans différentes sphères d'influence emboîtées : le triangle enseignant-savoir-élève, la discipline scolaire, l'institution scolaire, la société. Outre cette mise en perspective concentrique de l'action éducative, le modèle de l'oignon offre aussi une lecture par rayon qui permet de relier l'un ou l'autre aspect des pratiques scolaires à des éléments particuliers de chaque sphère ; ainsi peut-on prendre en compte, par exemple, le lien qui est habituellement fait entre

---

<sup>1</sup> Dans ce travail, le terme « les pratiques » sera pris dans son acception large, dans le sens de « ce qui se fait, ce qui se pratique en classe » ; il recouvrera aussi bien les contenus enseignés que les démarches utilisées, les évaluations effectuées, les leçons et devoirs exigés, etc.

les savoirs « négociés » en classe, les programmes ou instructions officielles (au niveau de la discipline scolaire), et les « savoirs de référence » (au niveau de la société). Au niveau d'analyse que nous avons choisi et pour ce qui est de la géographie, la compréhension de l'action enseignante ne peut faire l'économie d'une telle mise en perspective. Ainsi, après avoir dressé un portrait des pratiques, tout l'enjeu de la recherche sera de faire de l'ordre dans ces différentes influences. Rappelons que cette approche s'écarte du génie didactique; notre démarche est compréhensive et va à la rencontre des enseignants. Le but n'est pas de dire ce qu'il faut enseigner en géographie, mais de rendre compte de ce que les acteurs disent sur ce qu'ils entreprennent.



## Cadre conceptuel

### Deux approches pour penser les savoirs scolaires

La discussion autour des savoirs scolaires est fortement marquée par le modèle de la transposition didactique introduite par Verret en sociologie et théorisée par Chevallard pour la didactique des maths (Bronckart & Plazaoloa Giger, 1998). Tout en permettant à la didactique d'asseoir son raisonnement, ce concept a amené les auteurs à penser les savoirs scolaires comme dérivés des savoirs universitaires. De nombreux didacticiens ont ensuite débattu de ce concept, à l'exemple de Martinand (1986) qui, dans le domaine de l'enseignement scientifique, a éprouvé le besoin d'élargir les sources de transposition en y intégrant aussi les pratiques sociales.

Pour ce qui est de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, les didacticiens se sont également questionnés sur le rapport entre les savoirs scientifiques et les savoirs enseignés : un colloque de l'INRP y a été consacré et quelques auteurs en ont largement débattu (Lefort, 1992 ; Audigier, 1994 ; Maréchal, 1995). Ces réflexions en ont conduit quelques-uns et notamment (Audigier, 1993a), à préférer le concept de discipline scolaire (Chervel, 1988) - jugé plus pertinent pour la didactique de la géographie - à celui de transposition didactique. C'est également l'angle théorique que nous avons adopté dans cette recherche et que nous développerons plus bas. Mais auparavant et pour expliquer ce choix théorique, il paraît indispensable de discuter du savoir de référence en géographie.

### La géographie savante

Parmi une très importante bibliographie, brosons en quelques lignes le développement de la science géographique en nous référant à Maréchal (1995) ainsi qu'à Gumuchian et Mavois (2000). Ce développement est si complexe et si particulier à chaque lieu de construction du savoir (université, institut de recherche, etc.) qu'il est difficile d'en dresser un portrait faisant l'unanimité ; le reflet que nous présentons ici suffit cependant à notre problématique.

Définie comme « étude de l'espace, de son organisation et de son fonctionnement » (Gumuchian & Mavois, 2000, p. 15), la géographie est manifestement plurielle. Son objet d'étude a changé plusieurs fois au cours de son histoire. Rien qu'au XIX<sup>ème</sup> siècle, plusieurs tendances se dessinent, tendances s'organisant l'une envers l'autre par relais ou chevauchement. Au début du siècle, la géographie, qui entretient de proches contacts avec l'histoire et les sciences naturelles<sup>2</sup>, étudie la répartition des activités humaines dans leur relation - voire souvent leur dépendance - à l'espace physique. Mettant l'accent sur les particularités physiques et humaines locales, cette première géographie concourt à découper l'espace en régions juxtaposées. Deux types de découpage sont privilégiés par ces études : le découpage administratif ou politique ; le découpage construit par l'observateur sur la base des apparences et qui confère à chaque espace un caractère, voire une certaine « personnalité ». Essentiellement descriptive et fortement marquée par la géographie physique, elle est peu préoccupée par les aspects théoriques et l'explication des processus. La géographie dite vidalienne et dont on parle souvent en didactique est pétrie de ces conceptions.

---

<sup>2</sup> Paul Claval parle de la période « du ménage à trois qui réussit » (Gumuchian & Mavois, 2000, p. 45).

Dès l'entre-deux-guerres déjà, et souvent en réaction à cette géographie privilégiant le visible, naissent divers courants s'orientant tous vers une géographie se considérant comme une science humaine. Le courant néo-positiviste va faire de la géographie la science de l'organisation de l'espace ; on met l'accent sur la recherche de lois et de tendances génériques en mettant l'accent sur le raisonnement hypothético-déductif et le développement de méthodologies d'approche, notamment les méthodes quantitatives. On commence à penser la réalité en terme de systèmes et son évolution sous forme de modèles ; les lieux sont considérés comme interconnectés et constituent des réseaux.

D'autre part, quelques mouvements critiques reprochent à cette tendance généralisatrice son caractère trop réducteur. Considérant l'espace comme un produit social, le courant marxiste dénonce la hiérarchisation des espaces sur la base de la relation dominant/dominé. Le courant béhavioriste met l'accent sur le comportement des individus dans l'espace et sur leurs décisions. Plus récemment encore, la géographie humaniste s'intéresse à l'espace tel qu'il est perçu et vécu par les individus. On voit ici que la géographie devient non seulement étude de l'organisation de l'espace mais également interprétation critique des phénomènes socio-spatiaux. Enfin, certains voient dans l'émergence du paradigme environnemental (années 1970 - 80) un renouvellement de la géographie physique qui se positionne comme science des écosystèmes et de l'environnement où la dimension humaine est également incluse.

Ce très bref aperçu suffit à montrer combien la géographie dite « savante » est animée de débats et combien elle est riche de développements souvent divergents. Cette fragmentation de la science de référence pose problème à qui veut tenter de comprendre la géographie scolaire à l'aide du concept de transposition ; en effet, cette science qui se cherche et n'en finit pas de se redéfinir peut difficilement « dire » ce qu'il faut enseigner à l'école. Cette impuissance est illustrée de manière exemplaire par Bailly & Nurchetto (1992), professeurs à l'Université, lorsqu'ils vitupèrent la géographie scolaire sur laquelle le savoir savant n'a pas prise : « mais combien faudra-t-il encore de programmes et de débats pour que dans certains pays, la géographie [sous-entendu la géographie scolaire au secondaire] sorte vraiment du XIX<sup>ème</sup> siècle » (p. 225). Il décrit la géographie enseignée au secondaire comme empêtrée dans ses finalités scolaires (enseigner l'état-nation, connaître le milieu local, comprendre le « système-monde »), montrant de la sorte que ce sont ces dernières qui opèrent le tri parmi les savoirs universitaires et non l'inverse. Ainsi, pour comprendre la géographie scolaire telle qu'elle est aujourd'hui<sup>3</sup>, il nous semble plus opportun de faire appel au concept de discipline scolaire - qui permet de considérer le savoir scolaire comme fonctionnant d'abord par lui-même et indépendamment du savoir de référence, sans toutefois exclure de lien avec celui-ci - plutôt qu'à celui de transposition didactique.

## **Le concept de discipline scolaire**

Travaillant sur l'histoire de l'éducation, Chervel (1988) formule ce concept en étudiant le cas de la grammaire, pur produit scolaire conçu et introduit dans la grille horaire dans le seul but d'aider les enfants à maîtriser l'écriture de la langue française. Dans cette perspective, une

---

<sup>3</sup> Nous insistons sur cette précision car Isabelle Lefort a montré que le concept de transposition était approprié pour étudier la géographie scolaire à ses débuts (fin du XIX<sup>e</sup>, début du XX<sup>e</sup> siècle). En effet, elle atteste de liens étroits entre l'avènement de la géographie à l'école obligatoire et à l'université et conclut que la géographie scolaire actuelle est issue d'une transposition précoce de la géographie vidalienne, qui aurait ensuite évolué dans une relative indépendance par rapport aux développements de la science de référence.

discipline scolaire serait donc moins une adaptation des sciences adultes pour les enfants (par le mouvement de transposition théorisé par Chevallard), qu'une création originale de l'école, selon ses règles et ses finalités, l'école étant alors considérée comme lieu d'initiative et de grande créativité. Cette création du système scolaire est reconnue par ledit système si les méthodes mises au point « marchent », si ce qui est fabriqué est « enseignable » (p. 90) et si cet enseignement peut être évalué, c'est-à-dire « dégager dans son appareil didactique des zones quantitatives ou quantifiables qui puissent fournir des échelles de mesure » (p. 99). Ces exigences<sup>4</sup> contribuent à développer une vulgate, c'est-à-dire un certain nombre de coutumes didactiques (Joshua & Dupain, 1993), de contenus, d'exercices, de façons d'évaluer, d'objectifs classiques, presque implicites, admis par tous.

Au sens où l'a théorisé Chervel, une discipline scolaire ne se restreint pas à la seule transmission ; elle a certes des contenus culturels mais doit aussi former l'esprit ; elle tient donc à la fois de l'instruction et de l'éducation. Par conséquent, les disciplines scolaires sont très fortement présentes au primaire et s'estompent dans les écoles secondaires pour laisser la place à d'autres modèles tels que le modèle scientifique. Si une discipline scolaire permet d'instruire et d'éduquer les enfants, on constate qu'elle contribue aussi - par ses contours, ses choix, ses méthodes - à modifier la culture de la société<sup>5</sup>.

Une fois mise en place, une discipline scolaire a une certaine permanence vu qu'elle résulte d'une large concertation entre les acteurs et de la mise en commun d'une expérience pédagogique considérable. Seul un changement dans ses finalités ou dans le public auquel elle s'adresse peut entraîner un changement dans une discipline scolaire. Lorsqu'une telle situation se présente, chaque enseignant bricole - au sens noble du terme - avant que ne s'opère une sélection des idées pour parvenir finalement à un corpus de contenus, exercices, évaluations, etc. plus ou moins stable.

## La géographie scolaire

« Il est maintenant largement reconnu, depuis les travaux de Chervel, que la géographie et l'histoire scolaire ont créé leur propre culture et se distinguent du savoir savant » (Laurin, 1998, p. 10). Le concept de discipline scolaire est rapidement devenu un modèle central pour rendre compte des situations didactiques en géographie. A l'aide d'une des nombreuses recherches qui s'est construite autour de ce concept (Audigier, 1995), nous allons dessiner les contours de la discipline scolaire « géographie » en France et poser ainsi un cadre de référence pour notre étude.

En analysant les entretiens effectués avec des enseignants et des élèves à l'aide des trois dimensions que sont les finalités, les contenus et les méthodes, l'auteur parvient à construire un modèle disciplinaire pour la géographie et l'histoire dans le degré secondaire français. Ce modèle que l'on peut qualifier de classique et dont l'auteur situe la mise en place dans les premières décennies de la troisième république française (fin du XIX<sup>ème</sup> siècle) présente quatre caractéristiques principales que nous énonçons brièvement.

1. On n'enseigne que les résultats, c'est-à-dire ce que l'on sait sur un objet ou ce que l'on tient aujourd'hui pour vrai, et l'on occulte généralement la construction de ce savoir.

---

<sup>4</sup> Chevallard dit à ce sujet que l'école doit faire de l'enseignable, de l'apprenable et de l'évaluable.

<sup>5</sup> A ce titre, l'idée répandue que la géographie consiste à connaître et localiser des villes, des rivières et des montagnes a certainement été modelée par la discipline scolaire où il fallait « savoir sa géographie »

2. On évacue les débats pour ne prendre que des références consensuelles.
3. On refuse le politique et les enjeux idéologiques ou éthiques autour du savoir ; tout savoir se justifie par sa scientificité.
4. Comme on n'enseigne que les résultats et non leur construction, on se trouve dans un réalisme où tout ce qui est vu, observé ou lu est la réalité (et est donc vrai) ; cartes, photos, observations ou textes ne sont pas considérés comme des constructions intellectuelles.

Cette analyse pose le doigt sur la question complexe des savoirs enseignés et appris en géographie pour lesquels nous n'avons que peu de clés de lecture théoriques si ce n'est la distinction entre savoir - savoir-faire - savoir être et toutes les variations qui se sont jouées sur ce thème.

Ce modèle que l'auteur qualifie de républicain est fortement marqué par les finalités patrimoniales ou civiques que l'on confère à la géographie et à l'histoire ; c'est à ces deux disciplines que revient la tâche de transmettre une représentation partagée du territoire et de la mémoire, en l'occurrence d'unifier la société française autour de l'état-nation. Mais ces disciplines répondent aussi à des finalités intellectuelles ou critiques, à savoir former l'esprit en initiant à quelques aspects de méthodes scientifiques et - plus rarement parce qu'en contradiction avec les finalités patrimoniales - en incluant une dimension critique. Enfin, n'oublions pas les finalités pratiques, puisque ce qui est appris doit pouvoir servir à quelque chose dans la vie professionnelle et sociale ; à ce titre relevons que l'introduction de la géographie à l'école est à corréliser avec la défaite de 1870 où les Français ont constaté l'avance que les Allemands avaient dans la lecture des cartes et la connaissance du terrain (Lefort, 1992).

Au terme de sa recherche, Audigier (1995) souligne que le modèle républicain est aujourd'hui fortement remis en question. Il observe un glissement des finalités patrimoniales ou civiques vers des finalités d'instrumentation. On va livrer aux élèves quelques outils pratiques : des repères dans l'espace et le temps, un ensemble de notions diverses et finalement quelques éléments de méthode pour transférer repères et notions. Dans les faits, cela donne souvent un palimpseste avec des pans entiers d'anciens programmes et de nouveaux contenus. Les raisons de ces changements sont multiples. Tout d'abord, le territoire n'est plus à défendre. Ensuite, il devient de plus en plus difficile de construire une référence partagée à l'heure où la mondialisation est en marche et où la société et les publics scolaires sont très diversifiés. De plus, face à cette diversité, la demande par rapport à l'école a changé, il convient désormais de respecter les différences culturelles (droit à l'identité) tout en s'efforçant d'estomper les différences d'origine sociale (droit à l'égalité). Enfin et comme nous l'avons vu plus haut, les savoirs scientifiques ont pris des développements très variés rendant encore plus délicate la question de savoir ce qu'il faut enseigner.

D'autres auteurs donnent également un reflet de la diversité actuelle des pratiques en géographie scolaire. Lefort (1992) a étudié toute la construction du modèle républicain que nous venons de présenter et identifie en conclusion quatre lignes de fuite ou quatre axes de changement : de l'encyclopédisme à la culture, du politique au scientifique, de la nomenclature à la typologie, du littéraire à l'iconographie. De même, l'évocation du seul titre de l'ouvrage de Masson (1994) - «Didactique d'une géographie plurielle» - suffit à montrer la diversité des références de la géographie scolaire.

A ce stade, tentons de répertorier quelques habitudes de la géographie scolaire. Certaines sont classiques, d'autres sont émergentes ou représentent des options défendues par certains

didacticiens de la géographie, mais toutes peuvent potentiellement imprégner les pratiques scolaires actuelles du primaire ou du secondaire, selon « l'air du temps ».

Habitudes classiques de la géographie scolaire :

- On décrit, on classe, on localise, on nomme « les choses » tout en essayant de faire un inventaire aussi exhaustif que possible du monde, dans une perspective encyclopédique (Audigier, 1995).
- On découpe les espaces selon les limites politiques ou selon leur unité physique (paysage) : plateau, vallée, etc. (Audigier, 1995).
- On aborde d'abord les faits de la nature puis les faits humains, les premiers expliquant souvent les seconds (Audigier, 1995).
- On transmet avant tout des connaissances sur le monde, connaissances consignées dans des livres (Audigier, 1995).
- On progresse selon le modèle du sablier - partant du planisphère pour aboutir au local puis élargir à nouveau au planisphère - ou du demi-sablier sans que les différentes échelles travaillées ne s'emboîtent ou se combinent (Audigier, 1999).
- On part de cas particuliers, on analyse des documents diversifiés, et on y appose (souvent sans nuance) une généralisation ou un modèle théorique (Maréchal, 1995).
- ...

Options émergentes :

- On part des représentations que les élèves ont de l'espace et on les « problématise » (Masson, 1994).
- On propose des situations-problèmes, poussant les élèves à s'approprier un problème scientifique ou social (parenté lointaine avec l'objectif-obstacle des sciences expérimentales) (Gérin-Grataloup, Solonel, Tutiaux-Guillon, 1994).
- On considère le monde comme un système dont on étudie les composantes et leurs interactions (Bailly & Nurghetto, 1992).
- On enseigne des concepts et des modèles qui permettent de simplifier la réalité observée : modèle centre / périphérie ; les pôles et leur hiérarchisation ; les chorèmes<sup>6</sup> (Bailly & Nurghetto, 1992).
- ...

En comparant cette liste à la présentation de la science géographique faite plus haut, on constate que géographie scolaire et géographie savante ne sont pas imperméables l'une à l'autre. Bon nombre d'habitudes disciplinaires classiques (les premières dans la liste) ont des liens étroits avec la géographie vidalienne (voir note 3). D'autres rapports peuvent être établis avec la géographie humaniste ou la géographie des représentations, la géographie marxiste ou théorique, la géographie environnementale ou systémique, etc. On découvre comment le monde scolaire va se servir dans les diverses références savantes - et didactiques - pour construire des objets d'enseignement adapté à ses finalités et à ses règles propres.

## Rendre compte de l'action enseignante

Cette brève incursion dans la géographie scolaire aura montré la diversité des « possibles » que l'on peut trouver dans les pratiques d'enseignement. Pour déterminer lesquels apparais-

---

<sup>6</sup> Représentation des espaces à l'aide d'un « vocabulaire » graphique (ligne, point, surface ; densité, flux, front d'innovation, effet de barrière ; ...).

sent dans les pratiques que nous étudions, il est impératif de pouvoir compter sur les outils d'analyse permettant de les mettre en évidence.

Souhaitant rendre compte de l'activité éducative dans sa globalité et « en train de se faire », Chatel (1997, 2001a, 2001b) a fait appel au concept d'action. Le concept d'action est lié aux notions d'acteur et de jeu ; les acteurs (enseignants, élèves) ont des intentions (notamment sur les savoirs), analysent les situations, prennent des décisions et posent des actes pour infléchir l'issue de la situation éducative dans un sens qui leur soit favorable. L'action qui se noue en classe est une action collective qui contribue à produire des acquisitions de savoirs chez les élèves.

Dans cette orientation théorique, Chatel (1997) développe un modèle d'analyse qui permet de saisir la diversité de l'action éducative par une catégorisation en quatre « mondes d'éducation ». Ces mondes sont autant de scénarios possibles - mais non nécessaires - de cette action ; ils fonctionnent chacun selon une logique propre. La construction de ces mondes repose sur deux dimensions que l'auteure estime fondamentales : la conception du savoir et l'identité attribuée à l'apprenant. C'est par croisement de ces deux dimensions, que sont obtenus les quatre scénarios d'action qui ont été nommés mondes « pédagogique, didactique, scolaire et magistral ». Lors de l'analyse de situations didactiques à l'aide de ces catégories, l'action, qui est le niveau d'analyse pris en compte, peut passer d'un monde à l'autre ou se cantonner à un monde selon le jeu des acteurs. Nous détaillerons plus en avant ce modèle d'analyse lorsque nous y ferons appel.

La perspective développée par Chatel (1997) nous intéresse particulièrement car elle permet de penser l'enseignant - et dans une moindre mesure l'élève - comme ayant la possibilité de prendre des décisions et de poser des actes tout en restant bien évidemment soumis à *l'impératif de l'action* puisqu'il doit enseigner<sup>7</sup>. Considérés sous cet angle, les savoirs enseignés ne se réduisent pas à l'application des programmes d'étude ou, en reprenant Chevallard cité par Chatel (p. 20), à « la mise en mots du texte du savoir » par l'enseignant. Rappelons que, par corollaire, il en va de même pour les savoirs acquis par les élèves et qui ne correspondent pas aux seuls savoirs que l'enseignant désire leur transmettre mais comprennent aussi tout ce qui est appris à l'insu de l'institution, comme par exemple s'accoutumer à l'ennui et à la passivité ou savoir attendre (Houssaye, 1991). En rejoignant ici les distinctions que Perrenoud (1984) établit entre curriculum formel, curriculum réel, curriculum acquis et curriculum caché, on pose un des postulats de notre recherche, à savoir l'indépendance du curriculum réel (programmation proposée par l'enseignant à la classe) par rapport au curriculum formel (textes officiels). En tant qu'acteur, l'enseignant interprète et apprécie, imagine et crée, décide et agit avec une relative grande marge de liberté ; cela est d'autant plus vrai lorsque les plans d'étude sont peu précis. Cette perspective permet de se distancier radicalement d'une position de recherche qui étudierait les pratiques dans leurs écarts par rapport aux exigences officielles. Elle correspond particulièrement bien à notre question de recherche qui veut montrer les choix effectués par les enseignants et en explorer les raisons.

---

<sup>7</sup> *Il doit enseigner* ; ce qui nous rappelle le titre d'un livre de Perrenoud « enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude » Paris, éd. ESF, 1996.

## Des modèles de justification

Si les injonctions officielles ne déterminent pas les contenus d'enseignement réels, alors quels sont les éléments qui peuvent justifier les choix des enseignants ? Quels sont les critères d'appréciation et de décision qu'ils utilisent pour dire que ce qu'ils enseignent est juste ?

Pour discuter de cet aspect, nous faisons appel au concept de justification développé par Derouet (1992). Dans « Ecole et justice », Derouet pose un regard de sociologue sur les systèmes éducatifs. Il postule que, pour perdurer, tout système éducatif doit trouver un équilibre consensuel, organisé autour d'un principe de justice partagé, en réponse aux tensions antagonistes mais intrinsèques à la société que sont l'égalité de droit (l'école pour tous) et la hiérarchie (l'école comme lieu de sélection).

Il identifie quelques modèles de systèmes éducatifs : le modèle de l'intérêt général qui a longtemps été le seul en vigueur, lié à la formation du citoyen et à la transmission de savoirs<sup>8</sup>, le modèle communautaire insistant sur les relations sociales et affectives, le modèle de l'efficacité mettant en avant les résultats, le modèle marchand qui considère élèves et familles comme clients et finalement le modèle de la créativité qui insiste sur l'autonomie du sujet.

Après avoir mis en évidence la cohérence interne de chacun de ces modèles, Derouet montre comment ces modèles se confrontent les uns aux autres. Dans cette combinatoire, il distingue deux mouvements fondamentaux : le compromis et la dénonciation. Dans le *compromis*, une action doit pouvoir être justifiée en fonction des différents modèles et de leur définition respective de la justice. La *dénonciation* cherche au contraire à défaire les montages qui ont été faits. Le mouvement de dénonciation, dans sa version la plus simple, prend appui sur la logique d'un modèle pour dénoncer les autres modèles. Par exemple, une dénonciation du modèle communautaire prenant appui sur le modèle de l'intérêt général lui reprochera d'oublier les savoirs au profit de la relation. La dénonciation inverse formulera à l'encontre du modèle de l'intérêt général toutes les critiques habituellement adressées par l'école nouvelle à l'école traditionnelle. Aux compromis et aux dénonciations s'ajoutent deux autres modalités plus rares : la *prudence* qui suspend temporairement la justification pour éviter de créer une situation tendue et la *relativisation* qui abandonne toute référence à la justice, arguant que tous les principes se valent, laissant à d'autres arguments le soin de gouverner l'univers social.

Enfin, en analysant certains entretiens effectués avec des enseignants, l'auteur montre comment les acteurs font référence - consciemment ou non - à l'un ou l'autre de ces modèles, comment ils justifient leur action en s'appuyant sur l'un ou l'autre principe de justice. Il constate notamment que face à la diversité des situations actuelles, l'enseignant, s'il veut durer dans le métier, va progressivement faire appel à un univers de justification complexe.

Le concept de justification, en tant que principe d'analyse, s'avère donc précieux pour rendre compte des univers de justification gouvernant les choix des enseignants, dans notre cas, les choix par rapport aux contenus de géographie. Pour intégrer ce principe d'analyse à notre problématique, nous allons détacher le concept de l'objet à partir duquel il a été construit. Cet exercice a déjà été tenté par Goré (1993) qui a substitué les valeurs aux principes de justice en tant que pôle de référence. Nous construirons à notre tour les différents pôles de référence

---

<sup>8</sup> Et qui fut le berceau du modèle républicain de l'enseignement de la géographie scolaire tel que mis en évidence par Audigier (1995).

permettant de légitimer les contenus de géographie. Audigier (2001) s'est déjà attaché à la tâche en proposant un système dynamique composé de quatre pôles de légitimation, le scientifique, le social, l'axiologique et le pédagogique, qui permettent d'affirmer que ce qui est enseigné est respectivement vrai, utile, juste et que les manières adoptées pour l'enseigner sont efficaces.

## Justification et argumentation

Au terme de ce cadre conceptuel, il n'est pas inutile de préciser la différence que nous faisons entre justification et argumentation. Comme nous venons de le voir, le concept de justification a été construit par des sociologues dans la théorie de l'action (Boltanski, Thévenoz ; adapté pour l'éducation par Derouet). Si nous considérons ce concept comme pertinent dans le cadre de notre problématique, c'est parce qu'en situation d'entretien, les enseignants en viennent inévitablement à vouloir justifier leur pratique. Dans ce contexte, justifier consiste le plus souvent à expliquer pourquoi on pratique d'une certaine manière mais justifier peut aussi aller jusqu'à se défendre de pratiquer ainsi. C'est alors que l'on entre dans un type de discours particulier que l'on nomme l'argumentation. Pour bien comprendre ce concept d'origine linguistique et rhétorique, distinguons d'emblée les concepts d'« argument » et de « discours argumentatif ».

Au sens strict de la rhétorique (Reboul, 1991), l'argument est « une proposition destinée à en faire admettre une autre ». Il existe de multiples jeux de langage ou « figures » pour « faire admettre », d'où les classifications en diverses catégories : arguments par autorité, par analogie, par l'illustration ou encore arguments pragmatiques, quasi-logiques, pour ne citer que les plus explicites de longues listes que chaque auteur façonne à sa manière. Cependant, Breton (1996) souligne que dans le langage courant, l'argument que nous venons de définir comme étant le « moule argumentatif » (p. 39) ou la figure de style véhiculant une idée est souvent confondu avec l'idée elle-même, la raison qui fonde l'opinion. C'est dans ce deuxième sens que nous en parlerons dans ce travail.

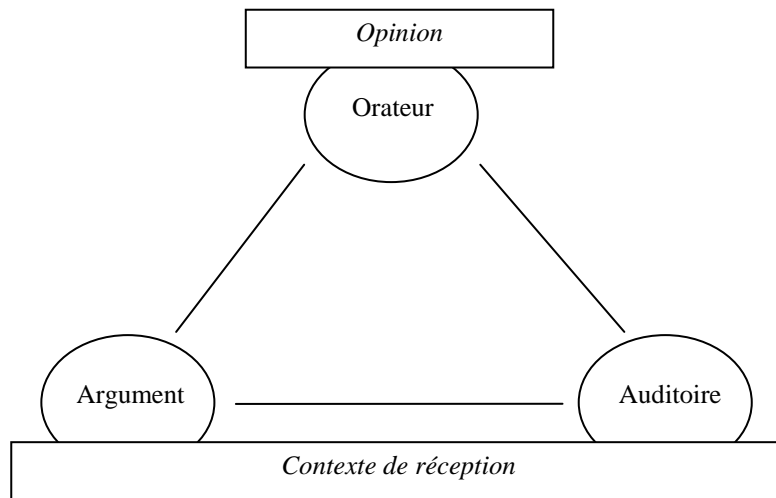
A un autre niveau d'analyse, le « discours argumentatif » ou « l'argumentation » consiste en un type de discours ou de texte qui a pour but de convaincre, de faire passer une opinion. Par son but, il se distingue des autres types de discours<sup>9</sup> que l'on va retrouver dans les entretiens avec les enseignants tels que le discours narratif, le discours descriptif ou encore les discours qui permettent de relater ou d'exposer. Dans le discours argumentatif, l'argument au sens strict - tel que nous l'avons défini ci-dessus - devient un instrument rhétorique au service de la situation de communication, un instrument pour convaincre. Breton (1996) présente cette dernière sous la forme du triangle argumentatif (figure 1) dont les trois pôles sont : *l'orateur*, *l'argument* et *l'auditoire*. En toile de fond de l'orateur se profile *l'opinion* qu'il veut faire passer tandis que *le contexte de réception* constitue l'arrière-cour de l'auditoire et de l'argument. Breton montre très bien que si l'opinion reste la même - exemple tiré dans nos entretiens : la méthodologie officielle de géographie est à suivre est inapplicable - les arguments varieront selon le contexte de réception - selon que l'orateur-enseignant parle à un parent, à un inspecteur ou à un chercheur. Dans l'étude d'un discours argumentatif peuvent être

---

<sup>9</sup> Précisons qu'en situation de communication, on est généralement en présence d'un mélange des différents types ; de plus, dans une telle analyse, il convient de faire une distinction entre le projet plus ou moins maîtrisé *du locuteur* et la lecture qu'en fait *l'auditeur*.



utilisées toutes sortes de grilles d'analyse qui identifient l'opinion et l'auditoire puis décortiquent les montages argumentaires qui ont été faits.



**Figure 1** : Schéma de la communication argumentative (d'après Breton, 1996, p. 19)

Par rapport aux autres discours dont le but est avant tout d'informer, le discours argumentatif a pour but de convaincre, mais de « convaincre par la raison ». Sans aller jusqu'à l'utilisation de la force, Breton (1996) mentionne d'autres manières de convaincre : la manipulation, la propagande, la séduction, la démonstration. Ces catégories ne sont cependant pas exclusives et, de manière pertinente, ce même auteur précise qu'un discours qui a pour but de convaincre ne se limite généralement pas à la seule argumentation mais emprunte souvent à la séduction ou à la manipulation qui ne font alors plus appel à la raison de l'auditoire mais s'en réfère à l'émotionnel (séduction) ou camoufle habilement « la raison » (manipulation). En d'autres circonstances, l'utilisation de la démonstration rend caduque toute argumentation ou appel à la raison vu que la logique formelle prouve le bien-fondé de ce qui est dit.

## Hypothèses

Notre question de recherche s'organise en deux parties distinctes. Dans un premier temps, nous voulons connaître ce que les enseignants enseignent en géographie et comment ils s'y prennent. Dans un deuxième temps, nous souhaiterions comprendre quelles sont les raisons qui les poussent à pratiquer ainsi. Tentons de répondre provisoirement à ces deux questions en définissant deux groupes d'hypothèses.

### Hypothèses sur les pratiques

Selon la littérature et pour ce qui concerne la France, le modèle de la géographie scolaire classique, « républicaine », est en crise (Lefort, 1992 ; Audigier, 1995 ). On tend de plus en plus vers un modèle « boîte à outils » où chaque enseignant travaille un certain nombre de repères et de notions assortis de quelques éléments de méthode sensée favoriser le transfert de ces repères et notions à d'autres thèmes. Par rapport au cadre de référence serré donné par le modèle classique de la discipline - tendue toute entière vers la connaissance du territoire (d'ici et d'ailleurs) - cette nouvelle perspective ouvre la porte à une grande diversité de contenus.

Sur ces bases théoriques, nous postulons qu'en Valais, la géographie scolaire présente une certaine variété de contenus. Nous faisons cependant l'hypothèse que, malgré cette diversité, il existe de nombreuses « coutumes » disciplinaires et que les pratiques présentent des convergences sur le fond, sur les démarches, sur les savoirs et sur certains contenus typiques relevant d'une forme scolaire « canonique ». Aussi, nous formulons les deux hypothèses de travail suivantes :

- Sur fond de diversité, il existe des contenus qui font l'unanimité ; de même, il existe des régularités dans l'enchaînement de ces contenus et dans la construction des curriculums.
- Même si les objets travaillés sont diversifiés, les dispositifs d'enseignement, les démarches, les exercices ou les savoirs proposés sont souvent les mêmes.

### Hypothèses sur la justification des pratiques

La justification des pratiques fait appel à un système complexe de raisons explicatives. Celles-ci sont propres à chaque enseignant. Certaines échappent à la conscience des acteurs mais peuvent être identifiées par le chercheur. Malgré leur complexité, nous pensons que les systèmes de raisons explicatives - justifications convoquées sciemment par les enseignants ou inconsciemment véhiculées - présentent quelques régularités.

- Lorsqu'ils parlent de *leur pratique* (aussi bien des contenus que des démarches ou d'autres aspects), les enseignants - étant des professionnels de l'apprentissage - « se justifient » avant tout en faisant appel à des raisons d'ordre *pédagogique* (limites posées par les enfants) ou *épistémologique* (limites posées par le savoir).

Au-delà de cette hypothèse très générale et portant sur la manière dont les enseignants « se » justifient, nous pensons que de multiples raisons peuvent expliquer les pratiques même si elles ne sont pas consciemment évoquées par les acteurs. Chacune de ces hypothèses met en relation un ou plusieurs aspect(s) des pratiques (en italique) avec une ou plusieurs justification(s) (en italique également).

- De nombreuses coutumes disciplinaires trouvent leur justification dans les conceptions que les enseignants partagent sur l'apprentissage ou sur les savoirs géographiques (notamment l'importance du concret et du vécu).
- Ces conceptions justifient aussi de manière prépondérante la préférence donnée à la géographie physique considérée comme plus facile car plus concrète, plus proche des élèves.
- Les opportunités quelconques qui se présentent à l'enseignant (documents, faits d'actualité, etc.) constituent un des facteurs importants conduisant à la diversité de contenu.
- Les demandes sociales (thèmes à la mode dans la société : écologie, informatique, relation nord-sud, etc.) entrent en classe lorsqu'elles sont en écho avec les préoccupations de l'enseignant.
- La géographie scolaire qu'un enseignant a connue durant son enfance a une influence perceptible sur son enseignement actuel.
- L'expérience professionnelle de l'enseignant influence de manière perceptible sa façon d'enseigner ; les enseignants qui ont vécu un changement de méthode enseignent selon des modalités différentes que ceux qui n'ont connu qu'une méthode.
- Parmi les injonctions de l'institution, l'impératif de l'évaluation est celle qui tend le plus à uniformiser les pratiques.

## Dispositif de recherche

Pour mettre en évidence ce que les enseignants choisissent d'enseigner et les raisons qui les poussent à agir ainsi, nous avons procédé à des entretiens semi-directifs. Cependant et pour apporter un contrepoint aux discours des enseignants, nous leur avons aussi demandé de nous confier une copie de toutes les évaluations faites durant l'année en cours, ainsi que quelques cahiers d'élève.

Le choix d'une démarche par entretien plutôt que d'une démarche par questionnaire est dicté par l'objet de recherche lui-même et par le peu de connaissances qu'on en a. Il aurait été bien hasardeux de formuler des questions précises puisque aucune étude n'a été menée sur cette problématique en Valais comme en Suisse romande. Une approche par questionnaire un tant soit peu pertinente pourra éventuellement être entreprise dans la foulée de notre recherche, amenant ce qui nous échappe ici, à savoir une certaine représentativité des résultats.

### Entretiens semi-directifs

Le canevas d'entretien était relativement souple. Nous nous étions fixé un certain nombre de « passages obligés » : parcours de formation et parcours professionnel, thèmes enseignés en géographie, démarches utilisées, sources d'information, horaires, collaborations, tâches à domicile, connexions avec d'autres branches, plaisir à enseigner et plaisir des élèves, relations avec les parents, géographie de l'enfance, buts de la géographie, valeurs personnelles, avis sur la société actuelle. Ces points ne constituaient pas des variables d'analyse pré-établies mais avaient pour seul but d'amener les enseignants à parler de leur pratique et mettre ainsi à jour des représentations, des conceptions, des faits, des opinions, etc. sur lesquels porteraient les analyses ultérieures.

Au niveau de la conduite des entretiens, l'idée était de débiter de manière très concrète en invitant les enseignants à décrire ce qu'il faisait durant l'année en cours ; le manuel, les cahiers d'élèves ou les documents distribués ont souvent été utilisés comme support d'explication. Dans la mesure où ils prenaient l'entretien en main, nous les avons laissé parler sans trop intervenir, tout en profitant de certaines « ouvertures » aménagées (par l'enseignant) pour les inviter à visiter l'un des « passages obligés » que nous nous étions fixé. Pour chacun de ces points, diverses possibilités de relances avaient été imaginées avant les entretiens sur la base des indications méthodologiques de Blanchet (1985) ; bien évidemment et fort heureusement, de nombreuses relances spontanées sont apparues dans la dynamique de la rencontre et nous ont permis de rester très proches de la pensée de chacun. Les points plus généraux, personnels ou théoriques (buts de la géographie, avis sur la société actuelle, etc.) étaient abordés généralement en fin d'entretien.

Deux entretiens ont été effectués avec chaque enseignant. D'une durée allant d'une à deux heures, le premier entretien (menés en mars-avril 2001) était le plus conséquent. Nettement plus court, le deuxième entretien ( juillet 2001) avait pour but de préciser ce qui avait été fait en géographie durant la fin de l'année scolaire et nous permettait de demander des précisions sur l'un ou l'autre point nécessitant de plus amples informations. Cette seconde rencontre permettait aussi de récolter la suite des évaluations et, surtout, les cahiers ou documents d'élève.

Le premier entretien a fait l'objet d'une retranscription écrite systématique ; pour les besoins de l'analyse, certains passages du deuxième ont aussi été retranscrits. Nous nous som-

mes fixé quelques modalités de retranscription portant notamment sur l'indication du tour de parole, des pauses, des accentuations marquées et des intonations (pas de signes de ponctuation)<sup>10</sup>. Ce long travail accompli, l'analyse pouvait commencer.

## Echantillonnage

Le degré d'enseignement a volontairement été restreint aux 5P et 6P de manière à garantir une certaine unité d'analyse. Ce sont les degrés où la géographie est devenue une branche à part entière. En effet, dans les degrés 1 à 3 de la scolarité, la connaissance de l'environnement se fait de manière globale ; c'est seulement à partir de la 4<sup>ème</sup> primaire que les branches géographie, histoire et science s'individualisent. Tout en faisant ce choix, nous sommes conscients que les références disciplinaires que nous cherchons à étudier existent certainement aussi derrière les pratiques des enseignants des premiers degrés de la scolarité.

Six enseignants ont été entendus dans le cadre de cette recherche (trois de 5P et trois de 6P). Loin de nous donc l'idée de prétendre à une quelconque représentativité des résultats. Nous avons cependant cherché à diversifier les profils des personnes afin d'obtenir des discours aussi variés que possible.

Concernant l'âge, nous avons essayé de réunir des enseignants de toutes les générations. Approchant la trentaine, le plus jeune vit sa deuxième année d'enseignement en 5P ou 6P après quelques années de remplacement et de temps partiel. A l'autre extrême, un enseignant est à quelques années de la retraite et a toujours enseigné en 5P ou 6P à l'exception de quelques années, à ses débuts. Sur le plan de la formation, la plupart des enseignants ont suivi la filière classique<sup>11</sup> mais le hasard a fait que deux enseignants ont d'abord commencé leur formation au collège<sup>12</sup> et l'ont achevée ou complétée à l'école normale. L'un d'entre eux a même débuté des études universitaires (2 ans) où il a suivi quelques cours de géographie.

Une certaine diversité spatiale a également été recherchée. Deux enseignants ont été choisis dans une ville de plaine, deux dans une station touristique et deux dans un village. De même, nous avons veillé à ce que les enseignants retenus proviennent des différentes régions francophones du canton, entre Sierre et le Lac Léman. L'intérêt de prendre en compte la partie alémanique a été discuté ; nous y avons cependant renoncé afin de ne pas nous disperser.

Enfin, nous avons veillé à réunir à la fois des hommes et des femmes. En l'occurrence, il s'agit de quatre hommes et deux femmes. Pour garantir la confidentialité, nous n'en parlerons qu'au masculin. Signalons que selon les listes officielles que le département de l'éducation et des sports (DECS) nous a transmises avec l'autorisation de faire cette recherche, le corps enseignant en 5P et 6P est composé de 75% d'hommes. Cette stratification des degrés selon le sexe mériterait d'être interrogée d'un point de vue sociologique.

Pour réunir l'échantillon que nous venons de décrire, nous avons procédé de proche en proche, en mettant à profit nos relations sur le terrain et en veillant à respecter au mieux les

---

<sup>10</sup> Les extraits d'entretien qui sont présentés dans ce rapport utilisent ces mêmes modalités. Pauses : “ / ” = 1 à 2 secondes, “ // ” = 2 à 4 secondes ; intonation montante “ ↑ ”, descendante “ ↓ ” ; accentuations d'un mot : “ c'est **pas** possible ” ; lettres prolongées : “ oui:::: ” ; parties inaudibles : “ <....> ”. Pour éviter des lourdeurs inutiles et vu que nous travaillons sur le sens du discours et pas sur sa structure, nous avons supprimé les marques du langage oral telles que “ hein ” ou “ euh ” ainsi que les répétitions d'un même mot “ c'est c'est tout ce que je fais ” à condition que ces marques ne révèlent rien du sens donné par le locuteur.

<sup>11</sup> Cinq années d'étude à l'école normale où l'on entrait à 15 ans.

<sup>12</sup> Que l'on appelle aussi gymnase et qui conduit à une maturité permettant l'entrée à l'université.

critères de diversification fixés. A la suite de nos appels téléphoniques, une seule personne a renoncé à participer à l'étude ; naviguant à vue dans le programme de géographie qu'elle menait pour la première fois, elle ne voyait pas ce qu'elle pouvait nous apporter. Deux enseignants ont eu quelques hésitations avant d'accepter ; l'un parce qu'il ne se sentait pas particulièrement passionné par l'enseignement de la géographie et craignait que cela n'affecte la qualité de la recherche, l'autre parce qu'il se sentait inexpérimenté.

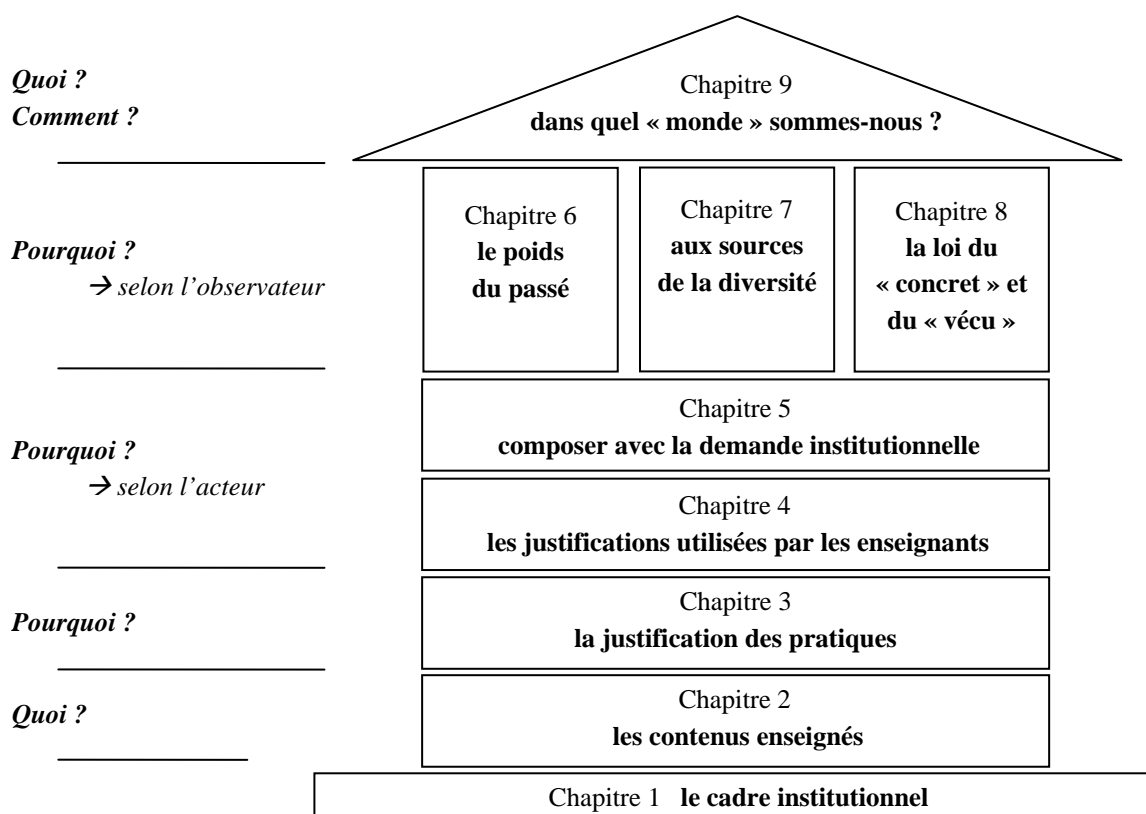
### **Documents recueillis**

Les documents que les enseignants nous ont confiés regroupent des évaluations ainsi que des cahiers ou dossiers d'élève. Les enseignants ont consciencieusement répondu à notre demande mais il leur a généralement été impossible de nous remettre les petits contrôles de connaissance (6 ou 12 questions) qui sont effectués au coup par coup ; nous avons cependant pu nous entretenir à ce sujet et savons qui procède de cette manière. Pour ce qui est des cahiers, nous avons demandé de nous en fournir entre deux et trois, émanant si possible d'élèves de différents niveaux scolaires. Ce dernier point n'a pas toujours pu être respecté.

Tous ces documents ont fait l'objet d'une analyse de contenu et ont été très utiles à la reconstitution des curriculums annuels, les entretiens étant parfois assez évasifs ou peu précis sur ce point. D'une certaine manière, ils représentent ce que l'enseignant a jugé bon que les enfants retiennent et constituent ainsi une trace importante de son action éducative.

## Analyse et présentation des résultats

La question de recherche contient deux facettes (quelles sont les pratiques et pourquoi sont-elles ainsi). Le cadre conceptuel est relativement large. Une dizaine d'hypothèses ont été formulées. Différents modèles ou grilles d'analyse vont être utilisés. Pour faciliter la circulation dans les analyses et la lecture des résultats, nous présentons rapidement leur construction à l'aide de la figure 2.



**Figure 2 :** Architecture des analyses et de la présentation des résultats.

Organisé en 9 chapitres, l'édifice commence par présenter très rapidement les bases institutionnelles à partir desquelles les enseignants construisent leur action (chapitre 1) avant de montrer quelle programmation ils établissent (chapitre 2). A l'étage suivant, on s'intéresse aux raisons pour lesquelles les enseignants font ces choix (chapitre 3) ; on distinguera les raisons avancées par les enseignants eux-mêmes (chapitres 4 et 5), puis, de manière plus large, les raisons que le lecteur suspecte (chapitres 6, 7 et 8). Le dernier chapitre couronnera le tout en s'intéressant davantage aux savoirs et à la place des élèves dans leur construction.

A part quelques exceptions (chapitres 1, 3, 5), chaque chapitre s'organise approximativement de la même manière. Le modèle ou la procédure d'analyse utilisé est d'abord présenté. Suivent les résultats et leur commentaire, étapes où nous sommes restés très proches de notre matériel et présentons passablement d'extraits des entretiens ou autres résultats d'analyse de contenus. Enfin, la dernière partie prend un peu de recul, synthétise les résultats en faisant parfois des liens avec le cadre conceptuel ou avec les résultats des autres chapitres.

## Chapitre 1 : Le cadre institutionnel

Difficile de discuter des pratiques des enseignants sans connaître le cadre institutionnel dans lequel ils développent leur réflexion et leur action. Avant de le faire, il est cependant utile de rappeler que l'intention de la recherche n'est pas d'étudier l'adéquation des pratiques par rapport aux injonctions officielles. Nous considérons les programmes et autres moyens d'enseignement comme des points d'appui - parmi d'autres - à partir desquels les enseignants pensent et agissent

### « Importance » donnée à la géographie

Aux degrés qui nous concernent, la géographie est créditée d'une heure d'enseignement par semaine, tout comme la science et l'histoire avec lesquels elle constitue la « connaissance de l'environnement », une des pièces du puzzle scolaire. La connaissance de l'environnement fait partie des branches principales, aux côtés du français et des maths mais n'est pas sujette à un examen cantonal de fin d'année. Au moment des entretiens, les carnets scolaires étaient faits chaque trimestre, sauf chez un enseignant qui expérimentait la notation semestrielle, maintenant généralisée.

### Programme de 1989

Bien que dans le système confédéral suisse le domaine de l'éducation soit du ressort des cantons, le programme qui fait actuellement foi en Valais est commun à tous les cantons romands (Groupe romand d'aménagement des programmes [GRAP], 1989). Dans cette présentation de toutes les branches scolaires, deux pages sont consacrées à la géographie dans les degrés 4P à 6P. Les trois lignes d'introduction donnent le ton : « La géographie localise, décrit, explique les faits observés, puis les classe et les ordonne de façon logique, compréhensible et cohérente. Dès lors, l'élève représente et se représente l'espace d'après des paysages et leurs représentations cartographiées. » (p. 72).

Les activités respectives de l'élève puis du maître sont ensuite listées. Du côté de l'élève, on insiste sur les objectifs généraux : la connaissance de sa région, de son canton et de son pays ; l'aptitude à situer événements, lieux et personnages évoqués par les médias ; la découverte et la compréhension d'autres communautés ; l'utilisation d'un vocabulaire géographique adéquat. Du côté de l'enseignant, ce sont avant tout des démarches qui sont recommandées : proposer à la fois l'observation in-situ et l'étude de document ; mettre en évidence les interdépendances ; entraîner à la lecture de carte.

Suit une liste de thèmes au travers desquels ces activités sont développées. Aux thèmes de 4<sup>ème</sup> primaire - la région dans l'espace cantonal, abordée par le biais de l'hydrographie, du relief, de l'habitat, des ressources naturelles et activités humaines - qui se prolongent sur les deux années subséquentes, s'ajoutent en 5<sup>ème</sup> primaire la région naturelle où vit l'enfant (les Alpes pour le Valais), le paysage urbain ainsi que le climat, la végétation et les communications. Ces derniers thèmes se prolongent en 6<sup>ème</sup> primaire, année durant laquelle on aborde les deux autres régions naturelles de la Suisse (le Jura et le Plateau pour le Valais) et le paysage industriel. Sur la deuxième page sont présentées les connaissances (liste de rivières, lacs, montagnes, cols et tunnels, villes, cantons et capitales à reconnaître et placer sur fond de carte) et savoir-faire (lire la carte et définir les caractéristiques des paysages) à maîtriser ou à aborder.



## Les moyens d'enseignements de 1989 et 1993

Si le programme est romand, il appartient cependant aux cantons de le préciser. Pour les degrés d'enseignement qui nous concernent, cette étape entraîne une perte d'unité vu que dans certains cantons, l'école secondaire commence déjà aux degrés 5 ou 6 plutôt qu'au degré 7 comme c'est le cas en Valais (Hertig, 1989). La Suisse en tant que « support » de travail et l'étude des paysages font cependant l'unanimité.

Le département de l'instruction publique valaisan a édité des moyens d'enseignement<sup>13</sup> particuliers pour chaque degré. Ils sont constitués d'un livre de l'élève (Mudry, 1989a, 1993a) - couplé avec un fichier d'exercices pour les 5<sup>ème</sup> primaire (Mudry, 1989b) - et d'une méthodologie à l'intention de l'enseignant (Mudry, 1989c, 1993b).

Richement illustrés - le rapport texte / image penche en faveur de l'image - les livres de l'élève de 5P et 6P se présentent comme un recueil structuré de documents (images, graphiques et textes de toutes sortes) permettant à l'élève de comprendre les paysages actuels, notamment pas l'étude alternative de ses différentes composantes (relief, climat, hydrographie, végétation, éléments humains) et de leurs interrelations. Le livre de 5P consacré aux Alpes s'articule en deux parties bien distinctes qui se font écho - une présentation de cinq paysages-types valaisans et une étude des cinq composantes du paysage - alors que le livre de 6P aborde les paysages du Jura et du Plateau en panachant présentations de paysages et étude de leurs composantes.

Sur le plan des conceptions méthodologiques, la préface du livre de 5P (Mudry, 1989a) est révélatrice de la place conférée à l'enfant : une demi-page s'adresse à un public adulte (enseignant, év. parents ou autre) et le reste de la page à l'élève. Le commentaire pour l'adulte présente l'idée du manuel : « les documents présentés et les activités proposées permettent à l'élève de développer ses connaissances, mais aussi ses méthodes de travail et ses attitudes ». La partie adressée à l'élève l'invite au voyage en adoptant un regard de géographe « qui ne se contente pas d'admirer le paysage, mais cherche à le comprendre ». A cet effet, le fichier d'exercices offre à l'élève le moyen de structurer sa démarche.

A l'intention exclusive de l'enseignant, les méthodologies fournissent encore de nombreuses pistes. La géographie y est présentée comme « l'étude des types d'organisation (végétation naturelle, espace bâti, ...) de l'espace et leur répartition à la surface de la terre » et le paysage en est « l'aspect visible, directement perceptible ». Suivent la situation des programmes annuels dans la verticalité 3P-6P, les tableaux d'objectifs, une proposition de répartition annuelle (5P uniquement) et la présentation du livre de l'élève. Les méthodologies fournissent ensuite des exemples concrets d'étude de paysage par observation directe ou indirecte, précisent l'utilisation que l'on peut faire du fichier d'exercices (5P uniquement), présentent des aides didactiques prêtes à l'emploi et donnent quelques informations factuelles sur des thèmes particuliers.

## Le programme et guide méthodologique de 1961

Cette trame institutionnelle, constituée du programme de 1989 et des moyens d'enseignement valaisans construits sur cette base, constitue le cadre d'action actuel. Comme de nombreux enseignants ont travaillé avec d'autres cadres de référence, il nous paraît indis-

---

<sup>13</sup> Au contraire de ce qui se pratique en France, ces moyens sont financés et édités directement par les l'institution (départements de l'instruction publique de chaque canton).

pensable de les présenter rapidement. Nous nous basons tout d'abord sur le programme des écoles enfantines et primaires du canton du Valais de 1961 (Département de l'instruction publique [DIP], 1961). Pour le degré moyen (4P à 6P), deux buts généraux sont présentés pour la géographie :

- l'utilité « pratique » : l'enfant doit posséder des connaissances précises sur son pays - montagnes, cours d'eau, richesses naturelles du sol, vie économique, culturelle et politique des habitants - complétées par des notions générales de l'Europe et des autres pays (p. 239) ;
- la valeur « éducative » : d'une part, l'enfant développe des facultés maîtresses de l'esprit en mettant constamment en jeu la mémoire, l'imagination et surtout le jugement et le raisonnement ; d'autre part, il connaît mieux son pays et l'aimera davantage (p. 240).

Le programme de 5P commence par le relief et l'hydrographie de la Suisse, la situation de la Suisse dans l'Europe et sur le globe, l'étude des cantons par régions naturelles ou par analogies économiques (Jura, Plateau, Alpes). En outre, on demande que l'accent soit mis sur la connaissance du Valais, sur le cadre physique des cantons suisses, ainsi que sur une meilleure maîtrise de la carte et de la terminologie géographique. Celui de 6P aborde le climat, la géographie économique de la Suisse, l'agriculture, l'industrie, les communications, le commerce, la démographie, la situation internationale de la Suisse, des généralités sur l'Europe ; on précise que l'enseignement doit surtout porter sur la géographie économique (pp. 254-256).

Sur le plan méthodologique, on préconise une approche concrète, afin d'éviter « le supplice des nomenclatures de mots barbares que durant trop longtemps, on a fait enregistrer de force aux élèves » et contribuer ainsi à ce que « l'intérêt pour les choses du pays, pour la géographie » ne soit pas « éteint » (p. 239). On recommande de ne pas seulement lire mais « exposer » les connaissances en s'appuyant sur la carte, en choisissant de « judicieuses explications », en proposant des exercices-types (lecture de carte, croquis, étude d'illustration, correspondance interscolaire, récits de voyage, films et diapositives), en posant d'habiles questions faisant surtout « appel à la réflexion et au jugement » (p. 240). Le livre présente même un exemple de leçon sur le canton d'Unterwald (pp. 240-244).

## **Le manuel de 1951**

Intitulé « géographie de la Suisse », le manuel de Rebeaud (1951) permet d'explorer une époque encore plus ancienne de la géographie scolaire valaisanne. Il a été fait pour l'ensemble des cantons romands et présente la Suisse canton par canton avant de faire quelques développements thématiques : le relief, le climat, l'hydrographie, l'agriculture, l'industrie (machine, textile, horlogerie), l'hydroélectricité, le commerce, le tourisme, les transports, la population. Dans l'édition valaisanne, une partie cantonale rédigée par d'autres auteurs<sup>14</sup> y est adjointe ; elle procède village par village, en remontant la vallée du Rhône, comme le ferait un voyageur étranger. Les villages, les bourgs et les paysages sont décrits en insistant sur leur « valeur » : valeur de beauté, de richesse, valeur en tant que patrimoine commun, valeur héritée des ancêtres et de leur combat, etc. Quelques exemples :

« L'un des plus illustres de tous ces voyageurs, le grand poète Goethe, déclara que la vallée du Rhône était souverainement belle » (p. 5)

---

<sup>14</sup> La partie 1 ne porte que sur le Valais et a été rédigée par deux autres auteurs, M. Zermatten et B. Olsommer.

« Tandis que Monthey s'impose à notre attention par ses fabriques, St-Maurice nous attire par le rayonnement intellectuel et spirituel de son Abbaye » (p. 6)

« ... la route, après Evionnaz, s'approche de la merveilleuse cascade de la Pissevache, entre Noville et Vernayaz. Cette chute des eaux de la Salanfe, avec ses soixante mètres d'à pic, est l'une des plus célèbres d'Europe. » (p. 8)

« Hier, le fleuve vagabondait librement entre des îlots chevelus de roseaux. [...] Des rondes de moustiques tournaient au-dessus des eaux. Les fièvres paludéennes emportaient des centaines d'enfants et d'adultes, chaque année. [...] Pauvre plaine d'autrefois, livrée au fleuve, inféconde et malsaine, qui aurait pensé qu'un jour elle livrerait à ses habitants les plus beaux fruits du monde ? Il fallut oser. Oser s'attaquer au Rhône, oser lui limiter un chemin entre des digues. Pendant un demi-siècle, les hommes livrèrent au fleuve une rude bataille, creusant, entassant pierre sur pierre, élevant des murs sur des dizaines et des dizaines de kilomètres, exhaussant les berges, commandant aux eaux d'être sages » (p. 9)

Au terme de ce voyage dans le canton du Valais et la Suisse entière, le livre se referme sur cette dernière phrase qui illustre à elle seule le projet d'une certaine géographie scolaire à finalité patrimoniale :

« Deux religions, quatre langues, vingt-deux cantons ; et cent façons de gagner son pain, de penser et de vivre. Mais un seul peuple, uni par un commun attachement à la patrie commune. » (p. 175)

Quelques pistes méthodologiques sont brièvement fournies dans la préface du livre. On explique tout d'abord la construction des chapitres selon un ordre établi : texte-résumé (dont sont tirés les extraits ci-dessus), exercices, illustrations commentées, lectures. Les exercices sont des questions sur le texte ou des exercices pratiques à faire sur les illustrations ; on précise que ce ne sont que des suggestions - à l'intention du maître et des élèves - sur la façon d'étudier un document et on ajoute que c'est « aux uns (maîtres) comme aux autres (élèves) de prolonger cette étude par d'autres observations ».

## **Conclusion : des finalités en mouvement**

Cette brève analyse de quelques écrits ou documents officiels de différentes époques montre qu'en Valais comme en France (Audigier, 1995), on constate une évolution du modèle scolaire « classique » (nous ne disons pas « républicains » car ses contours étaient certainement un peu différents du cas français) vers un modèle plus « instrumental » proposant des repères, des notions et quelques éléments de méthode. En effet, en 50 ans, les références patrimoniales ont quitté l'avant-scène des finalités. Dans les manuels, les discours ont été dépouillés des louanges adressées à son canton et à son pays dont chaque enfant doit être fier ; on met désormais en avant le développement progressif des capacités de l'enfant à raisonner sur le monde comme un « géographe » ; cela atteste d'un glissement d'une géographie à visée conventionnelle vers une géographie à visée instrumentale - au moins dans les textes officiels.

## Chapitre 2 : Les contenus enseignés

Notre analyse commencera par discuter de ce qui s'enseigne en géographie. Les contenus sont les objets que les enseignants abordent spontanément en entretien et qui permettent d'explicitier progressivement de nombreux autres aspects des pratiques. En nous basant sur la littérature, nous avons postulé que les contenus seraient variés, mais nous avons fait l'hypothèse que malgré une certaine diversité, quelques convergences se dessineraient.

### Reconstitution du curriculum réel par combinaison des traces

Pour discuter de la question des contenus, il faut d'abord les cerner, c'est-à-dire tenter de reconstituer ce qui s'enseigne réellement dans les classes. Il est évident qu'avec notre dispositif de recherche, nous n'avons pas accès à la situation de classe réelle ; seule une observation directe et en continu sur l'année pourrait prétendre à cela. Nous pouvons par contre procéder à une reconstitution des curriculums réels en travaillant sur trois produits : les *entretiens* avec les enseignants, les *cahiers* des élèves ou les *documents* qui leur ont été distribués, les *évaluations* qui ont été faites tout au long de l'année. Mis en ballant, ces trois types de traces nous donnent un reflet finalement assez détaillé des curriculums réels, suffisamment précis pour ce que nous cherchons à étudier.

C'est en procédant à une analyse de contenu sommaire de ces différentes traces que nous avons pu dresser le panorama des contenus enseignés (tableaux 1, 2, 3, 4, 5 et 6). Par mesure de clarté et parce que les thèmes sont grandement liés aux degrés d'enseignement, nous avons construit des tableaux séparés pour les 5P et les 6P ; de même, nous avons séparé les types de traces.

Afin de favoriser l'analyse et les comparaisons, nous avons construit différentes *catégories de contenus* (carte, nomenclature, etc.) auxquelles nous nous sommes tenus dans tous les tableaux qui concernent un même degré d'enseignement (tableaux des entretiens, des traces écrites d'élève et des évaluations). Ces catégories ont été distinguées sur la base des *régularités* observées dans les discours ; elles sont hétéroclites et non-exclusives. Ce principe a de l'intérêt parce qu'il permet de montrer, par exemple, que certains thèmes évoqués en entretien ne se retrouvent ni dans les cahiers d'élèves, ni dans les évaluations. Par conséquent, l'*ordre* dans lequel les catégories sont présentées ne dit rien de leur véritable succession chronologique au sein de chaque programmation. Dans ce travail de catégorisation, il a été parfois difficile d'attribuer de manière univoque certains contenus à l'une ou l'autre catégorie ; nous avons fait au mieux tout en évitant de créer de nouvelles catégories afin de ne pas augmenter inutilement leur nombre et rendre l'analyse délicate.

Les mots listés dans chacune de ces catégories ne sont pas forcément ceux qui ont été directement *nommés* par les enseignants mais représentent ce qu'ils ont *évoqué*. De même pour les traces conservées par les élèves ou les évaluations, les mots ne sont pas forcément les *titres lus* dans les cahiers ou les documents ; ils correspondent souvent à une *reformulation* ou une *recatégorisation* de notre part, afin d'en assurer une présentation plus homogène qui permette l'analyse.

Les traces contenues dans les cahiers d'élève, nous ont permis de dépasser la seule catégorisation des contenus par leur présence/absence et permettent de montrer le « poids » que leur accordent les enseignants. Cette *pondération* est évaluée par dénombrement des pages consa-

créées à chaque thème dans les notes prises par les élèves ou dans les résumés distribués par les enseignants (tableau 2 et 5).

Enfin, nous avons trouvé utile de réunir dans *un tableau de synthèse* (tableau 7) permettant d’embrasser d’un seul regard tous les contenus de 5P et de 6P que les enseignants ont jugé nécessaire d’ « institutionnaliser » en les faisant figurer dans les traces écrites conservées par les élèves (extrait des tableaux 2 et 5) ou en les évaluant (extrait des tableaux 3 et 6).

<i>Contenus évoqués par les enseignants de 5<sup>ème</sup> primaire durant l’entretien</i>			
	<b>Chez l’enseignant 5.1</b>	<b>Chez l’enseignant 5.2</b>	<b>Chez l’enseignant 5.3</b>
Définitions	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ce qu’est la géographie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptions des enfants sur la géographie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation de ce qu’on aborde en géographie (interactions relief, climat, hydrographie, végétation, homme)</li> </ul>
Situation de l’objet d’étude	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les grandes régions naturelles de Suisse, les grandes vallées, le Valais en particulier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les 3 régions naturelles de Suisse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situation de la Suisse dans le monde</li> <li>• Les 3 régions naturelles</li> </ul>
Nomenclature	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pays et cantons touchant aux Alpes</li> <li>• Capitales, vallées, montagnes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les frontières, les cantons, les communes</li> <li>• Chaînes de montagnes des Alpes</li> <li>• Cours d’eau des Alpes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les autres massifs montagneux du monde</li> <li>• Les cantons alpins</li> </ul>
Carte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La carte à différentes échelles</li> <li>• Les coordonnées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les cartes détaillées</li> <li>• L’orientation dans le terrain</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• --</li> </ul>
Relief	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La formation des Alpes</li> <li>• L’érosion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• --</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La formation des Alpes (avec fort accent sur la géologie)</li> </ul>
Climat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le fœhn</li> <li>• La brise de vallée</li> <li>• L’inversion thermique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le climat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le climat (instruments de mesure, 4 grandes influences en CH, le fœhn, l’inversion thermique)</li> </ul>
Hydrographie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L’hydrographie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L’érosion et le travail du glacier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le cycle de l’eau</li> <li>• Le Gothard = château d’eau</li> <li>• Les glaciers (les enfants font un dossier)</li> <li>• L’érosion torrentielle et pluviale</li> <li>• Les inondations en Valais</li> </ul>
Végétation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les étages de la végétation : par groupe sur un paysage (fin d’année, s’il reste du temps)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La culture de la vigne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La végétation et ses étages</li> <li>• L’utilité de la forêt (s’il reste du temps)</li> </ul>
Villes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• --</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La ville de Sierre (s’il reste du temps)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• --</li> </ul>
Paysages	<ul style="list-style-type: none"> <li>• --</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paysage de la région de Monthey (relief, climat, végétation, constructions, communication, industries)</li> <li>• Paysage de la région d’Entremont</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• --</li> </ul>
Divers	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Logiciel (placer un pays au bon endroit)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• --</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• --</li> </ul>

**Tableau 1** : 5<sup>ème</sup> primaire : liste des contenus évoqués par les enseignants durant l’entretien.

<i>Les traces conservées par les élèves de 5<sup>ème</sup> primaire</i>			
	<b>Chez l'enseignant 5.1</b>	<b>Chez l'enseignant 5.2</b>	<b>Chez l'enseignant 5.3</b>
Nature de traces écrites	« scriptes » construits selon la logique du dictionnaire géographique du manuel, avec texte et schéma (certains documents sont parfois à compléter par l'élève).	feuilles photocopiées que le maître distribue au fur et à mesure de l'avancement du travail.	Cahier avec schémas collés et textes manuscrits.
Définitions	• --	• --	• --
Situation de l'objet d'étude	• Le Valais, généralités (situation, étendue, frontières, etc. ; 2p.)	• Les 3 principales régions de Suisse (2p.)	• Situation de la Suisse (1p.) • Les 3 régions naturelles de Suisse (1p.)
Nomenclature	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carte schématique de l'arc alpin, avec pays et qlq villes (1p)</li> <li>• Régions naturelles de Suisse (2 cartes : chaînes de montagnes et les 3 ensembles de la CH ; 1p.)</li> <li>• Les cantons qui touchent aux Alpes (2p.)</li> <li>• Les principales vallées et montagnes du Valais (2p.)</li> <li>• Les principales vallées et montagnes de Suisse (2p.)</li> <li>• Les cours d'eau de l'arc alpin (carte internationale et nat. 2p.)</li> </ul>	• Les Alpes suisses (1 carte complétée et 1 page écrite par les élèves qui ont recherché les cours d'eau, montagnes, cols, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les autres montagnes d'Europe (1p.)</li> <li>• Les Alpes suisses et les cantons alpins (2p.)</li> </ul>
Carte	• --	• --	• --
Relief	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formation des Alpes (1p.)</li> <li>• Ce qui influence le relief (climat, hydrographie, végétation, constructions humaines ; 2p.)</li> </ul>	• L'érosion (2p.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La formation des Alpes (2p.)</li> <li>• La géologie (les roches, 3p.)</li> <li>• La formation des cheminées de fée (1/2p.)</li> </ul>
Climat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les masses d'air</li> <li>• Les influences du relief, de la végétation, des activités humaines</li> <li>• Les instruments de mesure (4p. au total)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les vents en Suisse</li> <li>• L'influence du relief, de la vég., des act. humaines</li> <li>• Les instruments de mesure (2p. au total)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les masses d'air</li> <li>• Les vents + le foehn</li> <li>• L'inversion thermique</li> <li>• Le smog (2p. au total)</li> </ul>
Hydrographie	• Les glaciers (2p.)	• Le glacier (1p. de lexique et 1 p. avec schéma du glacier)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le cycle de l'eau (3p.)</li> <li>• Le Gothard, château d'eau (2p.)</li> <li>• Les glaciers (définition, localisation, dynamique, crevasse, moraine,...8p.)</li> <li>• Les glaciers : dossier personnel</li> <li>• Le torrent (4p.)</li> </ul>
Végétation	• --	• Les étages de la végétation (1p. de présentation et 2p. d'exercices sur le paysage du Wildhorn = fiche 4F7 de la méthodologie)	• Les étages de la végétation (avec recherche de photos; 5p.)
Villes	• --	• --	• --
Paysages	• --	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un paysage de plaine : la région de Monthey (2p. de résumé sur relief, hydrogr., climat, vég., communication, act. humaines + un lexique)</li> <li>• Copie de la fiche 4F4 du fichier d'exercice de la méthodologie officielle (les élèves font une recherche sur Entremont, 2p.)</li> </ul>	• Les éléments d'un paysage (schéma p. 87 du manuel + lexique pour chaque élém. ; 2p.)
Divers	• --	• --	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Titre + table des matières (2p.)</li> <li>• Les communications (routes historiques, tunnels, cols (2p.))</li> </ul>

**Tableau 2 :** 5<sup>ème</sup> primaire : liste des traces écrites contenues dans les documents de l'élève.

<i>Les contenus évalués par les enseignants de 5<sup>ème</sup> primaire</i>			
	<b>Chez l'enseignant 5.1</b>	<b>Chez l'enseignant 5.2</b>	<b>Chez l'enseignant 5.3</b>
Définitions	• --	• --	• --
Situation de l'objet d'étude	↔ *	• Les principales régions de CH	• --
Nomenclature	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les cantons suisses</li> <li>• Principales vallées et montagnes du Valais</li> <li>• Principales vallées et montagnes de Suisse</li> </ul>	• Nomenclature des Alpes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Suisse dans l'Europe, les trois régions naturelles, qlq repères</li> <li>• Les cantons alpins et les chaînes alpines</li> </ul>
Carte	• --	• --	• --
Relief	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La formation des Alpes</li> <li>• Ce qui influence le relief</li> <li>• Révision portant sur la formation des Alpes et ce qui influence le relief ainsi que sur les caractéristiques* du Valais</li> </ul>	• --	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La formation des Alpes</li> <li>• Géologie (les roches)</li> </ul>
Climat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le climat (1)</li> <li>• Le climat (2)</li> </ul>	• Le climat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le climat</li> <li>• Le foehn</li> </ul>
Hydrographie	• Les glaciers	• --	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le cycle de l'eau</li> <li>• L'hydrographie la Suisse</li> <li>• Les glaciers</li> <li>• Le torrent</li> </ul>
Végétation	• --	• Les étages de la végétation et la vigne (la note n'a pas été comptée)	• Les étages de la végétation
Villes	• --	• --	• --
Paysages	• --	• Un paysage de plaine : la région de Monthey	• --

**Tableau 3** : 5<sup>ème</sup> primaire : liste des traces écrites contenues dans les évaluations. Dans ce tableau, chaque point correspond à une épreuve distincte. Comme certaines épreuves abordaient parfois plusieurs thèmes en même temps, nous les avons fait apparaître qu'une fois mais avons mis en place un système de renvoi à l'aide des signes « \* » et « ↔ ».

<i>Les contenus évoqués par les enseignants de 6<sup>ème</sup> primaire durant l'entretien</i>			
	<b>Chez l'enseignant 6.1</b>	<b>Chez l'enseignant 6.2</b>	<b>Chez l'enseignant 6.3</b>
Définitions	• --	• --	• --
Situation de - généralité sur - l'objet d'étude	• Les trois ensembles jurassiens	• Les 3 régions naturelles de CH • Généralités sur le Moyen-Pays	• Les généralités sur le monde et les continents • Le Moyen-Pays : relations relief, climat, agriculture
Nomenclature	• Les cantons suisses	• Les pays d'Europe, les capitales • La Suisse et ses cantons • Nomenclature du Jura	• L'Europe (situation des pays et capitales) • La Suisse, les pays limitrophes, les régions de la Suisse, les cantons avec leurs capitales
Carte	• --	• « Un peu de carte »	• --
Relief	• La formation de l'arc jurassien • La tectonique des plaques • Le relief du Jura • La formation du Moyen-Pays • Le relief du Moyen-Pays	• Le relief du Jura • La formation du Moyen-Pays	• La formation de l'arc jurassien
Climat	• Le climat du Jura	• Le climat du Jura	• Le climat de la Suisse
Hydrographie	• L'hydrologie du Jura • L'hydrographie du Moyen-Pays	• L'hydrologie du Jura, les grottes • L'hydrographie du Moyen-Pays	• --
Végétation	• La végétation du Jura	• La végétation du Jura	• --
Activités humaines	• Activités humaines du Jura • Activités humaines du Moyen-Pays	• Les constructions dans le Jura • Les communications dans le Jura	• Relations industrie, communication, main d'œuvre, ville dans le Moyen-Pays
Agriculture	• Agriculture du Jura (comparaisons avec d'autres régions) • Le sol du Moyen-Pays	• Les exploitations agricoles du Jura	• --
Tourisme	• --	• --	• Lucerne et le phénomène du tourisme
Industrie, économie	• Les industries du Jura	• L'artisanat et les industries du Jura • Les secteurs d'activités (primaire, secondaire, tertiaire) • L'OMC (en lien avec les événements de Davos)	• --
Villes	• --	• Les villes du Moyen-Pays	• Lucerne
Paysages	• Description de paysages du Jura	• Des paysages du Jura	• Une région du Jura : relations entre relief, les activités humaines, l'hydrographie, le climat. • D'autres régions (paysages) du Jura et du Moyen-Pays
Divers	• Logiciel « Atlas suisse » • Programme GLOBE	• L'énergie (thème transversal science - géo) • Les déchets, le recyclage (thème transversal science-géo) • Pays où l'enseignant a voyagé • Actualités (activités transversales - des liens sont parfois faits avec la géo)	• Lexique : env. 30 mots de vocabulaire sur le Jura • Sydney (en lien avec les jeux olympiques) • Inondations en Valais

**Tableau 4 :** 6<sup>ème</sup> primaire : liste des contenus évoqués par les enseignants durant l'entretien.



<i>Les traces conservées par les élèves de 6<sup>ème</sup> primaire</i>			
	<b>Chez l'enseignant 6.1</b>	<b>Chez l'enseignant 6.2</b>	<b>Chez l'enseignant 6.3</b>
<i>Nature de traces écrites</i>	<i>fiches de travail tirées de la méthodologie</i>	<i>feuilles volantes classées dans un dossier (illustré par l'élève)</i>	<i>feuilles volantes dans un classeur</i>
Définitions	• --	• --	• --
Situation de généralité sur l'objet d'étude	• --	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les trois régions naturelles de Suisse (1p.)</li> <li>• Les caractéristiques des 3 ensembles du Jura (2 à 3p.)</li> <li>• Le Moyen-Pays : situation générale (1/2p.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Généralités sur la Terre + la Terre dans l'Univers (2p.)</li> <li>• Vue d'ensemble (généralités) de la Suisse (1p.)</li> <li>• Les 3 régions naturelles de Suisse (1p.)</li> <li>• Le plateau en bref (méthodo p. 24), (1p.)</li> <li>• Questionnaire général sur le plateau suisse (5p.)</li> </ul>
Nomenclature	• --	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'Europe, carte et liste des pays + capitales (2p.)</li> <li>• Les cantons suisses (2P.)</li> <li>• Nomenclature du Jura : carte + liste (2p.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'Europe : pays + capitales ; distance de la CH aux différentes mers (2p.)</li> <li>• La Suisse : dimensions, pays voisins (1p.)</li> <li>• Les cantons suisses (2 p.)</li> <li>• Nomenclature du Moyen-Pays (1p.)</li> </ul>
Carte	• --	• --	• --
Relief	• --	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La formation du Jura et mise en place des 3 Jura (4 p. ½)</li> <li>• La formation du relief du Moyen-Pays (2p.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formation du Jura (Bär - 1p.)</li> <li>• Formation du Moyen-Pays (1p.)</li> </ul>
Climat	• --	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le climat du Jura (2p.)</li> <li>• Le climat du M.-P. (1p.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le climat de la Suisse (4p.)</li> <li>• Le climat du Moyen-Pays(1/2p.)</li> </ul>
Hydrographie	• --	• Hydrographie (karst - 2 à 3 p.)	• Hydrographie du Moyen-Pays (1p.)
Végétation	• Fiche 2F2 : végétation du Moyen-Pays	• --	• --
Activités humaines	• Fiche 2F3 : activités humaines à Lausanne + croquis	• --	• --
Agriculture	• Fiche 1F3 et 1F4 : Wölfinwil	• --	• --
Tourisme	• Fiche 2F6 : tourisme à Lucerne	• --	• --
Industrie, économie	• Fiche 2F5 : industrie à Bâle et Genève (comparaison)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les secteurs d'activités + conditions d'implantation d'une industrie (1p. ½ à 2p. ½)</li> <li>• L'OMC (1p.)</li> </ul>	• --
Villes	• --	• --	• La ville : pourquoi là et pas ailleurs, travail par groupe sur une ville de Suisse (3p.)
Paysages	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiche 1F1 : paysage de St-Aubin</li> <li>• Fiche 1F2 : paysage de la Vallée de Joux + croquis</li> </ul>	• --	• Fiches de travail 2F1 sur la Broye
Divers	• --	• --	• Lexique du Jura (1p. ½)

**Tableau 5** : 6<sup>ème</sup> primaire : liste des traces écrites contenues dans les documents de l'élève.

<i>Les contenus évalués par les enseignants de 6<sup>ème</sup> primaire (une évaluation par point)</i>			
	<b>Chez l'enseignant 6.1</b>	<b>Chez l'enseignant 6.2</b>	<b>Chez l'enseignant 6.3</b>
Particularités	<i>A part ces deux grandes révisions semestrielles, l'enseignant fait également des petits contrôles de connaissance portant par exemple sur les généralités du Moyen-Pays, les influences climatiques du M-P, Bâle et les moyens de communication, Lucerne et le tourisme, Lausanne avec la démographie et les activités humaines. Nous n'en avons malheureusement pas trace.</i>	• --	<i>Chacun de ces examens est précédé par des contrôles de connaissance (de 1-2 à 3-4 selon les thèmes).</i>
Définitions	<i>Deux révisions, tout confondu :</i>  • Le Jura : nomenclature, généralités, formation, lexique, hydrologie, grands ensembles, végétation, agriculture  • Climat du Fricktal, exploitation agricole de Wölflinswil, formation du Moyen-Pays (avec les glaciers), 4 influences climatiques sur le Moyen-Pays, la région industrielle de Bâle, la région touristique de Lucerne, la ville de Lausanne	• --	• --
Situation de l'objet d'étude		• --	↔ **
Généralités sur l'objet d'étude		• --	• Généralités sur le Moyen-Pays : hydrographie : nomenclature, localisation, lexique (méandre) ; relief : nomenclature, sous-sol ; climat ; constructions humaines et localisation de villes
Nomenclature		• L'Europe : pays-capitale-localisation • Cantons suisses : connaissance et localisation • Nomenclature du Jura (lac, montagne, ville, rivière) • Jura : hydrographie	• La terre**, l'univers**, pays-capitales d'Europe, pays limitrophes à la Suisse, nomenclature très générale sur la Suisse • Cantons-capitales, localisation sur carte. • Le Moyen-Pays : nomenclature, localisation sur carte, le foehn+,
Carte		• Du panorama° à la carte topographique (test proposé dans la méthodologie)	• --
Relief		• --	• Plissement du Jura, généralités sur le Jura • Géologie et géomorphologie du Jura
Climat		• Climat, hydrologie karstique* et agriculture° du Jura	• Climat : influences climatiques en Suisse, vents, précipitations ↔ +
Hydrographie		↔ *	• --
Végétation		• --	• Végétation du Jura : relations entre relief, altitude, climat et végétation (naturelle et cultures)
Activités humaines		• --	• --
Agriculture		↔ °°	• --
Tourisme		• --	• --
Industrie, économie		• --	• --
Villes		• --	• --
Paysages	↔ °	• --	
Divers	• --	• --	

**Tableau 6** : 6<sup>ème</sup> primaire : liste des traces écrites contenues dans les évaluations. Dans ce tableau, chaque point correspond à une épreuve distincte. Comme certaines épreuves abordaient parfois plusieurs thèmes en même temps, nous les avons fait apparaître qu'une fois mais avons mis en place un système de renvoi à l'aide des signes « ↔ » et « \* ; ° ; \*\* ; °° ; + ».

<i>Thème :</i>	- 5.1-	- 5.2-	- 5.3 -	- 6.1 -	- 6.2 -	- 6.3 -
<b><i>Pages généralités / pages totales</i></b>	<b>2/21</b>	<b>0/17</b>	<b>0/43</b>	<b>0/10</b>	<b>0/25</b>	<b>9/29</b>
Généralités sur la Terre						X / é
Généralités sur la Suisse						X
Généralités sur le Valais	X / é					
Généralités sur le Moyen-Pays						X
<b><i>Pages nomenclature / pages totales</i></b>	<b>10/21</b>	<b>4/17</b>	<b>7/43</b>	<b>0/10</b>	<b>7/25</b>	<b>7/29</b>
Les pays d'Europe					X / é	X / é
Pays avoisinants	X		X / é			X
Chaînes de montagnes d'Europe			X / é			
Les 3 régions naturelles de CH	X	X / é	X / é		X	X / é
Nomenclature du Jura				é	X / é	
Les trois ensembles du Jura				é	X	é
Nomenclature du Moyen-Pays						X / é
Chaînes de montagnes des Alpes	X	X	X / é			
Montagnes des Alpes	X / é					
Cours d'eau et lacs des Alpes	X	X / é				
Vallées des Alpes	X / é					
Cols des Alpes		X / é	X			
Tunnel des Alpes			X			
Localités des Alpes		X / é				
Montagnes du Valais	X / é					
Vallées du Valais	X / é					
Les cantons suisses ou alpins	X / é		X / é		X / é	X / é
<b><i>Pages gg physique / pages totales</i></b>	<b>9/21</b>	<b>8/17</b>	<b>30/43</b>	<b>1/10</b>	<b>14/25</b>	<b>9/29</b>
La formation des Alpes	X / é		X / é			
Formation du Jura + relief karstique				x	X / é	X / é
Cadre physique du Moyen-Pays				x	X	X / é
L'érosion, le torrent	X / é	X	X / é			
Le climat	X / é	X / é	X / é	é	X / é	X / é
Les glaciers	X / é	X	X / é			
Les roches			X / é			
La végétation (les étages en 5 <sup>ème</sup> )		X / é	X / é	X / é		é
Le cycle de l'eau			X / é			
Les cheminées de fée			X			
Lexique des termes de gg phys.				x		X / é
<b><i>Pages gg humaine / pages totales</i></b>	<b>0/21</b>	<b>1/17</b>	<b>2/43</b>	<b>6/10</b>	<b>4/25</b>	<b>3/29</b>
Voies de communication		X	X		X	
Activités humaines en général		X				é
Agriculture				X / é	é	
Tourisme				X / é		
Industrie, économie et OMC				X / é	X / é	
Etude de différentes villes				X / é		X
<b><i>Pages paysages / pages totales</i></b>	<b>0/21</b>	<b>5/17</b>	<b>2/43</b>	<b>3/10</b>	<b>0/25</b>	<b>1/29</b>
Paysage de Monthey		X / é				
Paysage d'Entremont		X				
Paysage du Wildhorn		X				
Paysage de St-Aubin				X		
Paysage de la Vallée de Joux				X		
Paysage de Frick					é	
Paysage de la Broye						X
<b><i>Pages autre / pages totales</i></b>	<b>0/21</b>	<b>0/17</b>	<b>0/43</b>			

**Tableau 7** : Thèmes dont on a trace dans les cahiers d'élève (X) et dans les évaluations (é).

Avant de procéder à l'analyse de ces tableaux, une remarque d'ordre méthodologique s'impose. Le tableau 7, basé sur les traces écrites conservées par les élèves ou sur les évaluations, semblait pouvoir donner une image assez fidèle des contenus que les enseignants jugent important de retenir. Avec l'enseignant de la colonne 6.1, ce genre de construction atteint ses limites ; en effet, d'une part les enfants ne se sont pas constitué de dossier (hormis les fiches d'exercices de la méthodologie) puisque l'enseignement était surtout conduit sur la base du livre ; d'autre part l'enseignant a choisi de ne faire qu'une seule grande révision semestrielle. Même combinée, ces deux types de traces n'apportent, dans ce cas, qu'un reflet très incomplet des contenus que l'enseignant voulait « fixer ».

## **Les contenus, entre convergence globale et variété dans le détail**

Les formes que prennent les trois types de traces dans les tableaux 1 à 7 (traces discursives, traces écrites des élèves, évaluations) sont autant de pièces - tantôt chevauchantes, tantôt complémentaires, parfois contradictoires - d'un seul et même puzzle que nous cherchons maintenant à comprendre. Elles pourraient faire l'objet de multiples analyses ; fidèle à notre hypothèse de travail, nous allons les questionner uniquement dans le but de discuter de la variété ou de la convergence des contenus enseignés. Dans le commentaire qui suit, nous circulerons constamment d'un type de trace (ou tableau) à un autre ; en outre, certains commentaires pointus seront basés sur une analyse plus détaillée des entretiens ou des documents, allant au-delà de ce qui apparaît dans les tableaux.

### **Les programmes de 5P**

En 5P, à première vue, beaucoup d'éléments sont semblables ; on fait de la nomenclature, on aborde la formation des Alpes, le climat, l'hydrographie, etc. En y regardant de plus près, un certain nombre de variations apparaissent.

La *nomenclature* est présente dans tous les curriculums mais l'importance qui lui est accordée, les échelles et les objets sur lesquels elle porte varient (tableau 2) :

- *Nombre de pages* : sur les 21 pages du « script » distribué aux élèves par l'enseignant 5.1, 10 portent sur la nomenclature (presque la moitié) ; dans les deux autres classes de 5P, ce poids est plus modéré.
- *Echelle de travail* : les « échelles » considérées dans la nomenclature sont triples : certains travaillent sur trois niveaux (international, national, cantonal), d'autres se restreignent aux deux derniers.
- *Objets* : le travail de nomenclature peut porter sur les montagnes (Säntis, Cervin, etc.) ou chaînes de montagnes (Carpates, Alpes bernoises, etc.), sur des vallées (Vallée du Rhin, Val d'Anniviers, etc.), sur des cours d'eau et lac (la Reuss, la Borgne, etc.) voire encore sur des cols ou tunnel. Certains documents attestent d'un travail sur les cantons.

Les éléments de *géographie physique* sont également omniprésents (tableau 7). Le trio formé de l'érosion, du climat et du glacier figurent partout alors que la formation des Alpes et les étages de la végétation n'apparaissent que dans deux programmes. A nouveau, au-delà de cette convergence se profile la diversité ; chez l'enseignant 5.3 par exemple, le cahier d'élève contient environ 30 pages consacrées aux éléments de géographie physique dont quelques-

unes sur des sujets qui n'apparaissent nulle part ailleurs tels que les roches, le cycle de l'eau et les cheminées de fées<sup>15</sup>.

Une convergence marquée apparaît au sujet des éléments de *géographie humaine* puisqu'ils sont quasi absents des programmations. Nous n'en trouvons aucune trace dans le « script » de l'enseignant 5.1 (tableau 7) alors qu'ailleurs, les rares thèmes de géographie humaine abordés sont variés (tableau 2) ; chez l'enseignant 5.3, deux pages du cahier de l'élève portent sur les tunnels et les voies de communications historiques ; chez l'enseignant 5.2, c'est dans l'étude du paysage de Monthey et très timidement dans celui d'Entremont que les activités humaines sont abordées (tableau 2) ainsi que dans le thème de la viticulture traité en tant que tel (tableau 1) et évalué (tableau 3).

Un travail d'*observation de paysage* n'apparaît que dans un seul document d'élève (tableau 2, colonne 5.2) tandis que le *travail sur carte* est évoqué par deux enseignants (tableau 1, colonnes 5.1 et 5.2) qui disent lui accorder une grande importance. Une analyse plus fine des entretiens montre que l'un a travaillé la localisation en classe sur des cartes de la Suisse et des cartes au 1:25'000 alors que l'autre a plutôt mis l'accent sur la lecture de carte et l'orientation dans le terrain (carte détaillée : 1:5'000, 1:25'000) en combinant les cours de géographie avec les cours de gymnastique. Enfin, deux enseignants (5.1, 5.3, tableau 1) disent aimer expliquer à leur élèves *ce qu'est la géographie*, qu'ils décrivent comme l'étude des interactions homme-nature, selon la présentation qui en est faite dans le dictionnaire du livre de l'élève (relief, végétation, climat, hydrographie, activités humaines) ; l'enseignant de la colonne 5.2 dit aussi faire une discussion sur ce sujet, sans plus de précision.

On constate donc que les curriculums de 5P étudiés ici sont parcourus par quelques tendances fortes qui laissent cependant place à une certaine variété de contenus lorsqu'on y regarde de plus près. Il semble qu'au sein des grandes catégories qui font l'unanimité, chaque enseignant sélectionne ou met l'accent sur des éléments particuliers, ce qui conduit nécessairement à une certaine diversité au niveau du détail.

## Les programmes de 6P

Les programmes de 6P présentent une variété plus marquée, déjà dans les grandes catégories de contenus. En effet, à part les thèmes du Jura et du Moyen-Pays, communs à tous mais traités de manière assez différente par chacun, apparaissent un certain nombre de thèmes originaux, principalement dans les discours des enseignants (tableau 4). L'enseignant 6.2 fait la part belle à l'OMC<sup>16</sup>, à la suite de l'étude des secteurs d'activité économique (tableaux 4 et 5) ; dans l'entretien, il dit aborder aussi des problématiques transversales telles que l'actualité, l'énergie, les déchets et le recyclage (tableau 4). Il en va de même pour l'enseignant 6.1 qui dit participer au programme Globe<sup>17</sup>, faire utiliser l'atlas suisse informatique ou encore aborder la tectonique des plaques (tableau 4). Soulignons ici qu'une bonne partie de ces thèmes évoqués oralement (tableau 4) ne figurent ni dans les traces écrites conservées par les élèves (tableau 5) ni dans les évaluations (tableau 6). Ainsi, on constate que les convergences autour

---

<sup>15</sup> Forme d'érosion particulière d'un dépôt morainique : les parties protégées par une grosse pierre restent en relief et forme des dentelles comme aux pyramides d'Euseigne (VS).

<sup>16</sup> Organisation Mondiale du Commerce, dont la contestation faisait alors la une de l'actualité, en marge du WEF (World Economic Forum) de Davos.

<sup>17</sup> Global Learning and Observations to Benefit the Environment: une université américaine centralise les données sur l'environnement fournies par les classes et les met à leur disposition.

des thèmes centraux réapparaissent lorsqu'il s'agit d'institutionnaliser le savoir ou de l'évaluer ; analysons plus en détail le tableau 5 pour les mettre en évidence.

La *nomenclature* est présente un peu partout, surtout en début d'année (tableaux 4 et 5) :

- deux enseignants commencent par une mise en perspective de la Suisse dans l'Europe pour l'un, dans l'Europe, la Terre voire l'Univers pour l'autre (pays-capitales) ;
- tous les trois font une révision sur les cantons suisses ;
- en abordant le Jura ou le Moyen-Pays au fil de l'année, tous font un peu de nomenclatures régionales (les rivières, les villes, etc.).

Mis à part le travail « canton/capitale », les objets sont traités de manière assez diverse. Dans les documents d'élèves (tableau 7), un nombre de pages variable est occupé par cette nomenclature : 7 pages sur un total de 25 (enseignant 6.2) et respectivement 29 (enseignant 6.3) ; nous n'en avons malheureusement aucune trace écrite pour l'enseignant 6.1<sup>18</sup> mais des aspects de nomenclature apparaissent à la fois dans son discours (tableau 4) et dans ses évaluations (tableau 6 et 7).

Le thème du *Jura* ouvre à une grande part de géographie physique ; on aborde partout sa formation, ses trois grands ensembles morphologiques, son relief karstique, son climat et sa végétation (tableau 7). Le poids mis sur ces différents objets est très variable (tableau 5). Dans certains cas, ils sont avant tout discutés sur la base du travail sur un paysage (mis en évidence dans les entretiens). Selon les enseignants s'y ajoutent des thèmes originaux tels que la problématique de l'eau (6.2 - hydrologie karstique) ou un lexique de géographie physique (6.3 - tableau 4). L'approche globale du paysage de la vallée de Joux proposée dans la méthodologie apparaît partout<sup>19</sup> ; une analyse plus fine des entretiens, allant au-delà du tableau 4 montre que, selon les enseignants, d'autres paysages lui succèdent ; ils sont soit utilisés comme nouvelle forme d'exercice en classe (6.1), soit pris comme moyen d'évaluer les raisonnements mis en place sur la vallée de Joux (6.2). Pour le Jura, les aspects humains sont abordés dans le cadre de l'agriculture et parfois par le biais des secteurs d'activités (tableau 4 et 5).

Le *Moyen-Pays* est abordé de différentes manières (tableau 4). L'enseignant 6.2 ne l'aborde que très superficiellement et sous l'angle du cadre naturel (généralités, formation du relief, hydrographie, climat). Chez l'enseignant 6.1 (tableau 5), après avoir abordé le cadre physique, on passe en revue quelques villes qui mettent en exergue l'un ou l'autre aspect des activités humaines : Bâle avec les échanges et l'industrie, Lucerne et le tourisme, Lausanne avec la démographie et le tissu urbain. Enfin, suite à une partie consacrée à la nomenclature du Moyen-Pays et à son cadre naturel, l'enseignant 6.3 a mis en œuvre des travaux de groupe portant sur ses différentes villes (tableau 5).

On constate que l'étude du Moyen-Pays conduit deux enseignants à travailler davantage de thèmes de *géographie humaine* alors que celle du Jura focalise plutôt les programmes sur la *géographie physique*. Bien que la tendance soit moins marquée qu'en 5P, les proportions de pages consacrées à la géographie physique témoignent tout de même d'une légère préférence pour celle-ci. Procédons à une petite comparaison sur la base du tableau 7. Dans les traces écrites conservées par les élèves, les thèmes de géographie humaine occupent 3 pages sur 29

---

<sup>18</sup> Dont nous avons soulevé toute l'ambiguïté méthodologique puisque les élèves ne conservent pas de traces proprement dites et qu'il n'y a que deux évaluations sur l'ensemble de l'année.

<sup>19</sup> Les traces conservées par les enfants n'en font pas mention, mais tous les enseignants en parlent dans les entretiens, sous la catégorie « paysage », même si le paysage de la vallée de Joux n'apparaît pas nommément.

(colonne 6.3), 4 pages sur 25 (colonne 6.2 - dans ce cas, les aspects humains sont abordés comme un thème en soi) et 6 pages sur 10 (colonne 6.1) <sup>11</sup>. Les aspects physiques, quant à eux, occupent respectivement 14 pages sur 25 et 9 pages sur 29 dans les documents conservés par les élèves des enseignants 6.2 et 6.3 ; chez l'enseignant 6.1, il n'y en a aucune trace dans les fiches des élèves mais les évaluations montrent qu'un accent important a été mis sur la géographie physique, surtout en rapport avec le Jura. Cependant et nous tenons à le répéter, beaucoup d'aspects humains ont été évoqués oralement dans les entretiens (discussions sur l'actualité, sur le prix des aliments, etc.) sans qu'ils aient laissé de traces dans les cahiers, et encore moins dans les évaluations.

Dans les trois programmes de 6P étudiés ici, la diversité de contenu apparaît plus manifeste qu'en 5P, et notamment déjà au niveau des thèmes généraux, par adjonction aux noyaux standard - nomenclature, Jura, Moyen-Pays, qui reste cependant très marqués, ne l'oublions pas - de quelques thèmes originaux. D'autre part et comme pour les 5P, les choix effectués dans le détail et les contenus particuliers finalement développés peuvent aussi varier.

## Les logiques de programmation

Après cette première approche très descriptive des contenus, nous nous devons de prendre de la distance afin de mettre un peu plus d'intelligibilité dans les pratiques étudiées. Dans cette perspective, les habitudes disciplinaires répertoriées dans le cadre conceptuel serviront de point d'ancrage et de source de questionnement. Tout en cherchant à dégager des généralités, précisons que nous nous trouvons dans une perspective combinatoire qui implique que les habitudes mises en évidence n'apparaissent pas forcément chez tous les enseignants et qu'elles peuvent se combiner de multiples manières aboutissant à des programmations variées.

### Une amorce en demi-sablier où l'on nomme et localise

Tous les programmes commencent par une sorte de mise en perspective de l'objet d'étude (Alpes, Jura et Plateau suisse), soit par rapport au reste du monde, soit par rapport au réservoir d'objets susceptibles d'être étudiés en géographie. Ce souci se manifeste de différentes manières et à différentes échelles.

« ...donc moi j'ai commencé avec l'Europe d'abord parce que / y'a / on doit / le thème c'est le Jura / et pis avant d'attaquer tout de suite le Jura / on r'fait d'ailleurs comme euh ce au début du livre tu vois / le Jura est replacé dans un contexte / dans la Suisse dans l'Europe nianiania dans le monde / alors j'ai profité pour repartir avec quelque chose d'un peu plus vague / l'Europe / alors la Suisse dans l'Europe // donc ils ont étudié un petit peu les pays d'Europe / avec euh / leur capitale / tu vois ça c'est les bonnes vieilles méthodes (rire) // bonne j'en sais rien mais bref quoi / de reparler des pays [...] alors voilà / après / j'ai rétréci mon champ de vision / on a regardé la Suisse / alors un petit rappel des cantons parce que / ouais / c'est vraiment pas / une grosse lacune // oui mon Dieu même l'Europe / mais tu sais les cantons les pays limitrophes de la Suisse ils connaissent pas // et là les cantons n'en parlons pas moi j'insiste pas sur les petits cantons machin tu vois que nous-même on a de la peine / mais au moins les plus importants [...] donc on voit les cantons↑ // ça c'est le petit examen qui correspond↑ / et pis après on rétrécit encore et pis après alors on voit plus le Jura et puis / avant de partir dans le Jura / on voit la nomenclature ... »

Dans une typique *progression en demi-sablier* au sens d'Audigier (1999), cet enseignant de 6P situe soigneusement ce dont il va parler durant l'année ; ce qui est à peine suggéré dans le livre<sup>20</sup> devient alors un objet d'étude à part entière qui occupe la classe durant environ deux mois. Cette même logique de programmation est observée chez un autre enseignant de 6P qui

---

<sup>20</sup> Une double page présente trois vues satellites (monde, arc alpin et Suisse) sans aucun commentaire.

commence par positionner très rapidement la terre dans l'univers avant d'aborder la place de la Suisse dans l'Europe ; dans ce cas, c'est comme si la classe voyageait dans le cosmos et s'approchait progressivement du Jura pour l'étudier.

Dans les programmes de 5P, portant sur les Alpes - très souvent réduites au Valais, canton alpin - cela se manifeste bien sûr différemment, mais la logique est semblable, bien que moins caricaturale. Un enseignant situe le canton du Valais par rapport aux cantons de l'arc alpin alors qu'un autre - considérant comme unité d'apprentissage la chaîne alpine - situera les Alpes parmi les autres chaînes de montagnes.

« ... situation quand même par rapport / aux autres pays / après oui donc le Valais / de manière plus spécifique / ensuite les cantons / touchant / donc pas tous en même temps quand même / les cantons touchant à l'arc alpin / concerné par l'arc alpin ... »

« ... on a essayé de situer aussi d'autres massifs montagneux pour voir qu'on était pas seul au monde avec les Alpes / après on s'est approché / on a regardé les Alpes par rapport aux cantons <Grison ?> et tout ça / et les cantons alpins / ça on a essayé d'étudier / savoir au moins où se trouvaient les Grisons parce que y'a peu / y'a pas beaucoup de nomenclature c'est vrai / après on est allé à la formation des Alpes / ça c'est passionnant / avec la géologie ... »

« ... alors on situe la Suisse dans le monde / dans l'Europe / et les trois régions / parce qu'il faut quand même savoir que si on étudie un morceau de la Suisse qu'il en reste deux pour l'année prochaine / savoir de quoi ça parle [...] ensuite on a étudié les Alpes ... »

Les deux enseignants (5P et 6P) que nous n'avons pas mentionnés ne semblent pas débiter l'année selon ce modèle, bien que l'un d'entre eux mentionne situer soigneusement les Alpes dans les trois ensembles naturels de la Suisse.

Cette amorce des programmations en demi-sablier semble donc aller de pair avec l'habitude de *nommer* et *localiser*. Il faut d'abord connaître tous les pays d'Europe avec leur capitale avant de pouvoir y situer la Suisse ; de même, à l'échelle de la Suisse, il est nécessaire de connaître les cantons - certes peut-être pas tous, mais « les plus importants » comme dit un enseignant - avant de se consacrer à l'étude du Jura proprement dit ; et dans l'approche du Jura, on débitera par de la nomenclature afin que les enfants se situent dans cet espace. On voit très bien ici comment la mise en entonnoir des différentes échelles et la nomenclature marchent main dans la main. Précisons que dans cette mise en perspective, les *espaces* sont surtout *découpés selon les limites politiques* et qu'en dehors de ces incontournables « pays - capitales » ou « cantons - capitales », les « repères » fournis aux enfants varient considérablement d'un enseignant à un autre.

« ... je leur rajoute **quelques** montagnes ultra célèbres bon / c'est vrai qu'on peut se demander la Silvretta j'aurai peut-être pas dû mais / le Titlis le Pilate le Rigi / quelques montagnes comme ça / pour leur donner quand même / une petite vision / quelques vallées aussi / sans aller trop loin dans le détail ... »

Enfin, cette mise en perspective semble aussi porter l'empreinte d'une géographie scolaire dont le projet est de dresser *un inventaire du monde* aussi exhaustif que possible. En effet, c'est comme si les enseignants éprouvaient le besoin de montrer que ce qui va être appris durant l'année n'est qu'une petite parcelle de tout ce qui concerne la géographie.

## Des thèmes ou des espaces

Après cette mise en route, on entre de plein pied dans le projet annuel qui porte sur les Alpes (5P) ou le Jura et le Plateau (6P). Là, deux logiques de construction se dégagent. Certains y entrent par *des thèmes*, en décortiquant successivement la *formation du relief* et son évolution, le *climat*, l'*hydrographie*, la *végétation*, les *activités humaines*. D'autres choisissent une approche plus intégrative en convoquant *des espaces* - généralement *médiatisés par des*



« paysages » - même si l'étude de ces divers paysages conduit généralement à débattre tour à tour des cinq thèmes évoqués ci-dessus, qui semble constituer LA grille de lecture de la géographie scolaire valaisanne. Abordé principalement par leur aspect visible (paysage) et non par carte comme c'est le cas dans l'amorce en demi-sablier, les *espaces* sont ici *découpés selon leur unité visuelle*.

Rappelons ici que le cadre institutionnel dans lequel les enseignants agissent offre les deux orientations. Le livre de 5P met d'abord l'accent sur les paysages et présente les thèmes à la fin, sous forme d'un « dictionnaire » richement illustré dans lequel on peut aller chercher les notions particulières pour s'exprimer sur les paysages. Le livre 6P présente des espaces au sein desquels sont directement développés quelques thèmes particuliers et notamment plusieurs thèmes de géographie humaine tels qu'agriculture, transport, tourisme, etc.

Si l'on observe les choix selon les degrés, on constate que deux enseignants de 5P ont résolument choisi l'entrée par les thèmes et renoncent à un quelconque travail sur les paysages. Le dernier enseignant de 5P et tous les enseignants de 6P travaillent de façon mixte, enchaînant un espace, développant un thème, voire deux, puis abordant à nouveau un espace, puis un autre, etc. Ce deuxième groupe d'enseignants se calquent davantage sur le livre de l'élève pour construire leur enseignement :

«... j'ai trouvé que par rapport à la structure du livre il était vraiment très bien fait / tout d'abord on prend le Jura avec la formation ensuite présenter les trois plateaux jurassiens / les trois ensembles jurassiens / j'ai vraiment procédé de la même manière / en suivant assez régulièrement le livre / j'utilise le livre comme assez comme support ...»

Evidemment, le choix d'une même entrée n'implique pas que toute la programmation soit semblable. En 6P par exemple, les tableaux 4 à 6 ont montré que les espaces ou les thèmes envisageables sont nombreux et divers. De même en 5P, les deux enseignants qui travaillent par thème ont chacun leur logique de circulation les amenant à intégrer des éléments particuliers : préparation d'un dossier personnel sur les glaciers et exercice pratique d'identification de roches dans un cas ; nomenclature et travail sur carte dans un autre cas que nous illustrons d'une citation :

« ... alors pour moi / le principe / c'est de travailler en fonction du dictionnaire géographique c'est à dire je travaille / le relief / le thème du relief / ensuite / la nomenclature qui correspond / donc qui est relative / là j'ai vu par exemple la formation des Alpes / la formation de / donc du relief / avec l'érosion et tout ça / et ensuite / ben tout naturellement je vais parler des creux et des bosses (petit rire) des montagnes et des vallées / des noms de chaîne etc. / ensuite↑ [...] dès le moment où on a vu un peu les bosses / les hein↑ / on sort la carte / on regarde quelle est la représentation du relief sur une carte euh topographique donc une carte relativement précise / et puis même dans des cartes générales / leur carte de géographie de la Suisse tout ça / pour donner une petite idée disons ... »

### **D'abord fixer le cadre naturel**

Conformément aux habitudes scolaires présentées dans le cadre conceptuel, les enseignants abordent un espace en commençant toujours par son cadre naturel. Ainsi, en 6P, une fois passés les quelques éléments de nomenclature liés à « l'amorce », tous abordent la formation du relief jurassien, son climat, sa végétation, etc. ; il en va de même pour le Moyen-Pays, mais plus brièvement. Les éléments humains viennent ensuite, même s'ils sont tout de même assez nombreux et représentent en moyenne un bon tiers de l'année<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Un enseignant dit vouloir accorder le même temps à la géographie humaine qu'à la géographie physique.

En 5P, cette succession amène les deux enseignants qui travaillent par thème à consacrer au cadre naturel presque la totalité de leur programmation annuelle. Ils passent tour à tour en revue les différents thèmes en commençant systématiquement par le relief puis en poursuivant sur le climat, les glaciers, la végétation, etc. ; les éléments humains, lorsqu'ils sont agendés, viennent toujours en fin d'année et sont, de ce fait, quasiment absents des pratiques puisqu'il est rare que tout ce qui est planifié soit réalisé. On constate donc une réelle prédominance de la géographie physique à ce degré.

Précisons que *les moyens d'enseignement n'échappent pas à la coutume scolaire* qui veut qu'on présente le cadre physique avant les éléments humains. La présentation des Alpes (5P), du Jura et du Moyen-Pays (6P) commencent inmanquablement par la présentation - de longueur variable - du contexte naturel. Cela ne veut pas dire que les éléments humains n'y soient pas représentés ; d'ailleurs, dans le livre de 6P, où l'étude du Moyen-Pays occupe une large place, ils prennent plus d'importance que les éléments naturels.

En fixant d'abord le cadre naturel puis en abordant les éléments humains, on montre une certaine dépendance de l'humain face au naturel, comme le souligne ce raisonnement d'un enseignant de 6P :

« ... le thème de la communication ils ont vu que c'était très important d'avoir des voies de communication pour implanter une industrie alors je développe plus la communication / alors / communication on part / on part de la carte / voyons qu'est-ce qu'il y a comme moyen comme voie de communication au Jura / alors ils ont la carte / ils disent / et puis est-ce que vous trouvez que c'est beaucoup pas beaucoup / alors bon / par rapport au Moyen-Pays c'est pas tant c'est pas énormément / tu vois y'en pas beaucoup / alors à votre avis pourquoi y'a pas beaucoup / alors ils de nouveau ils retrouvent le relief ouais y'a des plis c'est compliqué faut monter sur les plis redescendre / ou alors bon comment on peut faire pour y remédier / creuser le tunnel / mais c'est cher excetera / et pis / tu vois de fil en aiguille ils arrivent à la conclusion bin bon bin y'en a mais pas beaucoup / ça dépend du relief / et pis du climat / y'a un problème de climat et d'enneigement / au Jura / y'a des petits textes aussi sur l'enneigement / qu'est-ce qu'ils font l'homme pour y remédier / alors / ils mettent des petites barrières excetera / mais tout ça c'est eux qui découvrent tu vois / de nouveau ... »

La convergence autour de la géographie physique que nous venons de souligner contribue à favoriser certaines similitudes entre les curriculums de géographie qui contrecarrent la tendance à la diversité, principalement au niveau des 5P. C'est d'ailleurs certainement le facteur qui explique pourquoi les programmes de 5P se ressemblent fortement au niveau des contenus globaux alors que les programmes de 6P présentent déjà une certaine diversité à ce niveau d'appréhension ; en élargissant leur programmation à plus d'éléments humains, la palette de choix devient plus grande et les curriculums plus diversifiés.

### **Encyclopédisme latent et principe du survol**

En géographie, les sujets d'étude peuvent être aussi nombreux que variés. Les programmes sont d'ailleurs assez généreux (voir p. 19) et les manuels sont conçus comme des livres de référence où leurs auteurs invitent à « opérer un choix en fonction de sa classe et des spécificités locales » (Mudry 1989a, préface).

Les attitudes des enseignants sont diverses. Un enseignant qui travaille pour la première année en 6P explique qu'il préfère voir toutes les régions du Jura et du Moyen-Pays mais de manière moins approfondie. Un enseignant proche de la retraite préfère faire moins de choses mais veut que ces choses soient comprises et sues. Mais dans presque tous les cas et même pour ceux qui ont tendance à se restreindre, les enseignants soulignent qu'ils ne font qu'« effleurer », « juste aborder », « survoler » les contenus ; toujours dans le même ordre

d'idée, beaucoup disent faire « un peu » de cela, puis passer à autre chose ; et lorsqu'ils vont plus à fond dans un chapitre, ils disent « essayer » d'aller plus en avant :

« ... c'est vraiment // difficile de faire le tour de ce qu'on voit si on regarde les // ici // les concepts géographiques qui sont proposés ici // certains on les a juste effleurés parce qu'on a utilisé ce mot / on l'a lu quelque part // d'autres euh / on arrive // c'est pour ça que j'ai choisi de / plutôt comme euh / quelques thèmes où / j'essaie d'aller un peu plus en 5<sup>ème</sup> / comme l'orientation // dans le relief on essaie d'approfondir un peu pis de voir les agents ... »

« ... justement / tu vois / les sixièmes ça reste très terre à terre quoi / alors / enfin ça sert à rien / je j'essaie de faire un peu / et pis de survoler le / un peu / en restant assez à la surface / j'vais pas trop dans les détails / parce que ça leur échappe complètement / tu vois / ils aiment assez avancer ... »

En géographie, il semble donc qu'on ne puisse qu'aborder rapidement les éléments, qu'on ait juste le temps de faire un « survol » de la matière, surtout si l'on veut pouvoir avancer un tant soit peu dans le vaste programme officiel « encyclopédique » qu'il est difficile de boucler :

« ... j'ai l'impression / on arrive jamais au bout du programme de géographie / d'histoire / géographie / on arrive jamais / on en fait / il me semble / on en fait tellement peu ... »

Si quelques enseignants ne font pas un problème de cette nécessité de survoler la matière, d'autres semblent passablement affligés. L'impression de bâcler, l'impression de devoir tout faire en même temps et finalement rien pouvoir fixer durablement faute de temps est évoqué nommément par deux enseignants différents. L'un d'eux s'exprime ainsi :

« ... mais les enfants à la fin mais / on aura parlé de tout pis finalement quand on parle de tout on sait rien à la fin / c'est toujours cette impression que j'ai en géographie ... »

« ... ce qui est difficile c'est de / et bien de faire un peu tout en même temps / on a l'impression qu'on devrait tout faire et puis on arrive pas / alors au niveau nomenclature ou bien ce qui se passe dans les autres cantons on est en 5<sup>ème</sup> on arrive pas vraiment à le faire / et puis les élèves / ont des connaissances quasi-nulle / sur les autres cantons alpins ... »

Que les enseignants acceptent positivement cet *impératif du survol* - partant de l'idée qu'il ne faut de toute façon pas aller trop loin - ou qu'ils en souffrent - mais font cependant tout pour voir le maximum - la situation montre que les conceptions habituelles d'une géographie scolaire devant *faire un inventaire aussi exhaustif* des « choses du monde » a toujours cours. Cette habitude va de pair avec une autre qui veut qu'en géographie, on transmette avant tout *des connaissances sur le monde*, connaissances consignées dans des livres.

## Les contours de la discipline

Au degré primaire, l'enseignant est un généraliste, ce qui lui permet d'orchestrer les différentes disciplines scolaires comme bon lui semble, voire de relativiser leur découpage puisqu'en fin de compte, « ni le monde, ni les élèves ne sont disciplinaires. » (Audigier, 1999, p. 411). Dans les pratiques que nous étudions, une partie des enseignants se tiennent à une définition assez stricte des contenus de géographie, délimitation qui est soulignée par un respect des dotations horaires consacrées à la géographie et par un découpage horaire fixe.

Cependant, la délimitation de la discipline est parfois discutée, certains enseignants estimant qu'un thème pourrait appartenir autant à la géographie qu'à une autre discipline. C'est le cas notamment des transports à travers les Alpes. Considérant que le thème se restreint essentiellement au percement des grands tunnels ferroviaires au début de XX<sup>ème</sup> siècle, un enseignant l'aborde en histoire. Celui qui fait le programme Globe, ne se pose pas trop la question de savoir si c'est de la science ou de la géographie ; quand on la lui pose, il penche plutôt pour

la science. Ces deux exemples montrent que les contours des disciplines scolaires peuvent être souples, même si les disciplines sont généralement bien affirmées.

La répartition du *temps* qui prévaut à l'école primaire offre la possibilité de faire des liens entre les différentes disciplines. Pour la géographie, c'est avec la science qu'il y a le plus fréquemment des recoupements, entre autre au sujet de la répartition de la végétation ou des principes physico-chimiques liés au climat ou à l'énergie. Les mathématiques sont quelques fois mentionnées, notamment pour la lecture des graphiques en forme de fromage. Le lien avec l'histoire est plus rarement évoqué ; ce lien a été fait une fois par rapport aux noms de ville qui évoquent une bataille célèbre. La gym, nous l'avons vu, est parfois utilisée comme occasion de pratiquer la carte ou d'aller voir un élément du paysage.

Tout en évoquant ces liens, les enseignants montrent que la géographie est propice à aborder toutes sortes de sujet. Pour un enseignant de 6P, elle est la discipline qui se prête le mieux à faire des incursions dans les deux autres branches de l'environnement.

« ouais je trouve que ces trois branches tournent beaucoup / surtout avec la géo où on fait des incursions dans les autres / tandis que l'histoire c'est très / si on fait de l'histoire on fait de l'histoire / si on fait de la science on fait de la science / la géo / on a pas mal de possibilités ... »

Pour un autre enseignant de 6P, la géographie, au même titre que l'histoire et les sciences, débouche bien souvent sur des discussions autour de la vie de tous les jours. Elle offre de multiples occasions de « dérapages » comme il le dit. Rien à voir avec un contenu particulier et original amené volontairement par l'enseignant comme par exemple un commentaire d'actualité ; un dérapage est provoqué par les enfants qui, interpellés par un mot ou une situation du cours de géographie, questionnent le maître. Celui-ci peut alors accepter d'en débattre. L'enseignant qui parle de ces dérapages prend comme exemple la différence du prix de l'essence, plus élevé dans le village que dans la ville la plus proche. Un autre enseignant dit apprécier la géographie justement à cause de ces possibilités de digression.

« ... moi j'aime vraiment / tout à fait / c'est vrai que c'est des domaines où on peut très bien bifurquer tout d'un coup / par rapport à un mot que l'on croise dans un livre / on peut tout à coup prendre un autre thème et tout de suite bifurquer sur un thème qui soit beaucoup plus large ... »

Parmi les enseignants qui disent faire ce genre de digression, il en est un qui relativise les découpages disciplinaires. En effet, cet enseignant de sixième aime aborder des thèmes qui lui paraissent pertinents sans trop se poser de question par rapport à leur appartenance disciplinaire. Au besoin, on arrive toujours à justifier d'un lien avec la géographie.

« ... j'leur dis pas / tu vois moi-même je cloisonne pas / j'dis écoutez bon la géo / voilà ça c'est dans la géo pis ça reste dans la géo tu vois / on aborde certains thèmes / et puis / j'dis pas oh c'est vrai on est dans le cours de géo tu vois / j'l'aborde et puis / et pis / voilà quoi / tu vois bin là les déchets c'est un peu plus pour une terre propre quelque chose comme ça et puis alors forcément bin / ça a un peu un lien avec la terre bin avec la géographie / mais je leur fais pas le lien / ils le font peut-être eux-mêmes mais bon bin forcément on parle de la pollution de / là on a été voir le centre d'incinération / on a fait une grande visite / y'a une dame une animatrice qu'est venue en classe / faire toute une animation ... »

Les conceptions autour du découpage disciplinaire conduisent soit à cadrer assez serré autour des contenus habituels de géographie, soit à l'opposé, à faire entrer beaucoup d'éléments différents dans le cours de géographie. Cette question favorise encore davantage la diversité de contenu.

## **Conclusion : retour sur hypothèse**

Dans cette analyse des contenus d'enseignement, nous avons pu montrer à la fois l'existence de régularités dans les programmations, ainsi qu'une certaine diversité de conte-

nus. La géographie scolaire telle qu'on peut la voir ici présente un certain nombre de noeuds, de passages obligés, d'incontournables mais qui sont chacun négociés de manière particulière.

*Nommer et situer* ce que l'on apprend semble être une première régularité qui confère une *place relativement importante à la nomenclature*, sorte de vocabulaire de base de la localisation. Elle est liée à la progression selon le modèle du demi-sablier qui procède à une *mise en perspective des espaces que l'on va étudier* dans les espaces qui les contiennent, le principe étant mené jusqu'à des niveaux scalaires variables.

Vient ensuite un enchaînement fréquent où *l'on décrit les conditions naturelles avant de passer à l'humain*. On prend d'abord le relief, la végétation, le climat puis seulement les éléments humains. Les modalités varient selon que l'on travaille *par thème* ou *par portion d'espace*. Lorsque cette même succession se répète sur l'étude de différents paysages, on va jusqu'à discuter des éléments humains, parfois même abondamment selon que le paysage est fortement humanisé. Si ces différents thèmes sont traités pour eux-mêmes, en tant que chapitre à part entière, on s'arrêtera généralement avant de discuter des éléments humains.

Dans cet enchaînement logique *viennent s'imbriquer au coup par coup des contenus très hétéroclites* tels que la « technique de carte », la géologie, l'OMC, les secteurs économiques, un lexique, un peu de nomenclature, l'utilisation d'un programme informatique.

De plus, lorsqu'on va au-delà de ces quelques constantes, lorsqu'on cherche à descendre à *un niveau de détail plus poussé, on découvre qu'il y a une grande diversité dans les contenus factuels*. Deux enseignants qui disent tous deux mettre un poids important sur la nomenclature le feront cependant de manière très différente, sélectionnant des échelles particulières, des sujets divers (montagne, rivière, ville, vallée) et dans ces sujets, des objets à leur tour bien particuliers (le Säntis, le Cervin ou les Diablerets). Il en va de même pour la technique de carte et pour tous les autres thèmes, tant leur ampleur autorise d'interprétations. Deux facteurs favorisant la diversité viennent s'y ajouter ; d'une part, face à la quantité importante de thèmes abordés, *on se limite bien souvent à les effleurer* et ce, chacun à sa manière ; d'autre part, *la géographie scolaire semble bien se prêter à la digression et aux discussions*.

## Chapitre 3 : La justification des pratiques

Les contenus d'enseignement ayant été discutés, nous enchaînons directement sur l'étude des raisons qui ont poussé les enseignants à faire ces choix. Tout en travaillant sur les justifications, cette analyse permettra de préciser davantage les pratiques en abordant au coup par coup une démarche, un savoir, un matériel ou n'importe quel autre aspect de l'enseignement de la géographie (chapitres 4 à 8).

### Deux sphères de justification

L'étude des justifications nous a demandé de définir clairement ce que nous entendions par là. Aussi avons-nous été conduit à distinguer deux sphères de justification :

- La *justification au sens strict* se restreint aux seules *raisons invoquées directement par les enseignants* pour justifier leur pratique. On pourrait qualifier cette justification d'« active » ou de « consciente » car les raisons sont construites *du point de vue de l'acteur* qui cherche d'une certaine manière à « se » justifier au travers d'elles. Le chercheur procède à *un travail de description*. Ces raisons sont *subjectives* au sens où elles sont particulières à chaque enseignant ; d'ailleurs, en comparant les discours des enseignants, on pourrait mettre en lumière quelques justifications contradictoires se basant sur une perception différente de la qualité du livre ou des difficultés du travail sur carte.
- La *justification au sens large* regroupe toutes *les raisons qui peuvent expliquer, du point de vue du chercheur*, les choix effectués par les enseignants en matière de contenu, de démarche, etc. Le chercheur procède donc à *un travail d'interprétation*. Ces raisons sont *objectives* dans le sens où le chercheur essaie de poser un regard aussi neutre que possible sur la situation. Par conséquent, la justification au sens large inclut - partiellement voire complètement - les justifications énoncées par les enseignants mais y ajoute toutes les raisons qu'ils n'ont pas directement convoquées lors de l'entretien ou qui échappent à leur conscience.

### Une grille d'analyse

Pour étudier la justification, une grille d'analyse particulière a été construite. Elle regroupe les différents *pôles de justification* envisageables qui fonctionnent comme autant de points d'appui possible. Pour les définir, nous avons procédé à d'incessants allers et retours entre des références théoriques et les entretiens dont ces catégories doivent rendre compte.

Sur le plan théorique, nous nous référons essentiellement à Audigier qui - en se basant avant nous sur le principe de justification de Derouet - a identifié des pôles de références permettant à *la société* ou *aux enseignants* de légitimer les contenus d'enseignement. Dans un de ses articles (Audigier, 2001), il formalise quatre pôles - le scientifique, le social, l'axiologique et le pédagogique - que nous avons dû nécessairement spécifier vu leur caractère très général. Dans une autre publication où il rend compte d'une vaste enquête menée auprès des enseignants des trois dernières années du primaire (Audigier, 1999), il observe quelques régularités permettant d'expliquer ou de justifier les contenus retenus en géographie *au niveau de l'enseignant*, notamment la curiosité ou l'intérêt supposé des élèves, les intérêts des enseignants, leurs propres souvenirs scolaires, les opportunités documentaires les plus diverses et une vague référence au programme d'études. A l'aide de ces quelques sources et tout en

considérant simultanément les entretiens, nous construisons huit pôles de justification et précisons les différentes dimensions que chacun peut prendre (tableau 8).

- *Pôle institutionnel.* L'institution précise ce qu'elle attend par le biais du *programme*, des *objectifs fixés*, des *suggestions méthodologiques* et des *ouvrages scolaires*<sup>22</sup>. Mais l'institution exige aussi de l'enseignant qu'il procède à des *évaluations* et certifie les apprentissages ; l'*inspecteur* représente l'autorité de contrôle.
- *Pôle des opportunités.* Soumis à l'impératif d'enseigner, l'instituteur préfère bénéficier d'un « déjà là » plutôt que de perdre du temps à chercher autre chose. Dans le domaine de la géographie, nous estimons que ces opportunités peuvent être des *médias quelconques* (livre, revue, vidéo), un *événement* ou une *actualité*, une *personne* (au sens de personne ressource), une *condition locale particulière* (une gare, un glacier).
- *Pôle du social.* En tant que discipline relativement vaste, portant à la fois sur les phénomènes naturels et sociaux, la géographie semble propice à intégrer les demandes à la mode dans l'univers social. Nous pensons notamment aux questions liées à *l'environnement* ou à *l'interculturel* et à l'idée très actuelle du « *tout à l'informatique* ». Dans ce pôle du social, nous intégrons aussi les *parents*, un groupe de pression particulier, qui peut avoir une certaine emprise sur les enseignants.
- *Pôle des expériences.* Nous distinguons les expériences faites *en tant qu'élève*, de celles vécues *en tant qu'enseignant* et de toutes les *expériences personnelles*, vécues hors du parcours scolaire ou professionnel : ses diverses activités et hobbies, ses voyages, ses intérêts, la formation reçue, ses origines, etc. Nous pensons que ces expériences peuvent vraisemblablement justifier certaines répliquations.
- *Pôle des préoccupations.* Nous les considérons comme étroitement liées aux valeurs. La marche du monde questionne l'enseignant ; l'écart entre ce qui se passe et ses valeurs ou son idéal le préoccupe, et la géographie lui donne peut-être l'occasion de partager ce souci avec les enfants afin que, plus tard, ceux-ci agissent en citoyens responsables. Ces diverses préoccupations peuvent être liées aux *inégalités* au sein d'une société ou entre les sociétés, aux *problèmes écologiques* ou encore à la *place de l'humain* dans une société gouvernée par les enjeux économiques et politiques.
- *Pôle des représentations.* Il comprend les représentations que l'enseignant a de *l'école*, de *son propre rôle* et de la *discipline géographique*. En fonction de celles-ci, nous pensons qu'un enseignant va s'autoriser ou au contraire s'interdire certaines pratiques ; s'en tenir aux lignes du programme ou travailler de manière plus libre ; etc.
- *Pôle des conceptions épistémologiques.* Il regroupe les idées que l'enseignant se fait du savoir. On distingue les conceptions sur les *types de savoirs* à construire en géographie et les *types de recherches* mises en œuvre pour construire ces savoirs.
- *Pôle des conceptions pédagogiques.* Le travail du maître étant, au sens fort, « une tension d'un corps à corps avec le groupe » (Chervel, 1988, p. 84), l'enseignant va donc nécessairement tenir compte de son public. Les *conceptions pédagogiques* regroupent toutes les idées qu'il s'en fait. Elles peuvent porter sur ce qui facilite ou limite les apprentissages et les dispositifs d'enseignement : le *concret* et le *vécu*, la *maturité* ou *l'intérêt* voire les *difficultés* des élèves, la *gestion de la classe* ou son *hétérogénéité culturelle*.

Ces huit catégories que nous avons construites de toutes pièces ne sont que des réceptacles préparés en vue d'y déposer nos observations et d'en faciliter l'analyse. Nous sommes cons-

---

<sup>22</sup> Qui sont édités par l'institution scolaire, comme nous l'avons signalé plus haut.

cients que d'autres pôles, et, pour chacun des pôles, d'autres dimensions auraient pu être retenus et nous verrons au fil des analyses s'il convient d'en ajouter.

<i>Pôles de justification</i>	<i>Dimensions</i>
<b>l'institution</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• les <b>programmes</b> cadres</li> <li>• les <b>finalités</b> et <b>objectifs</b></li> <li>• les <b>ouvrages</b> pour l'élève</li> <li>• les <b>suggestions méthodologiques</b></li> <li>• les remarques de l'<b>inspecteur</b></li> <li>• les impératifs de l'<b>évaluation</b></li> </ul>
<b>les opportunités</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• des <b>médias de toutes sortes</b> (livre, matériel pédagogique, film documentaire, etc.)</li> <li>• des <b>événements</b> ou <b>actualités</b></li> <li>• des <b>personnes ressources</b> (ex. une connaissance est géologue)</li> <li>• des <b>conditions locales particulières</b> (proximité d'un glacier, etc.)</li> </ul>
<b>le social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• l'<b>environnement</b> (déchets, économie d'énergie, etc.)</li> <li>• l'<b>informatique</b> (internet, utilisation de l'ordinateur, etc.)</li> <li>• l'<b>interculturel</b> (relations nord-sud, etc.)</li> <li>• les <b>parents</b></li> </ul>
<b>les expériences</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ses expériences <b>en tant qu'élève</b></li> <li>• ses expériences <b>en tant qu'enseignant</b></li> <li>• ses expériences <b>personnelles</b> (formation, hobbies, voyages, intérêts)</li> </ul>
<b>les préoccupations</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• les <b>inégalités</b> (sociales, nord-sud, etc.)</li> <li>• les <b>problèmes écologiques</b></li> <li>• la place accordée à l'<b>humain dans la société</b> actuelle</li> </ul>
<b>les représentations</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sur l'<b>école</b></li> <li>• sur l'<b>enseignant</b></li> <li>• sur la <b>discipline</b></li> </ul>
<b>les conceptions épistémologiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• le <b>type de savoirs</b> à construire en géographie</li> <li>• le <b>type de démarches</b> à mettre en œuvre pour construire ces savoirs</li> </ul>
<b>les conceptions pédagogiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• le <b>concret</b> et le <b>vécu</b> sont plus faciles</li> <li>• la <b>maturité des élèves</b> est limitative</li> <li>• l'<b>intérêt des élèves</b> est primordial</li> <li>• la <b>gestion de la classe</b> est limitative</li> <li>• l'<b>hétérogénéité culturelle de la classe</b> est limitative</li> <li>• les <b>difficultés des élèves</b> sont limitatives</li> </ul>

**Tableau 8** : Grille d'analyse des justifications.

## Utilisation de la grille d'analyse

Pour étudier la *justification au sens strict*, l'utilisation de la grille d'analyse paraît évidente. Après avoir identifié dans les entretiens une justification avancée par un enseignant pour légitimer un aspect de sa pratique, on évalue sur quel pôle et quelle dimension de ce pôle elle s'appuie. Dans ce cas, les multiples dimensions constituent *les différentes raisons que l'enseignant peut invoquer*.

Pour la *justification au sens large*, on aborde plus globalement la situation. On considère que lorsqu'il agit, *l'enseignant est sous l'influence* de différents pôles d'attraction entre lesquels il est mis en tension. Selon sa sensibilité à ces diverses influences, selon qu'il se laisse - consciemment ou inconsciemment - attirer vers l'un ou l'autre de ces pôles, le curriculum réel qu'il mettra sur pied prendra des visages différents. Ces pôles et *les différentes dimensions constituent une palette de raisons qui permettent à un observateur extérieur d'expliquer les*



*pratiques* des enseignants. Ces « justifications » au sens large seront plus « opaques » au chercheur car pour accéder à certaines dimensions, il devra travailler de manière indirecte en analysant les idées ou opinions que l'enseignant a sur le monde, l'école, le savoir, l'apprentissage. Mais ce travail d'analyse et d'interprétation devrait permettre de remonter aux dimensions recherchées puisque, comme le signale Breton (1996), les opinions d'un individu sont « fondatrices de l'homme et de son identité sociale » ; elles « guident ses actions et alimentent ses pensées » ; elles lui sont propres tout en étant assujetties à des courants de pensées agitant le social ; elles représentent tout à la fois « l'ensemble des croyances, des valeurs, des représentations du monde et des confiances en d'autres qu'un individu se forme pour être lui-même » (p. 23).

L'analyse et les résultats qui suivent concerneront d'abord les justifications au sens strict (chapitres 4 et 5) puis considéreront plus largement les pratiques en intégrant toutes les raisons envisageables, soit les justifications au sens large (chapitres 6, 7 et 8).

## Chapitre 4 : Les justifications utilisées par les enseignants

Intéressons-nous d'abord aux justifications au sens strict, celles avancées par les enseignants dans les entretiens. Deux précisions s'imposent, d'une part sur la situation de communication que représentent les entretiens, d'autre part sur ce que nous considérons comme justifications et comment nous les identifions dans les discours. Par la suite, les résultats présentés permettront de mettre en évidence les pôles de justification préférentiellement utilisés par les enseignants ; nous avons fait l'hypothèse que - pour ces professionnels de l'enseignement et de l'apprentissage - il s'agirait avant tout des pôles de justification pédagogique (limites posées par les enfants) ou épistémologique (limites posées par le savoir).

### La perception de la situation de communication et ses effets sur les discours

La théorie de la communication, et notamment le triangle argumentatif que nous avons reproduit dans le cadre conceptuel, montre qu'on ne peut éviter de prendre en compte l'orateur et ses opinions, ainsi que l'auditoire et le contexte de réception. En l'occurrence, dans la situation d'entretien que nous avons vécue, les orateurs (les enseignants) semblent se faire chacun une idée particulière de l'auditoire (le chercheur), du contexte de réception de son discours ainsi que de l'enjeu de la situation de communication (la finalité de la recherche). Il est évident qu'on ne parle pas de sa pratique de la même manière selon qu'on s'adresse à des parents, à un inspecteur ou à un chercheur ; de même, sachant qu'on s'adresse à un chercheur, on ne parle pas de la même manière selon qu'on s'imagine l'aider à faire son travail de mémoire ou qu'on le pense capable de relayer un message auprès du département de l'instruction publique. Dans ce deuxième cas, la justification risque d'être à dominante « argumentative » - dans le but de convaincre - alors que dans le premier, elle sera plutôt « explicative ». Il en va de même lorsque l'enseignant imagine que le chercheur interprétera ce qu'il dit en fonction des directives officielles<sup>23</sup> ; s'il a l'impression d'être éloigné des exigences du programme, il aura tendance à argumenter sa position, au sens rhétorique du terme, alors que dans le cas contraire, il se contentera d'expliquer ce qu'il fait<sup>24</sup>.

### L'identification des justifications dans les discours et leur analyse

Dans les entretiens que nous avons menés, les types de discours sont très diversifiés et mélangés. Un même enseignant passe incessamment de l'un à l'autre : il relate une expérience, expose des faits, décrit une procédure ; il emprunte parfois au discours normatif ou prescriptif ; il se positionne de temps en temps dans le discours argumentatif ou du moins justificatif. La difficulté est de pouvoir identifier de manière aussi univoque que possible, quand est-ce que les enseignants « justifient ».

Dans un premier temps, nous avons étudié en détail une trentaine de passages présentant des « justifications » au sens où nous l'entendons et qui ne se restreignent pas à l'argumentation mais comprennent toutes *les raisons invoquées* par les enseignants *pour légitimer ou expliquer leur pratique*. Nous avons recherché quels étaient les *indicateurs lexicaux*

---

<sup>23</sup> Ce qui, nous le rappelons une fois encore, n'est pas notre intention puisque nous cherchons à connaître les choix effectués et les raisons de ces choix.

<sup>24</sup> Quelles qu'elles soient, ces différentes mises en scène d'arguments ou de raisons explicatives auxquelles se livre l'enseignant durant l'entretien renseignent le chercheur sur ses opinions ou sur les conceptions qui les fondent et qui seront utiles pour comprendre globalement les pratiques (justification au sens large).

typiques de ce genre de discours. L'indicateur le plus explicite que nous avons trouvé est évidemment « parce que » (voir tableau 9) ; mais dans le langage oral, ce « parce que » est fréquemment sous-entendu ou exprimé différemment. On peut l'entendre dans « à cause de » ou dans « c'est pour ça que », quand bien même ce dernier s'exprime aussi par « alors » dans

<i>Indicateur lexical</i>	<i>Exemple de justification extrait des entretiens</i>	<i>raison justificante</i>	<i>ce qui est justifié</i>
parce que	«... on va quand même parler des pyramides / <b>parce que</b> on en a / en Valais / à Euseigne... »	<i>Une opportunité :</i> les conditions locales	<i>Un contenu :</i> l'érosion « pluviale »
parce que	« ... j'écris au tableau pis après eux ils recopient / <b>parce que</b> / bon bin c'est un peu une vieille méthode mais je trouve important d'écrire / eux / (...) si je donne une photocopie / ils lisent distraitemment / enfin moi c'est un peu mon idée / et puis / là ils s'acquièrent un petit peu le texte à eux ... »	<i>Une raison pédagogique :</i> ce qui favorise l'acquisition des connaissances	<i>Une démarche :</i> faire recopier la synthèse du cours dans le cahier
parce que	« ... on a essayé de faire le lien pourquoi / ils [les auteurs du livre] avaient pu écrire ça dans le texte / c'est <b>parce qu'</b> ils avaient fait des observations ... » « ... je suis peut-être plus à l'aise <b>parce que</b> c'est plus cartésien ... »	<b>→ N'est pas pris en compte : hors de notre problématique</b>	
c'est pour ça que	« ... c'est totalement nouveau ils se rendent pas compte ce que ça veut dire retenir les capitales / pour eux c'est très abstrait au départ / alors <b>c'est pour ça que</b> là / bon ben on va gentiment leur donner les moyens ... »	<i>Une raison épistémologique :</i> les savoirs abstraits sont difficiles	<i>Une démarche :</i> des exercices progressifs pour les assimiler
alors	« ... au début du livre tu vois tu tu / le Jura est replacé dans un contexte / dans la Suisse dans l'Europe nianiania dans le monde / <b>alors</b> j'ai profité pour repartir avec quelque chose d'un peu plus vague / l'Europe / alors la Suisse dans l'Europe ... »	<i>Une raison institutionnelle :</i> le manuel de l'élève	<i>Un contenu :</i> la nomenclature de l'Europe
je trouve	« ... c'est vrai que ça c'est un peu les trucs que j'aime pas trop [en montrant la partie nomenclature] / mais malgré tout <b>j'trouve</b> quand même c'est important de le faire <b>parce / j'trouve qu'</b> y a une grande grande peine dans les pays / ils connaissent pas / pis moi ça me fait un peu peur tu vois / pis j'me dis que si ils le voient pas en primaire / mais quand est-ce qu'ils vont le voir / <b>parce que</b> ça c'est / ça c'est des choses que j'comprends que / dans les grands degrés / a / enfin / non / plus tard / qu'il prennent plus l'temps de l'faire / <b>alors j'trouve que</b> c'est quand même le moment de de refixer certaines choses ... »	<i>Son expérience d'enseignant :</i> les enfants ne connaissent pas les pays d'Europe  <i>Une certaine représentation</i> du rôle de l'école primaire	<i>Un contenu :</i> la nomenclature des pays d'Europe
je trouve	« ... l'année passée je l'ai utilisée [en parlant de la carte du Valais] / plus utilisée l'année passée que cette année donc / bon l'année passée c'était plus centré justement sur le canton du Valais donc c'était plus facile <b>j'trouve</b> dommage ici qu'on ait pas de carte de la Suisse par exemple ... »	<b>→ N'est pas pris en compte : l'indicateur lexical n'est pas utilisé dans justification</b>	

**Tableau 9 :** Différents exemples de justification démontrant l'emploi des indicateurs lexicaux et l'identification des raisons invoquées et des pratiques justifiées.

certain contextes. On peut également le suspecter lorsque l'enseignant n'en prononce que la suite logique, comme dans « j'estime » - sous-entendu « parce que j'estime » - « je pense », « je trouve », « je préfère », « je crois que », « à mon avis ».

Une fois ces indicateurs définis, nous avons pu extraire des protocoles tous les passages où ils apparaissent en utilisant la fonction « rechercher » du programme Word<sup>25</sup>. Chacun de ces passages a ensuite été étudié en détail. A ce stade, nous avons écarté tous les cas où l'indicateur lexical n'était pas utilisé dans un contexte de justification (exemple de la dernière ligne du tableau 9). Puis nous avons cherché à distinguer pour chaque situation, la raison justificative et ce qu'elle justifiait. En effet, par analogie au « moule argumentatif » dont parle Breton (1996), nous avons imaginé un « moule justificatif » ; *l'indicateur lexical de justification* en est le pivot alors que de part et d'autre se situent *la raison justifiante* et *l'objet justifié*. Les raisons justifiantes sont bien évidemment tirées de la grille d'analyse présentée plus haut. Pour les objets justifiés, compte tenu de la question de recherche, nous n'avons retenu que ce qui concernait les pratiques en géographie, à savoir les contenus, les démarches ou d'autres facettes de ces pratiques. En effet, on peut justifier toutes sortes d'éléments comme le montre la troisième ligne du tableau 9 ; les justifications relevant de ce cas de figure ont été évincées.

La procédure que nous avons mise sur pied nous a permis d'être un tant soit peu systématique dans la prise en compte des justifications. Il est inévitable que certaines justifications plus subtilement mises en scène dans les discours échappent à ce filtre. Cependant, sans cette identification « standardisée », la tâche se serait avérée très complexe et l'analyse n'aurait peut-être pas été possible.

## Présentation des résultats

Le long travail de recensement que nous avons entrepris nous a permis de dresser pour chaque enseignant un tableau présentant leur système de justification (tableaux 10 à 15) ainsi qu'un tableau de synthèse (tableau 16). Chacun de ces tableaux liste les différents *pôles de justification* (raisons invoquées) et signale le nombre de *contenus*, *démarches* ou *autres facettes* (horaire, évaluation, finalité) qu'ils justifient. A notre sens, la justification implique l'appel à une raison aussi bien pour *valider* que pour *réfuter* un aspect de l'enseignement de la géographie ; nous n'avons pas distingué ces deux usages particuliers. Nous appellerons plus loin *justification simple* toutes ces justifications *directes* des pratiques (contenus, démarche, etc.). Ils constituent la première partie des tableaux.

Tout en faisant l'inventaire des justifications, nous avons constaté que les enseignants ont souvent un discours plus complexe que la simple évocation d'un contenu et sa justification : ils combinent ou opposent parfois des pôles de justification entre eux. Ainsi, ils parviennent à fonder encore plus fortement une justification en la renforçant par une voire plusieurs autres raisons ou en s'appuyant sur elle pour neutraliser une justification inverse ; d'autres fois, ils opposent deux justifications pour montrer les paradoxes de la situation dans laquelle ils se trouvent. Nous parlerons dans ces cas de *justification complexe* (deuxième partie du tableau), dans lesquelles nous avons voulu distinguer les combinaisons où les justifications se renforcent (+) de celles qui s'opposent (\*). Prenons un exemple :

« ... j'ai fait un programme qui reste quand même dans cette / dans le contenu je suis correct / mais dans l'approche je ne suis pas ce qu'on est censé faire // bon j'essaie de mettre des petites touches anciennes des petites touches nouvelles quand même parce que<sup>26</sup> / moi j'arrive pas / j'arrive pas à adhérer à ce genre

<sup>25</sup> Bien évidemment, nous avons tenu compte des artefacts du langage oral en recherchant aussi « j'trouve » ainsi que de l'apostrophe en recherchant « parce qu » plutôt que « parce que ».

<sup>26</sup> Ici, comme dans toutes les citations qui suivent, le soulignement est de nous, pour montrer quel est l'indice lexical qui nous a permis de considérer cette phrase comme une justification.

de choses / il me semble toujours que quand il faut / on doit travailler le climat / qu'est-ce que vous voulez toujours observer / sûrement qu'il est faisable et qu'il y a des maîtres certainement bien plus doués / plus / je sais pas bref / peut-être aussi mieux formés ... »

L'enseignant dit renoncer à suivre les démarches d'enseignement préconisées par la méthodologie officielle en montrant que son expérience personnelle s'y oppose. Nous considérons ce passage comme une justification complexe qui oppose le pôle des expériences au pôle institutionnel.

### Trois systèmes de justification sobres

Les trois enseignants de 6P présentent des systèmes de justification « sobres » dans le sens qu'ils recourent avant tout à des justifications simples, sans beaucoup chercher à composer les pôles de justification entre eux. Aussi souvent que possible, nous essayerons de commenter séparément les justifications des contenus de celle des démarches.

L'enseignant 6.1 (cf. tableau 10) enseigne pour la première fois en 6P, mais il n'en est cependant pas à sa première expérience. Les raisons qu'il invoque pour justifier sa pratique sont essentiellement liées aux constats qu'il a eu le temps de faire dans sa courte *expérience d'enseignant* de 6P, à sa *conception de la discipline géographique* et à bon nombre de *raisons pédagogiques*. Parmi ces dernières, notons l'importance du *concret* et du *vécu* et surtout l'importance qu'il accorde à *la maturité des élèves* dans la compréhension de certains phénomènes géographiques, comme le montre ce passage :

« ... d'établir des parallèles et d'approfondir certains thèmes / j'trouve que c'est vrai qu'en primaire il faut pas aller trop loin / parce que / ils ont de la peine ils décrochent » 6.1-398

Cet enseignant est le seul à ne jamais composer les justifications entre elles (aucune justification complexe).

Le discours de l'enseignant 6.2 (tableau 11) fait appel à beaucoup plus de justifications et à des justifications très diverses ; c'est d'ailleurs le seul qui invoque tous les pôles de justification que nous avons distingués, y compris les préoccupations et les demandes sociales si rarement convoquées comme justification par les enseignants.

Plusieurs de ses contenus d'enseignement sont préférentiellement justifiés par référence à ses *expériences en tant qu'enseignant* ou ses *expériences personnelles* (voyages, intérêts particuliers), par la *conception qu'il a de la discipline géographique* et par un certain nombre de *partis-pris pédagogiques* : choisir des contenus concrets ou faisant référence au vécu, choisir des contenus pas trop compliqués et qui intéressent les élèves. La citation qui suit montre de quelle manière cet enseignant évoque la maturité des élèves pour justifier son activité en rapport avec l'actualité<sup>27</sup> :

« ... y'en a un qui présente un article de la semaine qui / qui lui paraît intéressant / et puis / alors / il commente / il vient au tableau / il commente pis ça ouvre toujours un débat / alors le / pourquoi j'dis ça ah oui justement parce que ces / ils ont vraiment la mentalité maintenant de regarder dans les journaux et puis au téléjournal ↓ ... »

De plus, c'est en s'appuyant avant tout sur ses *conceptions de l'école primaire* - qui doit, selon lui, prendre le temps de poser les bases, qui doit aussi s'efforcer de « former l'âme » des enfants - qu'il justifie de contenus tels que la mémorisation des pays-capitales d'Europe ou du soin que les élèves doivent apporter à la présentation de leurs travaux ; sur un autre plan, ses

---

<sup>27</sup> A la p. 38, une citation de cet enseignant (deuxième citation) montre l'effet limitatif qu'il donne au manque de maturité des élèves.

conceptions l'autorisent à faire aussi souvent que possible appel au jugement moral et critique des enfants.

<b>6.1</b>		<i>Justifications simples</i>			<i>Justifications complexes</i>								
<b>Pôle de justification</b>	Raison invoquée	<i>Justifie ou réfute</i>			<i>Est opposé à (*) ou renforce (+) un pôle de justif.</i>								
		Cont.	Dém.	Autre	Inst.	Opp.	Soc.	Pré.	Exp.	Rep.	Epi.	Péd.	
<b>l'institution</b>	le programme-cadre												
	les finalités et objectifs		II										
	les ouvrages pour l'élève												
	les suggestions méthodologiques												
	les remarques de l'inspecteur / dir	I											
	les impératifs de l'évaluation												
<b>les opportunités</b>	des médias de toutes sortes												
	des événements ou actualités												
	des personnes ressources												
	des conditions locales												
<b>la demande sociale</b>	l'environnement												
	l'informatique												
	l'interculturel												
	les parents												
<b>les préoccupations</b>	les inégalités												
	les problèmes écologiques												
	la place de l'humain dans la soc.												
<b>les expériences</b>	ses expériences en tant qu'élève												
	ses expériences d'enseignant	II	I										
	ses expériences personnelles		I										
<b>les représentations</b>	de l'école primaire			I									
	de l'enseignant												
	de la discipline	II		I									
<b>l'épistémologique</b>	le type de savoirs à construire		I	I									
	le type de démarches												
<b>le pédagogique</b>	le vécu et le concret plus faciles		I	II									
	la maturité des élèves	I		IIII									
	l'intérêt des élèves		II										
	la gestion de la classe		I										
	l'hétérogénéité culturelle de la cl.												
	les difficultés des élèves			I									

**Tableau 10** : système de justification de l'enseignant 6.1 ( I = 1 justification)

En ce qui concerne les démarches mises en œuvre, ses choix sont très fortement justifiés par ses conceptions épistémologiques (recherche active des élèves, faire des liens entre les éléments).

L'enseignant compose quelquefois les pôles de justification (partie droite du tableau 11). Il fait état d'un renforcement assez fort entre le vécu ou le concret d'un contenu et l'intérêt des élèves pour celui-ci ; il établit une même convergence entre l'intérêt et la maturité des élèves et la demande sociale liée à l'environnement (forte sensibilité des enfants de cet âge à la problématique des déchets) comme l'atteste cette citation :

« ... ils m'ont dit et bien depuis qu'on a vu / et bin maman elle trie ça elle trie ça elle trie ça et pis avant elle triait pas / et / j'espère que eux dans leurs couples futurs / et bin ils le feront / ils continueront / parce que là c'est vraiment un âge où ils sont très / sensibles à la nature / à la propreté / à la pollution ... »

<b>6.2</b>		<i>Justifications simples</i>			<i>Justifications complexes</i>								
<b>Pôle de justification</b>	Raison invoquée	<i>Justifie ou réfute</i>			<i>Est opposé à (*) ou renforce (+) un pôle de justif.</i>								
		Cont.	Dém.	Autre	Inst.	Opp.	Soc.	Pré.	Exp.	Rep.	Epi.	Péd.	
<b>l'institution</b>	le <b>programme-cadre</b>	I I	I		*								
	les <b>finalités et objectifs</b>												
	les <b>ouvrages</b> pour l'élève	I I											
	les <b>suggestions méthodologiques</b>		I										
	les remarques de <b>l'inspecteur / dir</b>												
	les impératifs de <b>l'évaluation</b>												
<b>les opportunités</b>	des <b>médias de toutes sortes</b>												
	des <b>événements ou actualités</b>	I		I									
	des <b>personnes ressources</b>												
	des <b>conditions locales</b>	I		I									
<b>la demande sociale</b>	<b>l'environnement</b>	I											
	<b>l'informatique</b>												
	<b>l'interculturel</b>												
	les <b>parents</b>												
<b>les préoccupations</b>	les <b>inégalités</b>	I											
	les <b>problèmes écologiques</b>	I											
	la place de <b>l'humain dans la soc.</b>												
<b>les expériences</b>	ses expériences <b>en tant qu'élève</b>												
	ses expériences <b>d'enseignant</b>	I I	I										
	ses expériences <b>personnelles</b>	I I I		I									
<b>les représentations</b>	<b>de l'école primaire</b>	I I I I I											
	<b>de l'enseignant</b>												
	<b>de la discipline</b>	I I I	I	I									
<b>l'épistémologique</b>	le <b>type de savoirs</b> à construire	I I	I I I I										
	le <b>type de démarches</b>		I I I I	I									*
<b>le pédagogique</b>	le <b>vécu et le concret</b> plus faciles	I I I		I									++
	la <b>maturité des élèves</b>	I I					+						
	l' <b>intérêt des élèves</b>	I I I	I	I I			+						
	la <b>gestion de la classe</b>		I										
	l' <b>hétérogénéité culturelle de la cl.</b>												
	les <b>difficultés des élèves</b>												

**Tableau 11** : système de justification de l'enseignant 6.2 ( I = 1 justification)

Dans les justifications complexes, il soulève aussi un paradoxe entre ses conceptions épistémologiques (initier une recherche active plus complexe) qui s'opposent à l'idée qu'il se fait de la maturité des élèves et qui le pousse à ne pas trop aller dans le détail. Il met également en évidence un schéma d'opposition fréquent où les enseignants opposent le programme... au programme, en montrant son incohérente ampleur :

« ... alors là c'est plus des régions c'est des villes / t'as Fribourg / Lausanne / excetera / et pis c'est / mais bon franchement / j'ai p / j'arrive pas tellement à aller plus loin parce que [...] c'est bien fourni tu vois déjà ... »

<b>6.3</b>		<i>Justifications simples</i>			<i>Justifications complexes</i>							
<b>Pôle de justification</b>	Raison invoquée	<i>Justifie ou réfute</i>			<i>Est opposé à (*) ou renforce (+) un pôle de justif.</i>							
		Cont.	Dém.	Autre	Inst.	Opp.	Soc.	Pré.	Exp.	Rep.	Epi.	Péd.
<b>l'institution</b>	le <b>programme-cadre</b>	I I I	I			*						
	les <b>finalités et objectifs</b>											
	les <b>ouvrages</b> pour l'élève											
	les <b>suggestions méthodologiques</b>	I										
	les remarques de l' <b>inspecteur / dir</b>											
	les impératifs de l' <b>évaluation</b>											
<b>les opportunités</b>	des <b>médias de toutes sortes</b>											
	des <b>événements ou actualités</b>											
	des <b>personnes ressources</b>											
	des <b>conditions locales</b>	I	I									
<b>la demande sociale</b>	l' <b>environnement</b>											
	l' <b>informatique</b>											
	l' <b>interculturel</b>											
	les <b>parents</b>											
<b>les préoccupations</b>	les <b>inégalités</b>											
	les <b>problèmes écologiques</b>											
	la place de l' <b>humain dans la soc.</b>	I										
<b>les expériences</b>	ses expériences <b>en tant qu'élève</b>											
	ses expériences <b>d'enseignant</b>		I									
	ses expériences <b>personnelles</b>			I								
<b>les représentations</b>	<b>de l'école primaire</b>	I										
	<b>de l'enseignant</b>											
	<b>de la discipline</b>	I I I I	I I									
<b>l'épistémologique</b>	le <b>type de savoirs</b> à construire	I I	I	I								
	le <b>type de démarches</b>		I									
<b>le pédagogique</b>	le <b>vécu et le concret</b> plus faciles	I I I I	I									
	la <b>maturité des élèves</b>	I	I									
	l' <b>intérêt des élèves</b>	I I I	I									
	la <b>gestion de la classe</b>		I									
	l' <b>hétérogénéité culturelle de la cl.</b>											
	les <b>difficultés des élèves</b>											

**Tableau 12** : système de justification de l'enseignant 6.3 ( I = 1 justification)

Le dernier enseignant de 6P est le plus âgé de tous les enseignants et présente pourtant un système de justification relativement sobre (tableau 12) alors que Derouet (1992) a montré que les acteurs expérimentés tendaient à un système de justification plus complexe. Il n'évoque aucune demande sociale mais invoque *une préoccupation marquée pour l'humain* (licenciements abusifs, non-respect des droits élémentaires de la personne, etc.) pour justifier d'un contenu. A part quelques justifications fondées sur *les opportunités offertes par la région* où il enseigne et sur *ses expériences professionnelles* ou *personnelles*, la plupart des raisons invoquées pour expliquer sa pratique se réfèrent *au programme* (qui ne lui laisse presque pas de temps), à *ses conceptions sur la géographie* et à des considérations d'ordre *épistémologique* et *pédagogique*. Comme beaucoup d'autres enseignants, il dénonce l'ampleur du programme qui l'empêche de tenir compte d'opportunités qu'il souhaiterait pourtant exploiter. Profitons d'une de ses justifications pour montrer qu'un même contenu - dans ce cas, Lucerne



- peut être justifié par deux raisons différentes - en l'occurrence, sa propre conception de la géographie d'une part et d'autre part, l'importance de faire référence à un vécu commun :

« ... j'étudie pas mal Lucerne à cause de des relations du tourisme / essayer d'appliquer après pourquoi Lucerne y'a du tourisme / pourquoi chez nous à Y. y'a du tourisme aussi / donc c'est un peu différent mais quand même / y'a des éléments qui se recoupent (...) c'est un peu pour comparer / parce que j'aime bien / en géographie / voir aussi ce qui se passe chez nous ... »

Nous l'avons dit plus haut, on ne justifie pas sa pratique de la même manière selon la personne que l'on a en face de soi. Les trois enseignants ci-dessus ont une perception de la situation de communication relativement homogène : ils cherchent avant tout à rendre service à l'apprenti chercheur, ils veulent l'aider dans son travail en lui fournissant le plus d'information possible, en expliquant au mieux ce qu'ils font. Pour exemple, voici comment s'achève l'entretien avec l'enseignant 6.3 :

Interviewer : « très bien / mais je pense qu'on va arrêter là↑ »

Enseignant : « mais je pense / j'espère que ça puisse vous servir »

A notre sens, c'est davantage cette similitude dans la perception de la situation de communication que leur commune appartenance au degré 6P qui explique la convergence de ces enseignants autour d'un modèle de justification relativement sobre.

### Trois systèmes de justification élaborés

Les trois autres enseignants présentent des systèmes de justification assez élaborés dans le sens qu'ils utilisent beaucoup de *justifications complexes*, surtout par mise en opposition des pôles de justification entre eux, tout en s'appuyant également sur de nombreuses *justifications simples*.

Par ses justifications complexes, l'enseignant 5.1 atteste d'une opposition marquée face à l'institutionnel (tableau 13, partie droite). Ce refus de l'institutionnel est fondé tour à tour sur des justifications pédagogiques (la maturité des élèves, la nécessité du concret), sur ses expériences d'enseignant et sur des justifications institutionnelles à l'aide desquelles il montre l'incohérence des orientations officielles, notamment les démarches proposées par la méthodologie. Il affiche aussi un rejet des demandes sociales et des opportunités qu'il justifie respectivement par le manque de maturité des élèves et par l'ampleur du programme. On retrouve ici comme ailleurs un renforcement de la justification par l'intérêt des élèves à l'aide de raisons épistémologiques (type de savoirs à construire) et pédagogiques (concret, vécu).

Ses justifications simples les plus fréquentes sont ses *expériences professionnelles*, ses *conceptions de la discipline* et l'importance qu'il attache au *vécu* et au *concret*.

Chez l'enseignant 5.3 on retrouve également, au niveau des justifications complexes, une opposition très marquée au pôle institutionnel (tableau 14). Mais par rapport à l'enseignant précédent qui justifiait cette opposition en se fondant surtout sur le pédagogique, celui-ci s'appuie avant tout sur le pôle des expériences, qu'elles soient professionnelles (« j'ai essayé, ça ne marche pas ») ou personnelles (« ça ne me convient vraiment pas » ; « je ne suis pas apte » ; « je n'ai pas la formation pour »). Cette opposition à l'institutionnel se justifie aussi par la conception que l'enseignant a de son métier (« il est plus important d'être content de ce qu'on fait que de suivre à la lettre le programme »). Comme dans le cas précédent, il précise qu'il poursuit les buts et objectifs du programme officiel, mais sans utiliser la méthode préconisée parce que celle-ci fait perdre du temps à la classe, ce qui l'empêche justement d'arriver

au terme du programme officiel imposé. On voit très bien ici comment la boucle argumentative cherche à démontrer les incohérences des injonctions officielles.

<b>5.1</b>		<i>Justifications simples</i>			<i>Justifications complexes</i>								
<b>Pôle de justification</b>	Raison invoquée	<i>Justifie ou réfute</i>			<i>Est opposé à (*) ou renforce (+) un pôle de justif.</i>								
		Cont.	Dém.	Autre	Inst.	Opp.	Soc.	Pré.	Exp.	Rep.	Epi.	Péd.	
<b>l'institution</b>	le <b>programme-cadre</b>			I	*	*							
	les <b>finalités et objectifs</b>		I										
	les <b>ouvrages</b> pour l'élève												
	les <b>suggestions méthodologiques</b>			I									
	les remarques de l' <b>inspecteur / dir</b>												
	les impératifs de l' <b>évaluation</b>												
<b>les opportunités</b>	des <b>médias de toutes sortes</b>												
	des <b>événements ou actualités</b>												
	des <b>personnes ressources</b>												
	des <b>conditions locales</b>	I											
<b>la demande sociale</b>	l' <b>environnement</b>												
	l' <b>informatique</b>												
	l' <b>interculturel</b>												
	les <b>parents</b>												
<b>les préoccupations</b>	les <b>inégalités</b>												
	les <b>problèmes écologiques</b>												
	la place de l' <b>humain dans la soc.</b>												
<b>les expériences</b>	ses expériences <b>en tant qu'élève</b>												
	ses expériences d' <b>enseignant</b>	I	I		*								
	ses expériences <b>personnelles</b>		I										
<b>les représentations</b>	<b>de l'école primaire</b>		I										
	<b>de l'enseignant</b>												
	<b>de la discipline</b>	II	I										
<b>l'épistémologique</b>	le <b>type de savoirs</b> à construire												+
	le <b>type de démarches</b>			I									
<b>le pédagogique</b>	le <b>vécu et le concret</b> plus faciles	I	I	III	*								+
	la <b>maturité des élèves</b>			I	**	**	**						
	l' <b>intérêt des élèves</b>		I										
	la <b>gestion de la classe</b>												
	l' <b>hétérogénéité culturelle de la cl.</b>												
	les <b>difficultés des élèves</b>												

**Tableau 13** : Système de justification de l'enseignant 5.1 ( I = 1 justification)

Cet enseignant présente une palette assez étoffée de justifications simples, même si deux pôles ne sont pas représentés (demande sociale et préoccupations personnelles ; tableau 14). L'enseignant justifie les contenus choisis avant tout par *les opportunités*, par *la représentation qu'il a de la discipline*, par l'aspect *concret et vécu*. Il justifie ses démarches par *ses expériences professionnelles ou personnelles* (ses intérêts), par *les conceptions qu'il a de l'épistémologie* et par *l'intérêt des élèves*.

<b>5.3</b>		<i>Justifications simples</i>			<i>Justifications complexes</i>								
<b>Pôle de justification</b>	Raison invoquée →	<i>Justifie ou réfute</i>			<i>Est opposé à (*) ou renforce (+) un pôle de justif.</i>								
		Cont.	Dém.	Autre	Inst.	Opp.	Soc.	Pré.	Exp.	Rep.	Epi.	Péd.	
<b>l'institution</b>	le <b>programme-cadre</b>				*								
	les <b>finalités et objectifs</b>				*								
	les <b>ouvrages</b> pour l'élève	I											
	les <b>suggestions méthodologiques</b>	I			*								
	les remarques de l' <b>inspecteur / dir</b>												
	les impératifs de l' <b>évaluation</b>												
<b>les opportunités</b>	des <b>médias de toutes sortes</b>	I											
	des <b>événements ou actualités</b>	I											
	des <b>personnes ressources</b>	I		I									
	des <b>conditions locales</b>	IIII											
<b>la demande sociale</b>	l' <b>environnement</b>												
	l' <b>informatique</b>												
	l' <b>interculturel</b>												
	les <b>parents</b>												
<b>les préoccupations</b>	les <b>inégalités</b>												
	les <b>problèmes écologiques</b>												
	la place de l' <b>humain dans la soc.</b>												
<b>les expériences</b>	ses expériences <b>en tant qu'élève</b>												
	ses expériences <b>d'enseignant</b>	I	III	III	**							*	
	ses expériences <b>personnelles</b>	I	III		**								
<b>les représentations</b>	<b>de l'école primaire</b>		I										
	<b>de l'enseignant</b>				*	*							
	<b>de la discipline</b>	IIII		II									
<b>l'épistémologique</b>	le <b>type de savoirs</b> à construire	I	I										
	le <b>type de démarches</b>	II	IIII II	I									+
<b>le pédagogique</b>	le <b>vécu et le concret</b> plus faciles	IIII											
	la <b>maturité des élèves</b>			I									
	l' <b>intérêt des élèves</b>	II	III										
	la <b>gestion de la classe</b>												
	l' <b>hétérogénéité culturelle de la cl.</b>												
	les <b>difficultés des élèves</b>												

**Tableau 14** : Système de justification de l'enseignant 5.3 ( I = 1 justification)

Le dernier enseignant de 5P marque aussi une certaine opposition face à l'institution (tableau 15). C'est surtout en s'appuyant sur son *expérience personnelle* (insuffisance de connaissances, manque de renseignement, malaise par rapport à la mouvance des connaissances de géographie humaine) qu'il s'oppose aux demandes institutionnelles, en l'occurrence, dans le passage qui suit, l'étude des paysages des autres cantons et la démarche prônant de partir des paysages :

« ... y'a de prévu bien sûr des paysages des autres cantons mais / en réalité c'est difficile / on a pas / ni l'information ni le matériel suffisant // surtout l'information scientifique qui manque / parce que nous même on connaît quand même assez peu / si on veut parler des Grisons Glaris / on est bien embêté / tout ce qu'on va réussir c'est à mettre une photo / pis dire euh / quelques mots / presque une leçon de / de français (rire ... ) / alors / on a de la peine ou on a peu de temps pour le faire / et puis bon / je suis pas tellement pour le concept qui est de / en fait ici c'est / dans l'idée / on observe **un** paysage en réel / pis à partir de là on peut tout faire ce qui est demandé / c'est un peu presque que ça qui est proposé / et puis euh bin / j'le fais pas parce que j'y arrive pas ... »

<b>5.2</b>		<i>Justifications simples</i>			<i>Justifications complexes</i>								
<b>Pôle de justification</b>	Raison invoquée →	<i>Justifie ou réfute</i>			<i>Est opposé à (*) ou renforce (+) un pôle de justif.</i>								
		Cont.	Dém.	Autre	Inst.	Opp.	Soc.	Pré.	Exp.	Rep.	Epi.	Péd.	
<b>l'institution</b>	le <b>programme-cadre</b>							* +					
	les <b>finalités et objectifs</b>												
	les <b>ouvrages</b> pour l'élève							*					
	les <b>suggestions méthodologiques</b>												
	les <b>remarques de l'inspecteur / dir</b>		I										
	les <b>impératifs de l'évaluation</b>												
<b>les opportunités</b>	des <b>médias de toutes sortes</b>	I		I									
	des <b>événements ou actualités</b>	II											
	des <b>personnes ressources</b>	I											
	des <b>conditions locales</b>	III											
<b>la demande sociale</b>	l' <b>environnement</b>												
	l' <b>informatique</b>												
	l' <b>interculturel</b>												
	les <b>parents</b>		I		**								
<b>les préoccupations</b>	les <b>inégalités</b>												
	les <b>problèmes écologiques</b>												
	la place de l' <b>humain dans la soc.</b>												
<b>les expériences</b>	ses expériences <b>en tant qu'élève</b>												
	ses expériences <b>d'enseignant</b>			I	*	+							
	ses expériences <b>personnelles</b>			I	**								
<b>les représentations</b>	<b>de l'école primaire</b>												
	<b>de l'enseignant</b>												
	<b>de la discipline</b>	II	III										
<b>l'épistémologique</b>	le <b>type de savoirs</b> à construire	I	I				+						
	le <b>type de démarches</b>			I									+
<b>le pédagogique</b>	le <b>vécu et le concret</b> plus faciles		I										
	la <b>maturité des élèves</b>		I										
	l' <b>intérêt des élèves</b>		III										
	la <b>gestion de la classe</b>												
	l' <b>hétérogénéité culturelle de la cl.</b>												
	les <b>difficultés des élèves</b>		III										

**Tableau 15** : système de justification de l'enseignant 5.2 ( I = 1 justification)

Il existe chez cet enseignant une mise en opposition totalement originale qui montre à quel point il se trouve dans le flou par rapport à la géographie. Il s'agit d'une opposition entre les attentes des parents et les attentes de l'institution scolaire, notamment l'inspecteur. Pour lui, il est important de façonner son programme de géographie de manière à ce que les uns comme les autres soient satisfaits. Nous reviendrons sur cet aspect.

Au niveau des justifications simples, on constate que le malaise éprouvé par cet enseignant par rapport à la géographie semble être reporté sur les élèves : c'est le seul enseignant qui justifie le choix de ses démarches par les difficultés que les enfants éprouvent, sans lier ces difficultés à une question de maturité ou d'abstraction. Finalement, cet enseignant dit essayer de faire au mieux, de faire comme il le sent, comme il pense que la géographie doit être, en laissant la part belle aux opportunités et en collant aux intérêts des élèves (voir le tableau de justification simple) et justifie cette façon de faire par des injonctions officielles trop vastes et éparées :

« ... avec ces moyens-là / on est dans des zones pas / pas très claires [...] un peu floue alors il faut un peu se méfier / ça aide pas toujours les élèves / ça défavorise grandement les élèves plus faibles [...] de travailler / selon le concept qui est ici / alors moi j'essaie de / faire un peu comme je pense / et puis d'arranger les choses / parce que si on regarde vraiment / dans ce qu'on nous demande en géographie / là on nous demande quand même / des connaissances au niveau du lexique / au niveau de la nomenclature / des connaissances au niveau de la carte / au niveau de certains mots / et puis d'aborder des thèmes particuliers / et / quand on travaille purement en suivant en observant les paysages toujours en essayant de découvrir les choses / mais on ferait peut-être un dixième / tout juste de ce qu'il y a dans ce livre ... »

En prenant connaissance des tableaux 13, 14 et 15, on pourrait croire que les trois enseignants que nous venons d'aborder présentent un système de justification assez semblable. Pourtant, il s'agit de trois discours relativement différents. En effet, la représentation que les enseignants se font de la situation de communication dans laquelle ils sont impliqués varie très fortement d'un enseignant à l'autre et donne des statuts différents aux justifications avancées.

Le dernier enseignant que nous avons abordé prend le chercheur-interviewer pour un confident ; il n'hésitera pas à lui parler de son malaise face à la géographie, de la confusion qui règne dans son esprit face aux attentes à satisfaire, des contradictions qui l'animent au sujet de la géographie. Chez lui, la mise en opposition de pôles de justification est une façon d'insister sur les nombreux paradoxes que lui pose la géographie ; cela lui permet finalement de justifier sa façon de procéder : « j'essaie, je fais un peu comme je pense, comme je peux ».

L'enseignant 5.3 qui venait juste avant a le souci de vraiment bien se faire comprendre dans la situation de communication que représente l'entretien. Il semble être un peu sur la défensive et ressent le besoin de beaucoup se justifier. Dans l'entretien, sa préoccupation à se faire comprendre tel qu'il voudrait vraiment être compris l'amène à avoir une confiance limitée dans le chercheur ou plutôt dans sa capacité à refléter exactement ce qu'il pense, comme l'atteste ce passage étrange :

Enseignant : « j'sais pas si je vais au cœur de la question pis si je vais dans l'ordre juste parce que j'arrive jamais à mettre dans l'ordre la première fois / quand je dis quelque chose mais »

Interviewer : « mais je me chargerai (...) »

Enseignant : « ouais (rire) // non mais ça c'est pas (rire) »

Interviewer : <...inaudible...>

Enseignant : « vous respectez pas forcément (rire) / très bien / non non mais je / je vous confie le désordre / mais euh / ouais / qu'est-ce que je pourrais encore dire »

Enfin, le premier enseignant que nous avons abordé dans cette partie a une perception de la situation de communication toute différente. Depuis le temps qu'il dénonce les moyens d'enseignement mis en place, la venue du chercheur est une occasion unique pour se faire enfin entendre. L'entretien consenti allait peut-être même lui permettre de faire passer un message aux politiques puisque hors entretien, il nous a suggéré de présenter nos résultats au département de l'instruction publique. Cet enseignant entre catégoriquement dans un discours argumentatif sur lequel nous allons revenir plus loin.

## Conclusion : des constantes à explorer

L'analyse des justifications de chaque enseignant nous a permis de mettre en évidence un certain nombre d'informations précieuses et permet de dégager quelques *constantes* que le tableau 16 met en lumière. Ce tableau de synthèse a été construit en additionnant par catégorie les justifications relevées chez chacun des six enseignants. Les *concentrations* qu'il présente - montrant que des pôles de justifications préférentiels se dégagent - de même que les *absences* qu'il fait ressortir méritent une attention plus marquée de notre part. La conclusion de ce chapitre consacré à l'étude des systèmes de justification des pratiques (justification au sens strict : les enseignants « se » justifient) organise ainsi l'architecture de la suite du mémoire.

Pôles de justification :	Raison invoquée :	Justifications simples			Justifications complexes								
		Justifie ou réfute			Est opposé à ou renforce (+) un pôle de justif.								
		Cont.	Dém.	Autre	Inst.	Opp.	Soc.	Pré.	Exp.	Rep.	Epi.	Péd.	
l'institution	le programme-cadre	5 <sub>2</sub>	2 <sub>2</sub>	1 <sub>1</sub>	3 <sub>3</sub>	2 <sub>2</sub>		1+1 <sub>1</sub>					
	les finalités et objectifs		3 <sub>2</sub>		1 <sub>1</sub>								
	les ouvrages pour l'élève	3 <sub>2</sub>						1 <sub>1</sub>					
	les suggestions méthodologiques	2 <sub>2</sub>	1 <sub>1</sub>	1 <sub>1</sub>	1 <sub>1</sub>								
	les remarques de l'inspecteur / dir	1 <sub>1</sub>	1 <sub>1</sub>										
	les impératifs de l'évaluation												
les opportunités	des médias de toutes sortes	2 <sub>2</sub>		1 <sub>1</sub>									
	des événements ou actualités	4 <sub>3</sub>		1 <sub>1</sub>									
	des personnes ressources	2 <sub>2</sub>		1 <sub>1</sub>									
	des conditions locales	10 <sub>5</sub>	1 <sub>1</sub>	1 <sub>1</sub>									
la demande sociale	l'environnement	1 <sub>1</sub>											
	l'informatique												
	l'interculturel												
	les parents		1 <sub>1</sub>		2 <sub>1</sub>								
les préoccupations	les inégalités	1 <sub>1</sub>											
	les problèmes écologiques	1 <sub>1</sub>											
	la place de l'humain dans la soc.	1 <sub>1</sub>											
les expériences	ses expériences en tant qu'élève												
	ses expériences d'enseignant	6 <sub>4</sub>	7 <sub>5</sub>	4 <sub>2</sub>	4 <sub>3</sub>	+1 <sub>1</sub>							
	ses expériences personnelles	4 <sub>2</sub>	5 <sub>3</sub>	3 <sub>3</sub>	4 <sub>2</sub>								
les représentations	de l'école primaire	6 <sub>2</sub>	2 <sub>2</sub>	1 <sub>1</sub>									
	de l'enseignant				1 <sub>1</sub>	1 <sub>1</sub>							
	de la discipline	17 <sub>6</sub>	7 <sub>4</sub>	4 <sub>3</sub>									
l'épistémologique	le type de savoirs à construire	6 <sub>4</sub>	8 <sub>5</sub>	2 <sub>2</sub>		+1 <sub>1</sub>							+1 <sub>1</sub>
	le type de démarches	2 <sub>1</sub>	11 <sub>3</sub>	4 <sub>4</sub>									1+2 <sub>3</sub>
le pédagogique	le vécu et le concret plus faciles	12 <sub>4</sub>	4 <sub>4</sub>	6 <sub>3</sub>	1 <sub>1</sub>								+3 <sub>2</sub>
	la maturité des élèves	4 <sub>3</sub>	2 <sub>2</sub>	6 <sub>3</sub>	2 <sub>1</sub>		2+1 <sub>3</sub>						
	l'intérêt des élèves	8 <sub>3</sub>	11 <sub>6</sub>	2 <sub>1</sub>			+1 <sub>1</sub>						
	la gestion de la classe		3 <sub>3</sub>										
	l'hétérogénéité culturelle de la cl.												
	les difficultés des élèves		4 <sub>1</sub>	1 <sub>1</sub>									

**Tableau 16 :** Somme des justifications émises par les six enseignants participant à la recherche ; les indices de chaque somme soulignent le nombre d'enseignants chez qui cette justification apparaît ; le dégradé de gris signale les justifications apparaissant respectivement chez 6, 5, 4 et 3 enseignants.

Même en prenant toute la prudence que l'analyse de ce type de données requiert, on peut sans autre affirmer que les justifications s'appuyant sur des *conceptions pédagogiques* et *épistémologiques* occupent une place prépondérante dans les discours étudiés. Les enseignants légitiment leur contenu ou leur démarche en se référant très souvent à l'intérêt supposé des élèves, à leur vécu, à l'aspect concret de la matière ainsi qu'à leurs conceptions du savoir à acquérir en géographie et du type de démarche à mettre en œuvre pour le construire. Les idées que les enseignants partagent sur ces éléments constituent des critères de choix de première importance ; elles méritent qu'on s'y attarde plus longuement (chapitre 8).

Il ressort également de ce tableau que *les opportunités liées aux conditions locales* sont aussi souvent appelées à justifier des choix effectués par les enseignants. Cela s'accommode finalement bien avec les justifications pédagogiques puisqu'il semble que tenir compte des conditions locales, c'est favoriser le vécu et la proximité, et, par là, soutenir l'intérêt des élèves. Les autres opportunités (médiats de toutes sortes, actualité, etc.) ne sont que rarement convoquées pour justifier les pratiques. Cette absence sera aussi à interroger (chapitre 7).

*Les représentations* que les enseignants ont de *la discipline géographique* sont également très fréquemment appelées pour justifier des pratiques. L'idée que les enseignants se font de ses finalités, de ses méthodes, de son utilité ont donc une importance non négligeable sur les choix qu'ils effectuent. Ce constat est de prime importance, car il indique qu'on ne peut faire évoluer les pratiques sans faire un travail sur ces représentations. Dans la suite des analyses, ces représentations ne feront pas l'objet d'une discussion pour elles-mêmes mais on tentera de montrer leur implication dans chacun des aspects traités.

Finalement, on constate que *l'expérience professionnelle et personnelle des enseignants* est aussi appelée de manière privilégiée pour justifier des pratiques. Permettant de dire si un contenu ou une méthode « marche » avec les élèves, *l'expérience professionnelle* est appelée à les légitimer. L'importance conférée à *l'expérience personnelle* dans laquelle nous avons classé tout ce qui concernait les intérêts, les hobbies ou les aspects liés à la formation personnelle, nous montre que les enseignants estiment avoir le droit de choisir, dans une certaine mesure, des contenus ou des démarches « qui leur correspondent ». Nous y reviendrons (chapitre 6).

Cette analyse sur les justifications montre que les enseignants ne légitiment pas prioritairement leur pratique en se référant aux *programmes*, aux *moyens d'enseignement* et aux *suggestions méthodologiques*. Cette absence indique-t-elle que les enseignants considèrent implicitement qu'il leur revient d'appliquer le programme et les indications méthodologiques<sup>28</sup> ? Leurs discours semblent le révéler, eux qui « oublient » les indications officielles comme pôle de justification pour directement se consacrer à les mettre en cause. En effet, ils démontrent que toutes ces demandes institutionnelles ne sont pas pareillement « applicables », en se basant principalement sur leur expérience et sur des raisons épistémologiques ou pédagogiques. De plus, ils s'attachent à montrer leur incohérence interne. Il s'avère indispensable de revenir sur ce point (chapitre 5)

Soulignons enfin que les *demandes sociales du moment* ou les *préoccupations personnelles des enseignants* ne sont quasiment jamais prises comme justifications. Rappelons que nous nous situons ici au niveau des raisons *invoquées* par les enseignants ; même s'ils ne justifient

---

<sup>28</sup> Peut-être en serait-il différemment si le discours avait été construit en face d'un parent d'élève : les enseignants auraient alors vraisemblablement parlé plus généreusement des programmes.

pas à l'aide de ces deux pôles, on ne peut pas exclure que ceux-ci aient leur importance dans l'explication des pratiques. L'analyse des justifications au sens large devra donc nécessairement revenir sur ces deux pôles (chapitre 7).

Bien que nos résultats obtenus sur la base de 6 enseignants n'aient pas le même statut que ceux d'Audigier (1999) qui a combiné 46 entretiens et 712 questionnaires, il nous paraît intéressant d'établir un rapprochement, et cela, d'autant plus qu'Audigier a enquêté auprès des enseignants du même degré primaire, en France voisine.

Que la géographie les attire ou qu'ils soient en délicatesse avec elle, les IPE (instituteurs et professeurs des écoles) n'évoquent guère de façon précise les programmes pour justifier leur choix. La formation, qu'elle soit initiale ou continuée, est encore moins citée. Les opportunités diverses (...) ainsi que leur goût, ou celui supposé des élèves, pour tel ou tel sujet, telle ou telle approche, rendent compte de leurs choix. (...) Ce qui compte en priorité est de mettre en place des activités qui soient appréciées des élèves, activité pour lesquelles la préparation n'est pas trop lourde et qui apportent un peu de souplesse dans un emploi du temps par ailleurs très contraignant. Les propres souvenirs scolaires des IPE sont également appelés pour justifier ou refuser tel ou tel choix. (p. 401)

Sans savoir exactement comment l'auteur a identifié les justifications des enseignants, nous constatons bon nombre de similitudes : le programme n'est pas un pôle de justification prioritaire, les diverses opportunités ainsi que l'intérêt des élèves et leur propre intérêt ont une grande importance. Quelques petites divergences apparaissent. Aucun des 6 enseignants que nous avons interviewés ne justifie une activité par le fait qu'elle demande une préparation trop lourde ou parce qu'il en garde un mauvais ou un bon souvenir. De même, des raisons telles que le vécu et le concret fréquemment utilisées n'apparaissent pas, bien qu'ils puissent être contenus dans l'idée de mettre sur pied des activités intéressantes pour les élèves. En définitive, et compte tenu des inconnues méthodologiques, nous pouvons à ce stade postuler une certaine convergence entre les conclusions d'Audigier et les nôtres.



## Chapitre 5 : Composer avec les demandes institutionnelles

L'étude des justifications avancée par les enseignants vient de montrer que les « demandes institutionnelles » étaient sujettes à discussion. Rappelons que nous nous situons toujours dans l'analyse des justifications au sens strict, c'est-à-dire au sens où elles sont construites par les enseignants. Le propos n'est donc pas ici de faire le procès des demandes institutionnelles (manuels, indications méthodologiques, programmes, etc.) mais de montrer *comment les enseignants les perçoivent et comment ils composent avec elles*.

### Deux références émergent des discours

L'analyse des discours que nous venons de faire a montré que plusieurs constructions justificatives s'attachent à démontrer une certaine *incohérence interne* des demandes institutionnelles, notamment en opposant le « programme » - généralement considéré comme l'inventaire des contenus à aborder - à la « méthode d'enseignement » préconisée par les moyens d'enseignement. Ainsi, parmi toutes les références possibles que l'institution offre, les enseignants semblent se cristalliser sur deux références majeures. Précisons-les rapidement.

La référence « programme » comprend généralement « tout » ce qui est à voir en géographie, et principalement l'ensemble des connaissances factuelles sur le relief, le climat... du Valais, de la Suisse... avec quelques repères topographiques... une meilleure maîtrise de la carte, etc. La présentation du cadre institutionnel et plus précisément la nouvelle présentation des programmes de 1989 du GRAP a effectivement montré que l'institution était tentée par l'« inventaire exhaustif » qui caractérise une certaine géographie scolaire. Au niveau des enseignants, l'analyse des contenus a montré qu'un « encyclopédisme latent » était également perceptible dans les programmations.

La référence « méthode d'enseignement » comprend généralement la « façon » de travailler les contenus. L'analyse des moyens d'enseignement produits par l'Etat du Valais en 1989 et 1993 révèle qu'un accent important a été mis sur une démarche constructiviste centrée sur l'enfant. On suggère de mettre en valeur le travail pour aboutir aux connaissances plutôt que de ne transmettre que les connaissances. Les deux manuels de l'élève présentent des matériaux (photos de paysage, cartes, schémas, graphiques, textes, etc.) au volume considérable. L'idée des concepteurs est que les enseignants y choisissent selon deux critères, d'une part les spécificités locales, d'autre part la classe<sup>29</sup>.

Enfin, le cadre institutionnel dans lequel les enseignants agissent fixe une dotation horaire et oblige à certifier ; ces deux injonctions ne sont pas négociables. Une heure hebdomadaire est consacrée la géographie, ce qui représente en tout et pour tout guère plus de 38 heures, une fois les vacances déduites. C'est avec ce budget temps qu'ils doivent concrétiser les « intentions institutionnelles » présentées en page 19. Un enseignant résume très bien la situation :

« ... encore une fois / le grand problème / je dirais le problème majeur pour nous / c'est le manque de temps / par rapport aux objectifs / je sais pas si vous avez vu dans la méthodologie la liste des objectifs (rire) [...] c'est un tant soit peu / idéaliste↓ / alors moi / moi ce que j'essaie ... »

---

<sup>29</sup> Cela montre que les concepteurs des livres présentent une légitimation des contenus assez proche de celle des enseignants (voir tableau 16) qui choisissent aussi de manière prioritaire selon des raisons pédagogiques ou des opportunités locales.

En nous référant à Derouet (1992), étudions les solutions que les enseignants ont imaginées en fonction de leur perception de la demande institutionnelle, et plus spécialement comment ils composent les deux références institutionnelles qui font saillie dans les discours.

## Mouvements de justification autour de deux références

Se questionnant sur l'école et la justice, (Derouet 1992) a adapté le concept de justification à la problématique de l'éducation (voir p. 10). Rappelons brièvement que dans cette construction théorique, l'action se justifie par référence à un modèle. Divers modèles peuvent exister, mais chacun est *une* réponse particulière à une tension irréductible comme par exemple, dans la problématique de Derouet, l'égalité de droit (l'école pour tous) et la hiérarchie (l'école lieu de sélection). Lorsque l'on est en présence de plusieurs modèles de justification, Derouet a montré comment ils pouvaient se confronter les uns aux autres, par compromis, par dénonciation ou plus rarement par prudence ou relativisation.

Dressons un parallèle avec notre situation. La tension fondamentale de la situation enseignante est donnée par différentes contraintes fixes (notamment le temps à disposition ou l'obligation de certifier). Deux modèles, deux types de réponses à cette donnée de base semblent émerger des entretiens. Un modèle cherche avant tout à parcourir le programme de manière aussi exhaustive que possible ; un autre veut principalement mettre en œuvre des démarches où l'enfant construit son savoir, les connaissances étant le support pour cette activité. La question qui nous occupe maintenant est de voir comment les enseignants confrontent ces deux modèles, quels sont les mouvements qui s'opèrent.

### Dénonciation

Certains enseignants procèdent sans équivoque à une dénonciation. Ce mouvement de dénonciation est orienté contre la *méthode d'enseignement*, notamment la *démarche hypothéico-déductive* proposée par les nouveaux moyens d'enseignement. Au niveau du discours, les deux enseignants qui combinent - ou plutôt qui opposent - les modèles de la sorte se positionnent plus souvent que les autres dans l'argumentation. Pour bien comprendre ce mouvement de dénonciation, il vaut la peine d'étudier tour à tour leur dynamique argumentative.

Un enseignant construit une habile dénonciation en prenant appui sur un certain nombre de points afin de faire passer son opinion qui pourrait se résumer par « changeons ces méthodes d'enseignement utopiques » :

« ... c'est absolument utopique quand on voit le niveau / donc des élèves euh donc appliquer le fait d'observer / d'émettre des hypothèses / de vérifier l'hypothèse / de tirer des conclusions et puis ensuite d'établir un court résumé de ce qui est ça c'est une vision de l'esprit de ces grands messieurs qui ont conçu ces programmes / qui ... »

« ... je me souviens / il y a au moins vingt ans en arrière / dans un de ces cours de recyclage / on avait un animateur / un d'nos collègues qui n'en pouvait rien mais / c'est-à-dire que (rire) à un moment donné il avait une fiche bilan à remplir à nous faire remplir / pis / moi j'étais ulcéré parce qu'on nous poussait dans ces théories / j'étais pas contre le fait d'aller vers quelque chose de nouveau / mais on sent très bien / que::: c'est une théorie **très** / donc très applicable / très facilement applicable donc à des élèves du collège / juste / et pas en dessous / **collège** / et à des universitaires / donc c'est des théories d'universitaires faites pour des universitaires qu'on veut appliquer en primaire / et alors / je m'étais levé / furibond / en disant alors maintenant qu'on est **tous** là / qui d'entre vous peut prétendre qu'il arrive à appliquer / l'observation déduction / enfin non / observation hypothèse excetera / avec ses élèves / est-ce que ça marche↓ // alors j'ai dit au collè euh au responsable / tu **notes que** / on / ça ne **marche pas** / c'est pas qu'on refuse / mais c'est c'est / **impraticable** / et finalement ça s'est perdu / et puis on en est là / avec des moyens fantastiques qui ont coûté horriblement cher mais qui sont / difficilement exploitables / y'a des bonnes choses

mais / c'est tout des couches hein / c'est uniquement des couches comme ça y'a pas d'suivi y'a pas de ... »

Décortiquons son argumentation en la reformulant point par point :

1. Il est impossible d'appliquer la démarche hypothético-déductive à l'école primaire ; je l'ai pourtant sincèrement essayé, mais ça n'a pas fonctionné.
2. Les têtes pensantes qui ont conçu ces méthodes ne connaissent rien à la réalité de classe.
3. En s'acharnant à utiliser cette démarche, on ne fait que perdre du temps ce qui conduit à ne voir que la moitié du programme.
4. Je ne suis pas le seul à penser comme ça, tous les enseignants du centre scolaire (et bien d'autres encore) partagent cet avis.
5. Cela fait longtemps qu'on le dit mais on ne nous écoute pas.
6. Si on nous avait écoutés, on aurait pas fait tout ce gaspillage d'argent pour concevoir des livres certes bien faits, mais pas adaptés.

A la fin de cette dénonciation, l'enseignant a posé tous les éléments pour justifier de sa pratique, justification qu'il formule approximativement comme suit :

7. En fin de compte, vu que cette méthode d'enseignement est inapplicable et vu qu'aucune remédiation n'a été faite même suite à nos nombreuses demandes, je fais comme les méthodologues, je « choisis » ce que je désire enseigner.

Un même travail de dénonciation basé sur un discours argumentatif a été opéré par l'enseignant 5.3. Comme nous allons le voir, il est aussi orienté contre la *méthode d'enseignement* prônée par les nouveaux moyens. Sans présenter d'extrait de son discours<sup>30</sup>, nous résumons son argumentation.

1. J'ai essayé de faire « comme ils disent », partir de l'observation, du concret, puis faire faire des synthèses aux enfants.
2. Tout ça prend énormément de temps en classe.
3. On aboutit finalement à des résultats médiocres, tout est très « vague ».
4. Je pense qu'il n'est pas possible de toujours tout observer.
5. Je n'aime vraiment pas le gaspillage de temps en classe.
6. J'ai été très mécontent de cette façon de travailler.
7. J'ai aussi été très mal à l'aise ; bon, peut-être que je ne suis pas assez formé ou pas assez doué.
8. Mais en tant qu'enseignant, l'important c'est quand même d'être à l'aise dans ce qu'on fait.

Comme dans le cas précédent, après avoir posé tous ces arguments, l'enseignant peut justifier des choix qu'il a opérés :

9. Je suis donc revenu à un enseignement qu'on pourrait qualifier de plus « traditionnel » ; les enfants aiment bien ; c'est plus structuré ; je ne prétends pas que ce soit LA vérité, mais j'en suis très content.

Illustrant à merveille la dynamique argumentative décrite par Breton (1996), l'enseignant dresse progressivement un « cadre » en cherchant à obtenir l'accord de l'auditoire sur un certain nombre de points (les résultats médiocres, le gaspillage de temps, l'idée qu'il n'est pas formé pour ça, qu'il doit se sentir bien dans ce qu'il fait, etc.) ; ce patient travail lui permet d'aménager une place où il vient ensuite déposer son opinion « mon programme de géo est bon même si je ne suis pas la méthode d'enseignement suggérée » qui semble s'imposer alors comme une solution (pour lui-même, pour les enfants). Le système de justification mis en

---

<sup>30</sup> Quelques passages répartis ailleurs dans ce travail pourront en attester (voir notamment pp. 81-82).

évidence (tableaux 14 pour cet enseignant, 13 pour le précédent) montre assez bien comment les différents pôles de justification sont opposés au pôle institutionnel.

A l'aide de ces deux enseignants, nous venons de voir un des mouvements de justification possible autour des deux références. Les auteurs se positionnent dans la référence au programme, s'appuient sur ce qui fait sa cohérence (on avance dans le programme, on ne perd pas de temps, etc.) pour dénoncer l'autre référence, à savoir la méthode d'enseignement.

Si l'on fait un bref retour sur les contenus choisis par ces deux enseignants (respectivement 5.1 et 5.3), on constate que tous deux ont mis un poids important sur les connaissances factuelles (voir tableau 7). L'un a rédigé un script de 21 pages qui met l'accent sur la nomenclature puis sur les différents thèmes de géographie physique (relief, climat, hydrographie) dont le contenu est discuté puis appris et évalué. L'autre procède de même en mettant plus de poids sur les thèmes ; les traces conservées par ses élèves dans leur cahier sont de loin les plus volumineuses de toutes (43 pages).

### **Compromis**

D'après nos analyses, au moins trois enseignants (6.1, 6.2, 6.3 et dans une certaine mesure 5.2) opèrent un mouvement de compromis. Le propre du compromis, selon Derouet, est que l'action puisse être justifiable quel que soit le point de vue adopté, quel que soit le modèle dans lequel on se positionne. Dans notre cas, la meilleure illustration que nous puissions donner du compromis entre les deux références distinguées est formulée par cet enseignant :

« ... une façon de faire c'est / je trouve que c'est bien / mais il faudrait quand même / qu'à côté y'ait des connaissances / bien que les connaissances / c'est pas suffisant non plus [...] c'est aussi nécessaire qu'un enfant soit capable par rapport à une image par rapport à un schéma / d'analyser quelque chose mais ça je pense que c'est / c'est pas suffisant non plus // mais que des connaissances / c'est pas suffisant non plus j'pense c'est encore / j'pense c'est / il faudrait / des deux / mais au pire / j'pense qu'au pire / c'est mieux de savoir analyser une chose / que de connaître tel endroit ... »

L'attitude est ici toute différente que dans la dénonciation. Les enseignants qui choisissent le compromis cherchent en effet à faire « tenir ensemble » les deux références, reconnaissant la valeur de chacune d'elles. Dans la mesure où ils ne sont pas contraints de choisir un modèle en particulier, les enseignants préfèrent se référer aux deux. A ce stade, il est difficile de dire si ce qui motive ce choix est une adhésion aux « projets de formation » de chacun de ces modèles ou une façon de faire consciencieusement ce qu'on leur demande de faire. Il en va peut-être des deux. Nous reviendrons sur ce point (p. 138).

Bien évidemment, ce compromis entre la référence au programme et la référence à la démarche constructiviste prend des allures différentes chez chaque enseignant. Cela apparaît dans l'analyse des contenus travaillés durant l'année (voir tableau 7 et commentaires sur les programmations de 6P, p. 32). En effet - et à l'opposé des deux enseignants qui entrent en dénonciation - tous ces enseignants travaillent sur les paysages, comme les moyens d'enseignement le suggèrent, mais chacun le fait à sa manière et avec une insistance particulière. On constate que l'attitude de compromis ouvre à des programmations un peu plus éparpillées que l'attitude de dénonciation.

Sur le plan des systèmes de justification (tableaux 10, 11 et 12), les enseignants qui pratiquent par compromis constituent le groupe qui présentait une dynamique justificative relativement sobre. Ils combinent peu les pôles de justifications entre eux et se restreignent presque exclusivement à des justifications simples. Pratiquant le compromis qui permet de justifier sa pratique autant dans une référence que dans une autre, on peut faire l'hypothèse qu'ils ne se

perçoivent pas en décalage par rapport à la demande institutionnelle et sont donc moins sur la défensive que les deux enseignants qui ne se réfèrent qu'au programme.

### Prudence et relativisation

Derouet distinguait deux autres combinatoires possibles : la prudence - sorte de suspension de justification pour éviter l'épreuve ou le débat - et la relativisation - tous les principes se valent. L'un des enseignants va dans ce sens (5.2). Dans les faits, ses choix de contenus s'apparentent au compromis, mais celui-ci n'est pas vraiment choisi mais plutôt subi, et au contraire des trois enseignants ci-dessus, il ne reconnaît pas vraiment les valeurs respectives de l'une ou l'autre des références. Pour lui, passablement d'éléments sont flous et confus, et en attendant de pouvoir prendre une position plus claire, il joue la prudence, il relativise. Dans ce genre de cas, Derouet a montré que ce sont alors d'autres facteurs qui pilotent les décisions ou les actions. Pour en discuter, prenons un extrait qui nous paraît significatif à cet égard :

« ... étant donné qu'on essaie des fois de faire des choses avec les élèves / qu'ils essaient de découvrir des choses / on a l'impression<sup>31</sup> que / ça nous prend tellement de temps // que le reste a été un peu évacué / puis l'essentiel c'est plus de / d'apprendre les choses mais d'essayer de faire une expérience et puis peut-être que // on a l'impression que / d'un côté on a moins de pression et pis d'un autre côté de faire certaines ou des travaux où les élèves euh / essaient de découvrir des choses ça nous / ça nous crée bien des / des ennuis purement d'organisation ou bien alors on est / un peu à bout de souffle et puis on dit maintenant bon / on va changer // alors c'est un peu difficile [...] on sent qu'en même temps la géographie est en même temps un peu secondaire pas secondaire on nage un peu entre deux // c'est pas là qu'on va donner tout ce qu'on peut pour arriver à / à être sûr qu'on a fait quelque chose qui joue sur l'année / alors ce qui se passe souvent c'est qu'à la fin de l'année y'a un ou deux thèmes / ou des choses qui n'ont pas du pu être abordées [...] j'ai l'impression qu'on nage aussi un peu à cheval entre euh / nouvelle tendance ancienne tendance et puis / d'un côté on essaie de faire en sorte qu'il y ait pas un mécontentement général dans la population et puis ni de l'autre côté qu'il y ait pas [...] le mécontentement parce que on / plutôt du côté du /euh / soit inspecteur département dans le sens et bien // on travaille comme y'a cinquante ans en arrière c'est plus comme ça qu'il faut travailler enfin / personne peut venir nous dire exactement il faut travailler comme ça // alors / on adapte [...] moi je dirais que la géographie c'est le domaine où je me sens nettement le moins à l'aise // parce que c'qui me gêne c'est surtout / l'insécurité qu'on a face à la géographie / bon c'est normal d'un côté quand on parle qu'est-ce qui se passe au niveau des activités humaines toutes ces transformations // elles se passent chaque jour un petit peu et puis / on a pas quelque chose de fixe comme dans certains domaines à quoi se raccrocher ... »

On constate tout d'abord que les justifications sont peu affirmées<sup>32</sup> ; les « parce que » tonitrueux des justifications nettes et franches laissent ici la place à des « on a l'impression que » et les raisons invoquées sont aussitôt relativisées comme lorsqu'il affirme par exemple qu'il peut mettre en œuvre une démarche constructivistes parce qu'« on a moins de pression » mais ces démarches sont sources de difficultés et « ça nous crée bien des ennuis ». De même, la géographie est « un peu secondaire » mais tout en étant « pas secondaire ». Sur le même principe, il faut faire attention à ce « qu'il n'y ait pas de mécontentement général dans la population » et donc contenter les parents qui s'attendent plutôt à ce qu'on apprenne des connaissances à leurs enfants, mais il faut aussi contenter l'inspecteur, qui veille à l'application des demandes institutionnelles. Tous ces indices nous poussent à considérer que cet enseignant choisit la prudence plutôt que le compromis.

D'autre part, en observant le tableau 15, on voit apparaître chez cet enseignant des pôles de justification totalement originaux qu'il est le seul à utiliser : l'inspecteur, les parents, le fait

---

<sup>31</sup> Le soulignement est de nous.

<sup>32</sup> Il a d'ailleurs été relativement difficile de faire ressortir les pôles de justification utilisés par cet enseignant (tableau 15), tant les justifications étaient ténues.

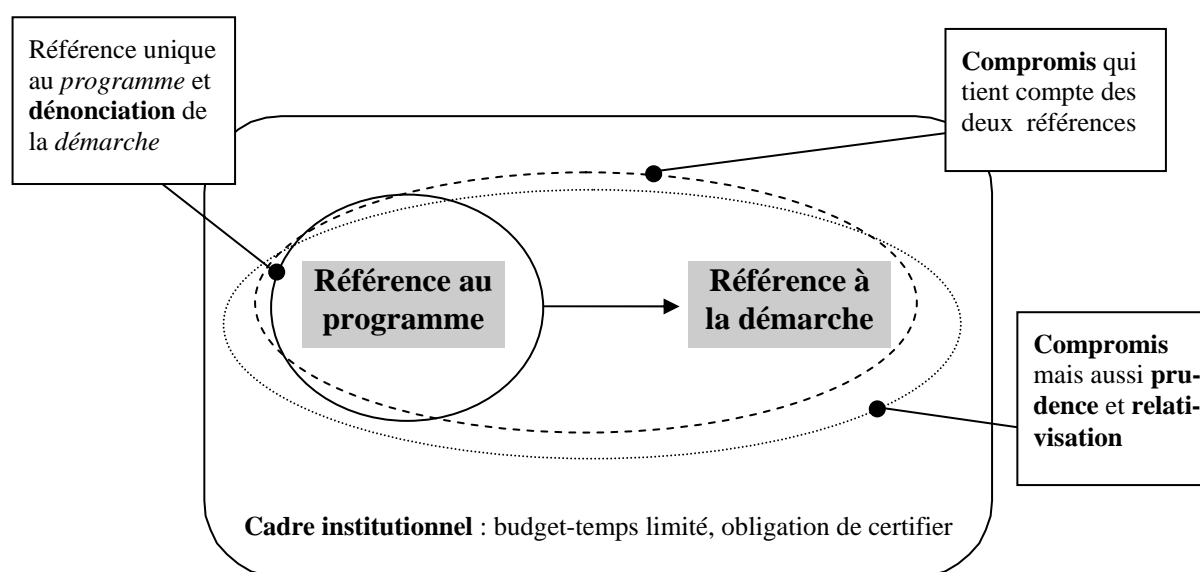
que la géographie soit une branche principale ou non, que personne puisse venir dire exactement ce qu'il faut faire, que les connaissances géographiques ne sont jamais stabilisées, etc. Ces indices sont plutôt révélateurs d'une relativisation. Vu qu'il n'y a pas reconnaissance des valeurs propres de l'un ou de l'autre des modèles, ce sont d'autres facteurs, *pas forcément pédagogiques* comme nous venons de le voir, qui sont pris en compte par cet enseignant pour justifier ce qu'il fait.

## Conclusion

Le concept de justification de Derouet (1992) nous a aidé à dégager une certaine cohérence montrant comment les enseignants combinent les deux références fortes qu'ils perçoivent dans les demandes institutionnelles, à savoir le « programme » et la « démarche constructiviste ». Les entretiens présentent presque tous les types de combinaison identifiées par Derouet : compromis, dénonciation, prudence ou relativisation. Les mouvements de justification choisis sont triples, comme l'illustre la figure 3 :

- référence unique au programme et dénonciation de la démarche constructiviste prônée par les ouvrages méthodologiques à l'intention des enseignants ;
- référence au programme et à la démarche dans un mouvement de compromis ;
- référence au programme, à la démarche mais également aux parents, à l'inspecteur, etc. dans un mouvement de prudence et de relativisation.

La figure 3 montre qu'un mouvement de justification n'a pas été envisagé : aucun enseignant dénonce le programme en ne se référant qu'à la démarche constructiviste prônée par les moyens d'enseignement. Ces trois mouvements de justification sont évidemment en concordance avec les systèmes de justification de chaque enseignant. En effet, à chaque combinaison correspond une dynamique justificative particulière (chapitre 4) : importance des justifications complexes et discours argumentatif pour le premier (tableaux 13 et 14) ; prépondérance des justifications simples pour le second (tableaux 10, 11 et 12), utilisation de justifications complexes pour relativiser et montrer les paradoxes mais discours non argumentatif pour le dernier (tableau 15).



**Figure 3** : Les trois mouvements de justification autour des deux références émergentes des discours.

Arrivé à ce point de l'analyse, plusieurs questions se posent. Nous l'avons rappelé en introduction de cette partie, nous nous trouvons dans la justification au sens strict, la justification construite par les enseignants dans la situation d'entretien. Les références qui ont émergé des discours représentent *leur perception* des demandes institutionnelles. Les trois types de combinaisons identifiées entre ces références perçues sont donc *de l'ordre du discours*. On peut se demander si à ces différences constatées dans le discours correspondent des différences de pratiques. Quelques particularités ont d'ores et déjà été constatées dans les contenus, avec la prise en compte ou non des paysages et une attention plus ou moins soutenue accordées aux connaissances. Mais qu'en est-il des dispositifs d'apprentissage mis en place et des savoirs travaillés ? Nous y reviendrons dans le chapitre 9.

On peut aussi se demander comment les enseignants en sont venus à élaborer de tels mouvements de justification. Est-ce révélateur de différentes conceptions de la discipline ? Est-ce lié à leur expérience ? Nous allons tout de suite en débattre en analysant de quelle manière les expériences pèsent sur les pratiques.

## Chapitre 6 : Le poids du passé

L'analyse des pôles de justifications avancés par les enseignants a montré que l'expérience était fréquemment appelée à légitimer les pratiques (voir conclusions du chapitre 5). Ce poids du passé dans les pratiques actuelles nous interpelle : ne serait-il pas un des facteurs conduisant à la réplique de certains contenus ou de certaines habitudes disciplinaires ? C'est ce que nous voulons étudier ici en séparant les expériences vécues en tant qu'enfant des expériences vécues en tant qu'enseignant.

Précisons que nous allons quitter ici la sphère de justification au sens strict ; dans laquelle nous avons travaillé jusqu'ici (voir plan d'analyse présenté en p. 18), pour désormais considérer toutes les raisons qui peuvent expliquer - ou justifier au sens large, c'est-à-dire justifier du point de vue de l'observateur - les pratiques actuelles. Dans cette perspective, certaines « relations justificatives » peuvent être directement formulées par l'enseignant, alors que d'autres - échappant à sa conscience ou oubliées, voir dissimulées lors de l'entretien - sont établies par le chercheur.

### Géographie de l'enfance et pratiques actuelles

L'enfant puis le jeune, dans son parcours scolaire qui dure généralement une quinzaine d'années, construit progressivement ses connaissances géographiques et, en même temps, une certaine conception de la géographie. Nous faisons ici l'hypothèse que la géographie qu'a connu l'enseignant durant son enfance a une influence perceptible sur ses pratiques actuelles et contribue à répliquer certaines habitudes disciplinaires.

La situation semble bien se prêter à cette analyse puisque la palette des enseignants qui ont participé aux entretiens couvre plusieurs générations, de l'enseignant n'ayant que quelques années d'expériences à celui qui s'apprête à prendre sa retraite. Par conséquent, tous n'ont pas connu la même géographie durant leur scolarité vu que les contenus et la façon de les traiter ont évolué au cours de ces 50 dernières années. La présentation du cadre institutionnel (voir p. 19) a montré comment les programmes, les manières de travailler les contenus et surtout les finalités ont évolué.

Cette évolution des programmes officiels couplée avec les différents vécus scolaires des enseignants permet d'étudier l'influence de la géographie de l'enfance sur les pratiques enseignantes. Pour mieux mettre en évidence ces vécus scolaires, et les expériences géographiques qui s'y rattachent, nous allons procéder par génération, en commençant par la plus ancienne, de manière à se décentrer le plus possible par rapport aux pratiques actuelles dont nous avons parlé jusqu'à maintenant. Ces trois générations ont été distinguées uniquement sur la base des entretiens ; compte tenu de notre hypothèse nous n'avons pas jugé nécessaire de les définir à l'aide d'autres traces (programmes détaillés, directives officielles, etc.). En effet, nous ne cherchons pas à savoir si les souvenirs des enseignants sont représentatifs du projet disciplinaire de l'époque, mais à définir quelle est l'influence de ces souvenirs scolaires - qui « matérialisent » aujourd'hui leurs expériences d'enfant - sur leur pratique actuelle.

Encore deux remarques avant d'aborder ces différentes catégories. Lors des entretiens, les enseignants ont volontiers parlé de la géographie de leur enfance mais ces évocations étaient très souvent mises en relation avec ce qu'ils font aujourd'hui dans leur pratique, mettant l'accent sur les continuités ou les ruptures. Le fait que ce lien soit établi spontanément par les



enseignants est déjà significatif du rapport qui existe entre le passé scolaire de l'enseignant et sa pratique actuelle. L'enseignant situe d'emblée ce qu'il fait par rapport à ce qu'il a connu.

De plus, pour les enseignants, parler de l'enfance les amène à parler d'aspects plus émotionnels, à évoquer le plaisir ou le déplaisir qu'ils ont éprouvé en tant qu'enfant par rapport à la géographie scolaire<sup>33</sup> ; ces souvenirs plus émotionnels les conduisent souvent à parler du plaisir ou du déplaisir à enseigner aujourd'hui la géographie. Tous ces aspects étant mis en relation dans les entretiens, nous les aborderons simultanément (géographie de l'enfance, plaisir en tant qu'enfant, plaisir en tant qu'enseignant), tout en essayant de tisser des liens avec les pratiques actuelles.

### La génération du Rebeaud

Dans cette génération, il semble qu'on étudiait d'abord son propre canton, puis tous les cantons suisses tour à tour, à l'aide du livre de Rebeaud (1951) que nous avons décrit dans le cadre institutionnel (p. 21). Généralités, nomenclature, particularités locales et aspects économiques étaient déclinés pour chaque entité cantonale. L'enseignant le plus âgé, le seul à parler de ce livre, précise l'esprit dans lequel se faisait ce travail :

« ... quand j'allais à l'école on apprenait par cœur les rivières de / du Valais / de la rive droite / de haut en bas / quand on arrivait à Sion on arrivait pas on savait pas qu'est-ce que c'était / sur une carte muette on savait pas mais on commençait au sommet la Massa la Dala la Lonza la suite en bas / mais j pense que // qu'on développait au moins la mémoire un petit peu ... »

D'après ses souvenirs, on apprenait la nomenclature par cœur, même si ça ne faisait pas « sens » pour les élèves. Cela ne l'a pas empêché d'aimer la géographie depuis sa plus tendre enfance. Il le dit à plusieurs reprises dans l'entretien, notamment lorsqu'il parle de son plaisir à enseigner la géographie. Il érige ce lien entre plaisir d'élève et plaisir d'enseignant en une sorte de loi général :

« ... ah oui j'adorais la géo j'ai toujours aimé la / depuis que j'ai été à l'école j'ai aimé la géographie et pis j crois que ça reste après / j discutais avec des maîtres / qui eux préfèrent le français aux maths par exemple mais / déjà depuis l'école ... »

Il explique ensuite pourquoi il éprouvait du plaisir à cette géographie-là.

« ... il me semblait donc / quand on avait fini quelque chose il restait quelque chose / il restait quelque chose / donc / quelque chose de / on faisait aussi avec le maître-là on faisait un petit cahier de / de géographie / il m semble qui restait quelque chose tandis qu'aujourd'hui / me semble-t-il que / un enfant est capable d'analyser / une image / une photo mais / connaissance de géographie pure et simple / savoir où ça se trouve / savoir la rivière qui passe à travers la vallée de Joux et bien ils savent même plus // donc / les enfants sont plus aptes à / une façon de travailler / qu'à des connaissances ↓ ... »

Tout en comparant géographie de son enfance et géographie actuelle, l'enseignant nous montre que ce qu'il retient de bien de son enfance par rapport à aujourd'hui, c'est le fait qu'il leur restait quelque chose, soit dans les mains (un cahier), soit dans la tête (des connaissances bien ancrées). Cela relève d'une certaine conception de la géographie qui paraît en lien avec le lexique qu'il fait tenir aux élèves, un lexique sur le Jura où il fait noter les définitions à apprendre et sur lequel il fait de fréquents contrôles de connaissance :

« ... systématiquement je donne / enfin / une trentaine de mots de vocabulaire disons parce que je trouve que le vocabulaire à la fin du livre / il est / très bien mais j pense les enfants ont de la peine à expliquer / comprendre alors moi j leur explique au tableau / j fais un dessin et puis j leur donne euh / c'est / pratiquement / trois quatre pages A4 de / de mots à apprendre / de schémas à retenir ... »

---

<sup>33</sup> C'est d'ailleurs souvent l'émotionnel qui commande la « mise en souvenir ».

Une autre influence est également à suspecter, même si nous n'en avons que peu de traces objectives (nous ne pouvons que nous contenter de coller à la pensée de l'enseignant) ; il s'agit de l'enchaînement entre le plaisir qu'il éprouvait en tant qu'enfant, le plaisir qu'il éprouve en tant qu'enseignant et les incidences que cela peut avoir sur les élèves et sur leur perception personnelle de la géographie.

« ... la géographie / c'est une branche que j'aime bien / enseigner / alors c'est possible aussi que je sois plus exigeant / vis à vis des élèves / que pour l'histoire / où je trouve moins concret / pas dire que j'aime moins / pourtant <on dirait> c'est bien vrai d'un côté mais / j'trouve beaucoup plus difficile // à faire comprendre mais là je crois que les enfants / il me semble c'est peut-être là le problème / j'crois que les enfants / sentent / un peu / euh / le maître [...] ils savent / ils sentent que si / j'aime bien quelque chose / j'suis plus exigeant / mais **eux** aussi apprécient mieux ... »

Ainsi, les élèves - qui connaissent leur métier - sentiraient l'intérêt que l'enseignant porte pour la géographie, ils sentent que l'enseignant en attend un peu plus dans ce domaine, ils vont fournir un effort supplémentaire et risquent très certainement de préférer à leur tour la géographie à l'histoire. Cette perception de la situation illustre une boucle de réplication possible de l'intérêt pour la géographie scolaire.

### La génération du cahier imprimé

Construite sur les informations données par les enseignants, nous avons distingué cette deuxième génération en nous basant sur l'évocation d'un cahier de géographie particulier remis à chaque élève. Impossible de dire si le livre de Rebeaud était encore présent dans le cartable des enfants ; si c'était le cas, il avait du moins perdu son rôle de premier support d'apprentissage. Désormais, chaque enfant allait recopier la nomenclature ou les activités humaines de chaque canton sur les cartes physiques ou politiques pré-imprimées de leur cahier. Par rapport à la génération précédente, le programme de géographie ne semble pas avoir beaucoup changé ; seule la façon de le travailler a évolué ; d'une mémorisation des cantons suisses à partir d'un livre, on passe à une réécriture de la matière avant mémorisation, sorte de réappropriation du savoir à la « force du poignet ». Deux enseignants déclarent formellement avoir travaillé sur ce cahier. Bien sûr, ce n'est certainement pas le seul support utilisé à cette époque dans la scolarité obligatoire, mais il a sensiblement marqué les esprits, notamment celui de ce premier enseignant :

« ... alors moi j'ai eu la géo / j'peux vous sortir mon cahier de géographie / je dois l'avoir encore [...] je l'ai gardé comme / euh // comme une relique hein si on veut / c'était ce fameux cahier / j'l'ai là / ce fameux cahier / qui était d'ailleurs à mon avis assez bien fait pour l'époque / où on avait / pour chaque canton une carte / à relief euh une carte / économique / et puis alors là on avait un maître / qui nous faisait // ouais alors là on passait des heures à copier au tableau tous le / donc les différents / la nomenclature et puis tout ce qui concernait l'économie / pour chaque ville / excetera donc ça / oui j'ai un souvenir assez précis en tous les cas / non je devrais dire honnêtement **d'un maître** / d'un maître / donc d'une période où on a travaillé comme ça / les autres périodes j'ai plus aucun souvenir / pour être franc ... »

Il ajoute ensuite que ces souvenirs d'enfance sont de bons souvenirs, même si l'effort à fournir était important ; d'ailleurs, en comparant à « une relique » ce cahier qu'il a précieusement conservé, l'enseignant montre toute la valeur et l'estime qu'il porte encore aujourd'hui à ce travail, même s'il s'interroge sur le sens de ce genre d'apprentissage, comme l'avait fait l'enseignant précédent :

« ... c'est un bon souvenir / je sais que c'était difficile / on devait apprendre ces mots allemands là qui étaient horriblement tordus / je pense qu'on a appris beaucoup de choses pour rien / mais / quoi que ça fait toujours plaisir quand euh / ça m'arrive de parcourir une carte / j'fais un petit peu de montagne / de dire / **ah** mais le Gamalstock / j'l'avais déjà entendu ce mot-là / ou des choses comme ça (rire) // bon ça s'arrête à ça / mais / non / j'ai pas été un traumatisé / c'était comme ça / cette période-là / tous les jours

vous aviez / de 11h30 à 13h30 pour apprendre tant / euh (rire) / tant de choses et il fallait les savoir / point final / on posait pas trop de questions ... »

L'enseignant dit aimer enseigner la géographie ; on est tout naturellement tenté de relier ce plaisir actuel au plaisir qu'il éprouvait en tant qu'enfant. Ce rapport est certainement à faire, bien que ce n'est pas dans l'enseignement de la nomenclature qu'il trouve son plaisir aujourd'hui mais plutôt dans ce qu'il ne faisait pas en tant qu'enfant, à savoir une approche des différents thèmes et des différents phénomènes de la géographie physique (climat, relief, etc.) :

« ... j'aime bien // ouais / moi j'aime bien [...] disons / je préfère faire / en principe / tout ce qui est / justement thématique / la présentation du relief / le climat excetera / toute la partie nomenclature tout ça / c'est un petit peu la petite corvée que je m'impose // c'est pas ce qui me plaît / vraiment / moi j'aime mieux ce que je peux faire sentir faire vivre / aux enfants // et eux réagissent aussi très bien ... »

Si l'on cherche à établir des liens avec sa pratique actuelle, (voir tableau 1, 5.1), on constate que c'est l'enseignant qui fait le plus de nomenclature. Dans le tableau 7, on voit que la moitié des pages sont consacrées à l'étude de la nomenclature de l'arc alpin, des cantons alpins ou du Valais en particulier. On est donc tenté d'établir un lien entre son expérience scolaire - dont il garde finalement un bon souvenir et qui ne l'a pas traumatisé - et l'accent qu'il met aujourd'hui sur la nomenclature, même si ce n'est pas ce qu'il préfère enseigner. On pourrait aussi trouver dans son enfance les racines d'une conception qu'il a et qui veut qu'on inculque aux élèves quelques « ancrages » solides, quelques montagnes, rivières, villes, etc..

« ... quelques ancrages / voilà / quelques ancrages // je leur demande pas de savoir la liste des montagnes des rivières / mais quelques ancrages / j'trouve que / c'est indispensable / même dans la vie de tous les jours / chacun des moments on cherche sur une carte à / <qu'importe la forme> au moins ceux-là / sans vouloir être un **accro** de la nomenclature / mais je / j'y tiens quand même / je trouve qu'avant on faisait des tas de choses inutiles / tant mieux si on a eu la sagesse de simplifier / mais je serais pas partisan de tomber dans l'excès inverse / alors / que ce soit des choses acquises / par la pratique de la carte ou par l'apprentissage / ça c'est chacun ses méthodes mais / dans la mesure du possible qu'ils aient quelques ancrages solides ... »

Il en va de même pour une certaine conception de l'école dont il nous a fait part. Pour lui, l'école doit savoir garder quelques exigences fortes et doit amener l'enfant à découvrir ce qu'est l'effort et la réussite liée à l'effort.

« ... [la tendance] actuelle à / trop souvent / prôner le:: / laxisme le / il faut pas les / enfin il faut pas être exigeant il faut pas trop les secouer il faut pas les traumatiser il faut / voilà / alors / moi je dois dire que là / j'aime bien leur faire découvrir le sens de / la réussite par l'effort donc / je leur donne les moyens de réussir je **veux** qu'ils fassent bien ... »

Ce goût de l'effort qu'il veut aujourd'hui faire découvrir à ses élèves nous rappelle son vécu d'enfant et la pénible mémorisation de la nomenclature à laquelle il se pliait cependant sans trop s'interroger et qui a finalement contribué à développer chez lui le sens de la persévérance.

L'autre enseignant que nous plaçons dans cette génération se souvient également de ce cahier pré-imprimé ; comme l'enseignant précédent, il souligne la dimension d'effort, le par cœur, le problème du sens des apprentissages.

« ... moi je l'ai eu comme élève / mais pas comme prof ça non /[...] non ce cahier-là je vois très bien ce que c'est (rire) / ouais / mais c'était / y'avait beaucoup de par cœur là / y'avait beaucoup beaucoup de par cœur ouais ... »

« ... beaucoup de par cœur / la fierté de retenir par cœur des choses / mais alors / une incompréhension pratiquement totale ... »

Il revient sur ce manque de compréhension et de sens lié à la géographie de son enfance lorsqu'il évoque un autre souvenir provenant cette fois de l'école secondaire :

« ouais moi j'peux dire / même au cycle / le cycle [cycle d'orientation] j'ai un mauvais souvenir / parce que / on avait les climats / alors on étudiait climat méditerranéen tropical et pis / tout ces trucs de bord de mer / les estuaires les deltas et ça / mais je / je promets que j'ai / étudié / j'ai eu des résultats corrects parce qu'à la maison / on m'a expliqué qu'il fallait apporter des bonnes notes à la maison / mais / moi j'ai franchement appris mais / **plein** de choses / mais que j'n'ai **rien** compris / mais quand je dis rien c'est vraiment rien / c'était du par cœur / donc la définition y'avait le mot et la définition / je critique pas mes enseignants parce que c'était une époque peut-être comme ça mais / on avait très peu de visuel par exemple / c'était pas mis en évidence par la photo ou bien par la vidéo ou par les diapositives / donc on parlait de choses sur des schémas / j'ai un mauvais souvenir d'un livre du cycle / et c'est vrai que moi j'aimais pas la géo↓ / j'aimais beaucoup l'histoire mais j'aimais pas la géo↓ ... »

Manifestement, l'incompréhension totale des phénomènes qu'il devait apprendre par cœur l'a conduit à ne pas aimer la géographie. Mais curieusement, cet enseignant aime beaucoup enseigner la géographie aujourd'hui. A plusieurs reprises, il a utilisé les qualificatifs de « passionnant », « génial », etc., et dans son centre scolaire, il échange avec un collègue des heures de géographie contre des heures de sciences, discipline qu'il apprécie moins que l'histoire ou la géographie. Interpellé sur cette contradiction, il répond :

« ... ouais mais / oui maintenant j'aime bien // et moi je dois intérioriser avant d'aimer / mais là vraiment / j'ai dû réapprendre parce que [...] moi c'était des mots↓ // j'sais pas comment vous dire c'était des mots // qui n'avaient pas d'images derrière / et les rares images qu'on avait / dans ce livre de géo du cycle / mais c'était / pour moi c'était incompréhensible / je voyais pas pourquoi par exemple / pourquoi les deltas c'était comme ça / maintenant le gosse il comprend ça / c'est moins en pente / ça va plus lentement / ça se sépare entre les / mais moi j'apprenais par cœur delta delta et puis // j'aurai inversé deux trucs / j'm'en serais pas rendu compte / mais j'ai un bon par cœur ... »

Ainsi, l'enseignant est certain que si on lui avait expliqué les processus conduisant à la formation d'un delta, il aurait nettement mieux compris, mieux appris et aurait peut-être eu du plaisir, de ce plaisir qu'il a maintenant en tant qu'enseignant parce qu'il a tout redécouvert par lui-même en préparant ses cours de géographie. Relancé sur cette question, il nuance :

« ... j'imagine que ça m'aurait dit quelque chose [si on lui avait expliqué comment se forme un delta] mais c'était // ou est-ce que / on expliquait / et pis j'écoutais pas / j'sais pas je m'souviens pas d'avoir eu des explications comme ça // ou est-ce que j'avais pas la maturité pour entendre ce qu'il me disait / allez savoir / mais // moi j'ai pas souvenir qu'on nous expliquait / c'est un peu lointain quand même (rire) ... »

Ce passage est intéressant parce qu'il met le doigt sur le problème de la perception de l'enseignement qui varie selon qu'il est reçu ou donné. Nous faisons l'hypothèse que l'élève reste marqué davantage par l'institutionnalisation du savoir (phase de mémorisation et d'évaluation) alors que l'enseignant se souvient de tous les efforts qu'il a consentis pour expliquer et rendre le cours vivant. A ce titre, signalons qu'Audigier (1995) a justement enquêté sur les conceptions qu'élèves et enseignants ont respectivement sur la géographie<sup>34</sup>.

Au niveau de sa pratique, cet enseignant fait vraiment de gros efforts pour rendre son cours intéressant, animé, illustré. Il fait un énorme travail pour « expliciter » le savoir. Cela semble devoir amener ce qui lui a manqué en tant qu'enfant et qui l'a conduit à ne pas aimer la géographie. A ce titre, un type d'exercice a particulièrement retenu notre attention ; il s'agit d'un dossier que les enfants constituent personnellement sur le thème des glaciers. Mis à part les savoir-faire liés à la recherche des images, à l'organisation du contenu et à la rédaction de lé-

---

<sup>34</sup> Montandon et Osiek (1997) sont également parvenus à des résultats intéressants en menant des enquêtes où les enfants s'expriment de manière générale sur la transmission des connaissances qui s'opère à l'école.

gendes, l'objectif cognitif se résume à « illustrer », à mettre une image derrière un mot ; tout ce qui lui a fait défaut dans son enfance.

L'enseignant semble donc tout faire pour éviter aux élèves ce qu'il n'a pas aimé en tant qu'enfant. Et paradoxalement, il semble reproduire un objectif de la géographie qu'il a eue dans son jeune âge : emmagasiner des connaissances détaillées et nombreuses. En effet, le tableau 7 montre très clairement que les traces prises par les élèves de cette classe sont les plus conséquentes ; elles se montent à 43 pages (5.3) contre 29, 25, 21, 17 et 10 dans les autres cas. D'autre part, il semble exiger une bonne mémorisation de ces pages et dit lui-même que les enfants n'aiment pas cet aspect de sa pratique.

### **La génération libérée du « par cœur »**

Dans cette génération que nous avons délimitée sur la base des entretiens, les enseignants ont en moyenne une dizaine voire une quinzaine d'années de moins que les précédents et ne parlent plus de ce célèbre cahier pré-imprimé, même si nous ne pouvons pas écarter l'idée qu'ils l'aient tout de même reçu. Cette génération marque une rupture majeure par rapport aux précédentes dans le sens qu'aucun de ces enseignants ne signale avoir souffert du par cœur si souvent mentionné par les autres. Personne ne dit avoir dû « apprendre sa géographie » dans l'effort. Prenons-les un à un en commençant par le plus âgé.

D'après l'enseignant 5.2, il s'avère que le programme est toujours à peu près semblable ; on aborde en premier son canton, puis on passe en revue les différents cantons suisses. La manière de le faire paraît cependant différente ; on semble « découvrir » ce qui se passe dans chaque canton et moins insister sur le par cœur :

« ... ouais (rire) // ça a bien changé / nous on apprenait la géographie du Valais par district / pis après la Suisse par canton // et puis chaque fois on devait essayer de voir qu'est-ce qui se passait dans chaque canton / on devait découper dans les magazines des petites vignettes des images qui montraient que là / on fabriquait des montres / ou que là / y'avait de l' / du sucre / enfin selon les cantons / c'est resté quelques petites choses / mais // finalement j'aime bien ce qu'y a en plus dans la géographie finalement on fait des progrès dans l'explication des / des phénomènes de formation de la terre ou bien d'érosion / des choses qu'on avait jamais abordées / ça existait déjà mais nous on avait jamais abordé / alors j'aime bien voir ce nouveau côté-là / j'trouve que c'est mieux ... »

Il ne nous a pas dit s'il avait apprécié cette géographie en tant qu'élève. Par contre, et comme le font la plupart des enseignants, il fait aussitôt des comparaisons avec son enseignement actuel. Par rapport à ce qu'il a connu en tant qu'enfant, il apprécie aujourd'hui le travail sur la compréhension des phénomènes de géographie physique (climat, relief, glacier, végétation, etc.) qui, semble-t-il, est venu remplacer ou du moins compléter l'étude des cantons. Par contre, et à plusieurs reprises, cet enseignant souligne qu'il n'aime pas les aspects plus économiques de la géographie car il ne s'y sent pas du tout à l'aise. Ce côté très flou, peu défini, très large, de la géographie (essentiellement de la géographie humaine) le conduit à ne pas trop apprécier son enseignement.

« ... c'est une branche [la géographie] que j'apprécie par trop dans le sens où on doit / y'a toujours un stress énorme pour dire / est-ce qu'on va réussir à parler de ça en géographie / est-ce que j'ai suffisamment / tous les éléments qu'il me faut / ou est-ce qu'on va pas s'emmêler s'embrouiller // parfois j'vais essayer de rechercher des choses ou bien j'me dis / mais les enfants à la fin mais / on aura parlé de tout pis finalement quand on parle de tout on sait rien à la fin / c'est toujours cette impression que j'ai en géographie // c'est difficile de mettre de l'ordre // et c'est pour ça que j'aime pas trop la géographie / dans ce sens-là / mais j'apprécie beaucoup de parler plus de géographie physique par exemple ... »

C'est le seul enseignant qui déclare ne pas avoir de plaisir à enseigner la géographie. Ce déplaisir est essentiellement lié à la discipline elle-même, et à « l'insécurité » de certains sa-

voirs géographiques. En effet, la géographie porte sur l'étude d'éléments en constante évolution ; il devient dès lors parfois difficile de stabiliser un savoir « objectif » à transmettre aux élèves. Ce genre de situation est perçu comme très inconfortable par cet enseignant :

« ... moi je dirai que la géographie c'est le domaine où je me sens nettement le moins à l'aise // parce que c'est qui me gêne c'est surtout le / l'insécurité qu'on a face à la géographie / bon c'est normal d'un côté quand on parle qu'est-ce qui se passe au niveau des activités humaines toutes ces transformations // elles se passent chaque jour un petit peu et puis euh / on a pas quelque chose de fixe comme dans certains domaines à quoi se raccrocher // comme par exemple dans la plaine de Mon [...] Monthey eh bien qu'est-ce qui s'est passé / y'a tellement de choses qui ont changé au niveau de l'industrie / j'ai essayé de faire des recherches sur internet pour savoir où ça en était [...] alors là c'est pas si facile / pis on veut pas dire des choses complètement fausses alors // là j'avais trouvé presque la réponse sur le site de la région de Monthey ... »

L'enseignant parle du complexe chimique de Monthey. Par le jeu des fusions et séparations successives et en quelques années, le site industriel de l'entreprise Ciba-Geigy (renommé Novartis) a été séparé en trois ou quatre sociétés. Dans ce contexte de restructuration, il devenait relativement difficile de suivre les rebondissements de l'affaire. Face à de telles situations, le malaise évoqué par l'enseignant renvoie à une certaine conception de l'école, conception qui veut que l'école soit un lieu où l'on transmette des savoirs « sûrs », « authentiques », « vérifiés ». Avec une telle conception, il devient dès lors très déstabilisant d'enseigner certains aspects de géographie humaine, où ce qui est considéré comme vrai aujourd'hui ne le sera plus demain. On comprend tout l'inconfort dans lequel cette conception plonge l'enseignant.

L'enseignant suivant, quelques années plus jeune que le précédent, n'a pas beaucoup parlé de la géographie qu'il avait connue en tant qu'enfant. Il signale tout de même que la façon de travailler a quand même changé sans préciser si la géographie porte toujours sur les mêmes contenus que ceux qu'il a connus en tant qu'enfant<sup>35</sup> :

« ... ça a changé / maintenant dire beaucoup / non / disons que la manière de faire est différente / nous c'était vraiment / on donne la matière / on copie / on apprend / on a l'examen ↓ / tandis que maintenant c'est une approche / différente / beaucoup plus de / de découverte / et puis / et pis bon tu verras après / c'est / vraiment très différent / là c'est encore assez / traditionnel le début du Jura / mais après ça change la méthode / la manière de faire ... »

La remarque que nous avons faite plus haut sur la perception différente de l'enseignement selon qu'on est élève ou enseignant peut éventuellement s'appliquer ici ; il est vrai que cet enseignant fait un travail de découverte assez large, mais il finit tout de même par faire copier dans le cahier et évaluer. Qu'est-ce que les élèves retiendront de cette manière de faire ? Peut-être diront-ils exactement ce que cet enseignant dit de son enfance.

Mais par rapport à ce qu'il a connu en tant qu'élève, les thèmes qu'il traite aujourd'hui sont plus diversifiés (voir tableau 4, 6.2). Cela semble lié à une conception relativement large de la géographie. En effet, il relativise grandement les découpages disciplinaires, aborde des problématiques écologiques, aménage une place pour l'actualité, fait passablement de géographie humaine, parle de ses voyages, etc. Cette conception reflète peut-être la suite de son parcours scolaire qui l'a conduit à faire d'abord une maturité au collège avant d'enchaîner avec les deux dernières années d'école normale. Comme les autres, cet enseignant n'échappe pas à la tentation de reproduire ce qu'il a reçu en tant qu'enfant. Un petit détail le révèle de manière particulièrement claire :

---

<sup>35</sup> Il semble que plus les enseignants sont jeunes et moins ils s'expriment sur la géographie de leur enfance ; il devient dès lors difficile de montrer les liens avec leurs pratiques.

« ... p'tit truc que j'fais// ça c'est la formation d'la cluse / **eh** / ça c'est un document que j'ai eu **moi** en 6<sup>ème</sup> primaire / j'avais gardé mes dossiers de 6<sup>ème</sup> primaire [...] ça j'leur donne pas hein / mais c'est pour moi / de nouveau / tu vois / lire un peu les notes / revoir un peu [...] j'utilise parce que tu vois des trucs / t'as oublié quoi / des choses / alors moi j'ai / quand j'étais prof en 6<sup>ème</sup> j'ai ressorti mon classeur / pis j'ai revu un peu bon ça correspond plus parce que c'est plus du tout le même livre hein / mais y'a des petits trucs techniques qui correspondent toujours↑... »

Qu'attendre de plus explicite ? Ce jeune enseignant débute professionnellement en 6P, il y a un peu moins d'une dizaine d'années ; il est confronté à tous les contenus scolaires en même temps et doit faire face à l'urgence. En géographie, son réflexe est d'aller consulter les documents que lui-même avait eus en 6P. Il précise bien que ce n'est plus la même chose et qu'il ne reprend pas tel quel ces éléments mais signale qu'il y puise certains détails et qu'il en tire aussi un schéma qu'il distribue à ses élèves.

En ce qui concerne le plaisir qu'il a à enseigner la géographie, il y a quelque chose d'intéressant à souligner. Lorsque nous l'avons appelé pour lui demander de participer à l'entretien, l'enseignant nous a dit que la géographie n'était pas ce qu'il préférerait enseigner. Pourtant, durant l'entretien, il a souvent déclaré enseigner tel ou tel aspect (l'OMC, l'énergie, la formation du relief jurassien, etc.) avec beaucoup de passion. Nous lui avons alors demandé finalement ce qu'il en était :

« ... où j'ai beaucoup de plaisir c'est en **science** / la géo j'ai aussi du plaisir parce que c'est / ça sort un peu de l'ordinaire (rire) // c'est vrai que / moi **j'aime** faire ça / tu vois / c'est vrai que j'aime euh / mais y'a des / des cours en géo que je trouve moins intéressant / par exemple le début là [...] la nomenclature / c'est un peu plus rébarbatif [...] le début du Jura / j'aime bien leur expliquer comment s'est fait / la formation / c'est vrai que ça / j'aime / j'trouve intéressant / disons quand j'trouve intéressant ça va / j'aime bien [...] j'trouve que / bin par rapport à d'autres branches / peut-être / j'ai pas été p'tête très très loin / tu vois ça reste encore très euh / tu vois par exemple / rien qu'les / les examens j'les ai pas mis sur ordinateur / bon j'commence tu vois l'ordinateur / alors je / j'ai mis la géo / pas la géo / la science la grammaire / ce genre de choses ça j'ai encore pas mis tu vois // bon bin j'aurai le temps / j'commence petit à petit ... »

« ... après je faisais un cours spécial énergie où / surtout sur les nouvelles énergies pis comment / économiser l'énergie / les sensibiliser un peu à ce problème quoi / pis ça c'est un cours génial quoi / j'adore donner et puis eux / ils adorent aussi ... »

A l'aide de ces précisions, on voit un peu mieux ce que cet enseignant aime en géographie ; il aime ce qui sort de l'ordinaire, ce qui lui permet d'intégrer certaines de ses expériences de voyage, certaines de ses préoccupations comme par exemple les énergies renouvelables. Il apprécie aussi la géographie physique, notamment l'explication de la formation du relief ; cela se rapproche sans doute de l'affection qu'il a pour la science. Par sens du devoir, il se force à faire de la nomenclature même s'il n'aime pas particulièrement cette partie du programme. Et en fin de compte, il s'avère qu'il aime bien la géographie, même s'il lui préfère quelques autres branches, comme certains détails l'attestent.

Le dernier enseignant de cette génération doit avoir approximativement le même âge que celui que nous venons de présenter et aurait donc dû avoir plus ou moins la même géographie en tant qu'enfant. Le parcours de cet enseignant est cependant différent ; il a passé par le collège, l'école normale et un séjour à l'université avec quelques cours propédeutiques en géographie puis a rejoint l'enseignement primaire. Après plusieurs années de remplacement, il enseigne en 6P pour la première fois. Lorsqu'il s'exprime sur la géographie de son enfance, il estime que ça n'a pas changé.

« ... oh non le programme il est le même ... »

« ... non rien / je vous ai dit ça c'est le livre que j'ai utilisé moi / je me souviens justement de ces industries de montres / Audemars Piguet / c'est exactement ce que moi j'ai eu donc [...] je sais pas s'il a été ré-

édité ou pas mais en tout cas je me rappelle que ces sujets / et les photos/ sont presque identiques à ce que j'ai eu ... »

En l'occurrence, le livre dont il disposait ne devait pas être le même que l'actuel, qui est sorti de presse en 1993 ; par contre, il est vrai que le programme de géographie était déjà le même que celui qui a présidé à la constitution du livre ; des thèmes tels que l'horlogerie l'attestent. Par rapport à son intérêt pour la branche, il annonce d'emblée tout le plaisir qu'il a et qu'il a toujours eu en géographie, histoire ou science<sup>36</sup>.

« ... tout à fait / alors pour la géographie ou science histoire c'est trois domaines que j'aime bien c'est vrai que déjà à l'école primaire j'étais assez déjà accroché par ça ... »

Au niveau de sa pratique, sa passion pour la géographie alliée à un certain parcours académique où le modèle magistral est très fort semblent l'inciter à parler et expliquer les phénomènes plutôt que de mettre les enfants au travail :

« ... j'apprécie maintenant // tout à fait / j'aime bien / j'ai presque trop tendance à parler quand euh justement je / parce que je suis assez volubile alors je [...] donc par rapport à ça c'est vrai que je dois presque me:: me faire un peu violence pour / m'arrêter [...] de les laisser plutôt travailler entre eux / de les laisser rechercher dans un livre au lieu de donner l'information trop vite ou comme ça ... »

D'autre part, l'intérêt qu'il porte et qu'il a toujours porté pour cette branche l'incite à lui donner une « bonne » place dans la grille horaire (lundi en début d'après-midi et jeudi matin) ou lui conférer tout autant d'importance qu'une branche principale :

« ... ça c'est le lundi / pis j'ai encore une heure le jeudi / c'est aussi en début de matinée / donc par rapport à ça ils sont aussi très très attentifs / enfin ils sont au maximum de leur attention ... »

« ... je laisserais pas passer une heure de géo pour faire une heure de math ou une heure de sci de français à côté / par exemple / parce que c'est tout aussi important que du français ou des math / peut-être une autre importance / dans le sens de la sensibilité / sensibiliser les enfants par rapport à ça aussi ... »

L'intérêt que cet enseignant voue aux disciplines de l'environnement préside donc à l'organisation du cours de géographie et de ses contenus. C'est d'ailleurs sur la base de cet unique facteur qu'il interprète les diverses attitudes de ses collègues envers la géographie :

« on est dans un centre qui est assez grand / donc y'a un peu de tous les degrés d'appréciation par rapport à cette branche / du collègue qui fait une leçon sur deux parce que / il aime pas il fera plutôt une autre branche / celui qui de nouveau qui est peut-être plus s'investit plus / y'a des collègues qui sont branchés sur internet qui / qui eux travaillent beaucoup la **géo** parce que / ouais / de par le par la / par poste en classe ils ont des contacts un peu partout dans le monde / ils ont une carte / ils plantent des petits drapeaux pour savoir avec qui ils communiquent / de nouveau ça dépend un petit peu de / de l'attrait de chacun pis y'a vraiment tout les / tous les degrés d'appréciation ».

On rejoint ici la conception du tout premier enseignant que nous avons côtoyé dans cette partie et qui disait qu'un instituteur qui aime bien une branche en tant qu'enfant, apprécie de l'enseigner et lui donne tout naturellement plus de poids.

## Conclusion

Nous venons de voir quels rapports pouvaient être établis entre la géographie que chaque enseignant a connue durant son enfance et les contenus qu'il enseigne actuellement. En regroupant les enseignants en trois générations (distantes d'à peu près 10-15 ans), on a pu mettre en évidence certaines similitudes au sein de chacune d'elles. Les deux premières générations qui ont connu un enseignement très fortement basé sur le « par cœur » durant leur enfance insistent passablement aujourd'hui sur les « connaissances », les « ancrages solides », les « explications détaillées des phénomènes ». Dans la dernière génération, dont la géogra-

---

<sup>36</sup> Plaisir qui n'est certainement pas sans lien avec l'orientation de son bref parcours universitaire.



phie de l'enfance n'a été que peu marquée par l'épreuve du « par cœur » et toute la dimension d'effort qui y est liée, les enseignants ne font que très peu référence à leur expérience scolaire ; ils parlent davantage de leur intérêt/plaisir (ou au contraire désintérêt/insatisfaction) pour la discipline et deux d'entre eux profitent plus largement des différentes opportunités dont certaines sont à l'origine de thèmes d'enseignement complets.

On a également pu constater que la géographie de l'enfance, selon les souvenirs ou les traces que les enseignants en gardent, pouvait influencer assez directement les contenus actuels. D'autre part, *l'émotion* liée à ces souvenirs semble également jouer un rôle important : il y a souvent reproduction si les souvenirs sont bons, et choix opposés si les souvenirs sont mauvais.

Mis à part ces relations plus ou moins directes avec les contenus, on a vu aussi comment l'expérience géographique de l'enfance portait en elle les germes de certaines conceptions de l'enseignant, notamment par rapport au rôle de la discipline.

Toutes ces observations nous amènent à penser qu'il est difficile de se décentrer par rapport au modèle disciplinaire que l'on a connu en tant qu'enfant - cela étant valable pour tout un chacun - et, pour l'enseignant qui veut s'extraire de ce référentiel, une énergie considérable est à fournir. On a même vu que lorsqu'il essaie de remédier aux manques constatés durant son enfance, un enseignant était tout de même conduit à répliquer un autre aspect de la géographie de son enfance (5.3, deuxième génération).

## **L'influence de l'expérience, notamment celle des réformes**

Si la géographie qu'a connue un enseignant durant son enfance a une influence perceptible sur ses pratiques actuelles et contribue à répliquer certaines habitudes disciplinaires, nous pensons qu'il en va de même pour les expériences de l'enseignant. C'est l'hypothèse dont nous allons débattre maintenant en cherchant à identifier en quoi les expériences évoquées par les enseignants peuvent être mises en relation avec les pratiques qu'ils décrivent. Rappelons que l'étude des justifications strictes avait montré que les enseignants se réfèrent très souvent à leur expérience pour expliquer leur pratique ; cette analyse permettra donc d'explicitier les modalités de cette justification.

### **Les réformes comme révélateur**

Pour attester de l'influence des expériences, les réformes s'avèrent être un puissant révélateur. Les souvenirs d'enfance des enseignants ont montré que la géographie scolaire avait progressivement évolué. Une première analyse des documents présentés dans le cadre institutionnel (p. 22) a esquissé les changements qui sont intervenus au niveau des finalités. Précisons ce qu'il est advenu au niveau des contenus et des méthodes :

- Sur le plan des contenus, on passe d'une étude systématique du Valais et de la Suisse (canton par canton) à *une étude des paysages* des Alpes, du Jura et du Moyen-Pays, au travers desquels on accède aux caractéristiques des différentes régions ou cantons.
- Sur le plan des démarches, la nouvelle orientation demande aux enseignants de *mettre les enfants au travail* afin que, par l'observation des paysages et en utilisant la méthode hypothético-déductive, ils construisent progressivement le savoir géographique.

Selon les enseignants interrogés, il semble que ces changements fondamentaux soient intervenus dans un laps de temps très court, grosso modo de la manière suivante :

- Une première étape d'introduction met l'accent sur *la formation des enseignants* (fin des années 70 ou tout début des années 80) à ces nouvelles orientations (cours de recyclage). A partir de ce moment, les enseignants sont censés les mettre en œuvre.
- Par la suite, ces nouvelles orientations sont formalisées par *l'édition de moyens d'enseignement* (livre et cahier de l'élève, méthodologie à l'usage du maître) ; cela intervient une dizaine d'années plus tard (1989 pour les 5P, 1993 pour les 6P).

Ce basculement devrait nous permettre de montrer l'influence que les expériences professionnelles vécues par un enseignant ont sur sa pratique actuelle. Il s'agira à la fois d'analyser comment les enseignants les plus expérimentés se positionnent par rapport aux différents changements intervenus dans l'enseignement de la géographie. L'hypothèse que nous faisons est que ces changements, entrepris par réformes institutionnelles, viennent fortement perturber les habitudes que les expériences successives (en relation étroite avec toutes les conceptions qu'elles ont permis de développer) ont contribué à mettre en place ; certaines habitudes seront inévitablement conservées ; les enseignants qui ont vécu une réforme ont des pratiques différentes que ceux qui ont débuté avec la dernière méthode. L'analyse procède dans le même ordre que pour la géographie de l'enfance, en commençant à nouveau par le plus âgé.

### Une prise en compte du changement

L'enseignant ayant la plus grande expérience avait débuté son enseignement en travaillant avec le livre de Rebeaud, le même qu'il avait eu en tant qu'enfant (p. 68). Dans son expérience professionnelle, il a ensuite connu différents changements dans l'enseignement de la géographie dont il nous fait part :

« ... au départ c'était les cantons dans le livre de / de Rebeaud me semble-t-il / celui-là j'peux aller vous le chercher [il va chercher le livre au fond de la classe] puis ensuite y'a euh ce fameux / cahier A4 avec [...] avec les différentes cartes pré imprimées pis à remplir / ensuite y'a eu un autre / ça va à peu près ensemble / pis ensuite y'a eu il m'semble un autre / un autre principe mais qui ressemblait beaucoup à celui-ci [en montrant le document actuel] mais qui était / qui était moins épuré / je me souviens plus exactement euh / ça a changé [...] pour arriver à maintenant une dizaine d'année à [...] cette méthode-là↑... »

En tant qu'enseignant, il a accepté de suivre ces différents changements, même les plus récents. Il travaille actuellement en se référant au manuel en vigueur ; il utilise aussi quelques fiches de la méthodologie pour mettre les élèves au travail, notamment sur la vallée de Joux puis sur d'autres espaces du Jura. Cependant, sa pratique actuelle porte tout de même des traces de ses expériences précédentes, comme nous allons le constater à l'aide de divers exemples.

Sa programmation en demi-sablier (tableau 4 ; 6.3) montre que le premier manuel avec lequel il a travaillé (et qu'il avait déjà eu durant son enfance) l'influence encore aujourd'hui. A notre sens, chez cet enseignant, cette approche concentrique du programme va de pair avec une vision patrimoniale de la géographie, vision cristallisée dans une figure centrale du livre de Rebeaud (p. 5 de la 2<sup>ème</sup> partie) qui montre la Suisse « rayonnant » au cœur de l'Europe, posée au centre d'un emboîtement de cercles concentriques, marquant les distances de 500 km, 1000 km, 1500 km etc. autour de Berne.

C'est à partir de cette même figure du livre de Rebeaud qu'il a décalqué le pourtour des pays d'Europe et a préparé une feuille distribuée aux élèves pour l'étude des pays/capitales :

« ... donc j'ai repris cette même carte là / de l'Europe pour faire la / la carte de la / là c'est donc les cartes des différentes régions / les langues les religions / pis ensuite y'avait systématiquement le canton de / le canton de Genève ... »

En l'étudiant en détail, on constate que l'enseignant l'a fait évoluer au gré des divers événements politiques depuis son élaboration en 1951. Il a tout d'abord rajouté la frontière entre Allemagne de l'Est et de l'Ouest ; puis il a morcelé la Yougoslavie ; il a enfin effacé la frontière entre les deux Allemagnes (qu'on voit encore en filigrane) ; par contre, il n'a pas séparé la Tchéquie de la Slovaquie. Ce document qu'il utilise encore aujourd'hui et sur lequel se fait toute l'étude des pays-capitales d'Europe atteste de la durabilité de certaines habitudes.

Un autre document montre qu'il partage encore, dans une certaine mesure, certaines finalités patrimoniales. Il s'agit d'une page recopiée du manuel de Bär (1976) et qui présente une vue d'ensemble de la Suisse insistant particulièrement sur ses frontières. Dans le texte d'une trentaine de lignes, les mots suivants sont en gras « 41 293 km<sup>2</sup> », « pays de montagnes », « passage », « ses frontières naturelles sur plus de 2/3 de leur tracé » ; « 1882 km ». La suite du texte détaille sur quelle longueur et avec quels pays sont partagés ces 1882 kilomètres de frontières. Enfin, le texte s'achève avec ce petit paragraphe repris intégralement par l'enseignant :

Nos ancêtres ont mené une politique frontalière très sage. Ils se sont ainsi ménagé de nombreuses têtes de ponts sur la rive droite du Rhin. Côté sud, le versant méridional de nombreux cols alpins se trouve en territoire helvétique (p. 6).

Dressons un dernier parallèle. L'enseignant en question aborde très volontiers certaines villes ou certaines problématiques économiques, en dehors de l'étude des éléments du paysage (relief, climat, végétation, etc.), ce que les deux enseignants de la génération suivante ne font plus. On pourrait y lire l'influence de l'approche du livre de Rebeaud qui insiste aussi - en dehors des valeurs paysagères et patrimoniales - sur les fleurons économiques de certaines régions, sur la valeur du progrès industriel (grandes usines, barrages, tunnels) ainsi que sur l'amélioration du rendement agricole par les innovations.

Dans les années 80, à l'arrivée des nouvelles orientations méthodologiques, il n'a pas eu de réactions très fortes ou émotionnelles qui l'auraient conduit à les refuser, mais il s'interroge tout de même sur le glissement d'une géographie basée sur les connaissances vers une géographie développant des habiletés intellectuelles :

« ... parfois j'suis un peu gêné par exemple / c'est pour cette raison que moi j'fais apprendre les choses / j'essaie de faire apprendre / parce que le lexique ils apprennent / que le / l'Europe ils apprennent les pays avec le / qui correspond à la capitale / il me semble qu'il y a quand même une certaine connaissance qu'on devrait avoir // une façon de faire c'est / je trouve que c'est bien / mais il faudrait quand même qu'à côté y'ait des connaissances / bien que les connaissances / c'est pas suffisant non plus ... »

Il manifeste donc un certain malaise par rapport à une géographie qui ne développerait que des capacités d'observation et d'analyse sans plus se soucier des connaissances à transmettre. Par conséquent, et même s'il travaille avec la nouvelle méthodologie, il aime par moment « stabiliser » les connaissances au travers d'un lexique ou la mémorisation des pays-capitales.

### **Un changement mal vécu**

D'une dizaine d'années plus jeunes que le précédent, les deux enseignants que nous avons présentés ci-dessus comme faisant partie de la 2<sup>ème</sup> génération (p. 69) n'ont pas réagi de la même manière face au changement majeur dont nous parlions plus haut. Dès le début de l'entretien (11<sup>ème</sup> tour de parole !), le premier ne cesse de dénoncer la méthodologie en vigueur. Toutes sortes d'arguments sont progressivement avancés de manière insistante. On sent la révolte :

« ... ouais d'accord il faut savoir que j'ai essayé de jouer le jeu / ça veut dire d'appliquer / cette manière de faire qui est prévue par la méthodologie / de l'appliquer vraiment / donc d'utiliser le cahier / et on s'aperçoit finalement qu'on fait des quantités de blabla on perd un temps **énorme** parce qu'il faut essayer de faire reformuler ce qu'on a découvert bon on perd beaucoup de temps pour découvrir beaucoup de temps pour reformuler beaucoup de temps pour recopier / et finalement on s'aperçoit / à moins d'avoir je sais pas / la science infuse mais pour moi / la majorité des collègues avec lesquels j'ai discuté / ont abouti avec / la moitié du programme vu à la fin de l'année donc énormément de choses non vues [...] alors bon c'est / voilà / pratiquement tous mes collègues ici on a pris le principe euh quasiment on s'est recentré / donc on abandonne carrément ceci / donc on travaille uniquement avec le manuel et avec des fiches de résumé que / qu'on fabrique nous-mêmes ... »

On retrouve dans cet extrait une partie de l'argumentation que nous avons étudiée dans la partie consacrée à la *dénonciation* (page 61). Cet enseignant ne se réfère qu'au programme dont l'achèvement est considéré comme prioritaire et abandonne la démarche constructiviste prônée par les moyens d'enseignement ; expériences à l'appui, celle-ci est jugée inadéquate. Précisons qu'il ne conteste pas le choix des thèmes traités dans les nouveaux moyens d'enseignement ; ceux-ci constituent d'ailleurs les points forts de sa programmation. Ce qu'il conteste par dessus tout, c'est la façon de travailler avec les enfants ainsi que la complexité du manuel et la quantité de matière qu'il contient.

Si cette attitude est peut-être liée à une certaine conception de l'enseignement de la géographie où l'on accorde plus d'importance à l'acquisition de connaissances qu'au développement de capacités d'analyse, il est certain qu'elle est en relation directe avec la manière dont la réforme a été conduite. En fait, on comprend un peu plus tard dans l'entretien que la transition entre la géographie canton par canton et la géographie par observation du paysage s'est faite avec un soutien matériel réduit, voire inexistant, et de manière assez brutale. D'une année à l'autre, les enseignants ont été formés aux nouveaux objectifs à poursuivre et ont dû réformer leur enseignement, et cela non seulement en géographie, mais également en science et en histoire<sup>37</sup>.

« ... à un moment donné / on nous a demandé d'introduire la géographie l'histoire la science / à / la même année / donc [...] les trois méthodologies à digérer en même temps / et ça été très indigeste alors l'année suivante / on s'est fixé comme objectif de / on était trois collègues / de développer chacun une branche / moi c'était la géographie par exemple // et puis / je donnais mon cours dans les autres classes / comme ça on on était un petit peu plus pointu / et à l'heure actuelle maintenant on est plus que deux collègues dans le degré mais on fait toujours la même chose dans tous les cas pour la géographie et l'histoire ... »

Pour faire face à ces impératifs de changement, après une première année semble-t-il un peu pénible, l'enseignant entre en partenariat avec deux autres collègues ; ils prennent chacun une des trois branches à leur charge et passent dans les autres classes pour les enseigner. Comme les fiches de travail fournies lors des cours de recyclage paraissent insuffisantes à l'enseignant, il va créer lui-même un script qu'il distribuera aux élèves.

« ... moi je l'ai fait [le script] / parce que pratiquement dès mes premières années d'enseignement on a eu les nouveaux principes // au départ avec uniquement quelques::: / des fiches / c'est très ancien / après y'a eu une mise à jour / seulement à la fin est intervenu ce livre ... »

Comme précisé plus haut, le livre et le cahier d'élève actuels ne seront édités qu'une dizaine d'années plus tard. Il semblerait que si ces documents avaient été disponibles directe-

---

<sup>37</sup> Nous rappelons au lecteur que nous ne sommes pas allé vérifier dans les archives de l'Etat si ces informations étaient correctes. L'intérêt est ici de montrer comment l'expérience de l'enseignant influence sa programmation actuelle. Les informations dont nous disposons suffisent à démontrer que l'introduction de ces nouvelles méthodologies fut une expérience douloureuse dans la vie de cet enseignant, expérience charnière aussi puisqu'elle conditionne toute la suite de son enseignement de géographie.

ment lors de l'introduction de la nouvelle méthodologie, cet enseignant aurait peut-être eu une autre attitude, comme le laisse entendre sa réaction lorsqu'on lui a demandé si en tant qu'enseignant, il s'attend à recevoir toujours du « prêt à enseigner » :

« ... prêt à consommer<sup>↑</sup> // peut-être pas trop / mais / j'veux dire / là / c'qu'on nous avait donné / était déjà d'une conception tellement **complexe** / si y'avait eu un cahier d'accompagnement comme celui-ci / beaucoup plus simple / euh / beaucoup plus pratique / et puis [...] c'est le besoin d'avoir quelque chose de tout fait / là / la preuve c'est que je / moi maintenant j'm'en contente / j'ai c'qui faut là / là c'est un moyen [en parlant du script qu'il a rédigé] // mais / c'qui manquait c'était une certaine ligne / une certaine logique dans la démarche /et puis surtout le temps / le temps pour pratiquer / pour appliquer ce qu'ils nous demandent là / je m'appelle avoir demandé à des élèves même en 6<sup>ème</sup> / de présenter / un domaine donc / une région ou / enfin c'est aussi / on a le même principe / en ayant travaillé déjà un peu ensemble la manière de chercher les éléments / de présenter / il faut leur laisser donc deux trois voire quatre cours c'est-à-dire un **mois** de préparation ... »

On comprend mieux dans quel contexte cet enseignant a rédigé le script qu'il utilise encore aujourd'hui et dont nous avons décortiqué le contenu dans le tableau 3. Il dit ailleurs dans l'entretien que vu le temps qu'il a consacré à sa rédaction, ce n'est pas volontiers qu'il y apporterait des changements.

« ... donc moi j'ai pondu ces résumés déjà / en essayant de veiller à un maximum de simplicité dans la terminologie [...] dans les schémas aussi / j'ai essayé de piquer ça ici ou là / mais c'est encore parfois / trop complexe / c'est encore trop poussé / ouaiouais / mais je crois que malheureusement les gens / qui nous demandent d'apprendre ces choses se rendent **pas** compte de / du potentiel des enfants pour eux / ou alors nous on veut trop / aller au bout des choses / on devrait peut-être parfois aussi plus arrondir ... »

L'expérience professionnelle de cet enseignant et surtout la manière dont il a vécu la réforme a profondément marqué sa pratique actuelle dont il n'est pas près de changer. Précisons que cette réforme est intervenue alors qu'il débutait dans l'enseignement ; elle n'est donc pas venue perturber chez lui des habitudes bien en place. Mal vécue, cette douloureuse expérience l'a conduit à refuser en bloc les nouvelles orientations méthodologiques (même lorsque la parution des moyens d'enseignement opérationnalisera ces orientations et apportera ce qui lui manquait), à ne se référer plus qu'aux notions qui sont au programme, à organiser une collaboration avec ses collègues et à fonctionner sur la base d'un script qu'il reprend d'année en année, ce qui marque durablement sa pratique.

Un autre enseignant a mal vécu l'introduction des nouvelles orientations ; il s'agit bien évidemment de la deuxième personne qui procédait à la même dénonciation. Analysons comment il se positionne par rapport au changement en commençant par ce qu'il a éprouvé :

« ... une **grande** déstabilisation pour moi<sup>↓</sup> [...] c'était vraiment / moi je dirais le jour et la nuit / pour moi / et pis en plus j'avais de la peine moi-même / parce que la lecture de carte / j'étais même pas préparé / comme étudiants / et on partait vraiment de la nomenclature pure parce que / on étudiait / j'prends la 6<sup>ème</sup> parce que c'est ce que j'ai le plus connu / on étudiait / les régions naturelles / l'hydrographie / le relief / excetera / tout ça / moi c'est un petit peu ça [il parle de son programme actuel de géographie] mais / j'enseigne quand même pas de la même façon / pis après c'était un canton après l'autre / tadadac<sup>↑</sup> / et à la fin de l'année on avait un examen officiel / qui comptait pour euh / la moitié du passage au cycle ... »

Cet enseignant a exercé plus longtemps que le précédent selon l'ancienne orientation qui passait en revue les régions naturelles de Suisse, l'hydrographie et le relief puis abordait systématiquement tous les cantons suisses. Ce travail ne se faisait plus à l'aide du fameux cahier pré-imprimé qu'il avait eu en tant qu'enfant et il semble que les enseignants avaient un peu plus de liberté pour choisir ce qu'ils voulaient enseigner et surtout comment ils voulaient

l'enseigner, bien que les examens officiels de fin d'année - aujourd'hui abandonnés - devaient opérer une sorte de pilotage par l'aval<sup>38</sup>.

Après 5 à 7 ans d'expérience dans cet ancien programme de géographie - qui ont pu lui permettre de mettre en place certaines habitudes - cet enseignant doit appliquer le changement de méthodologie dont nous avons déjà longuement parlé. On l'a vu plus haut, ce fut pour cet enseignant une très grande déstabilisation, comme il le dit ci-dessus. Essayons de voir un peu plus précisément pourquoi :

« ... je dirais que pour moi mais je suis pas le seul mais en tout cas pour moi / parce qu'on parle pas pour les autres / pour moi ça allait trop vite ça / et je trouve que le fait d'être recyclé / faut pas toujours recycler mais je constate / d'être recyclé au mois de juin / ou / au mois d'août / et puis ensuite d'entrer en exécution de méthode directement en septembre / moi j'arrive pas à digérer des choses pareilles / quand je découvre un livre / en général / je l'emploie / douze mois après / mais jamais quand j'le découvre ... »

On retrouve ici le sentiment dont nous avait déjà fait part l'enseignant précédent : l'impression que l'introduction de la nouvelle méthodologie a été trop rapide. De même, cet enseignant souligne aussi à son tour le problème posé par le peu de moyens fournis lors de ce changement :

« ... alors les moyens ont changé entre deux / j'sais pas quand parce que là j'étais en 3<sup>ème</sup> entre deux / mais / l'état d'esprit est resté le même / par contre / l'avantage c'est que / on a des moyens / tandis que / lors du changement / on avait pas des moyens / donc on a créé des fiches / je me souviens on se rencontrait quelques semaines avant les élèves / on avait peut-être / moi j'avais / j'avais trente jours d'avance grand maximum c'est très désécurisant pour moi / pis / on préparait le Jura et pis tous ces emposieux / et pis / c'était tout juste si j'avais compris moi-même mais bon / on a toujours enseigné avec sérieux mais / on avait pas de moyens / par contre après sont arrivés ces manuels / qui sont euh / qui sont riches / alors ouais c'est / y'a beaucoup de choses là-dedans / et pis y'a eu des fiches y'avait un tas de choses mais au début y'avait pas grand chose // c'était un peu léger comme changement / mais bon ça reste de l'environnement mais bon j'ai ... »

On comprend mieux la déstabilisation dont parle l'enseignant puisque selon lui, les enseignants ont été formés au début des vacances scolaires sur cette nouvelle approche de la géographie et ont débuté en septembre suivant. Ne disposant quasiment d'aucun support fourni, ils ont dû se rencontrer pour créer ensemble des fiches et assimiler progressivement cette nouvelle orientation.

Comme pour l'enseignant précédent, l'expérimentation de ce changement de méthodologie fut une expérience marquante qui n'est pas sans répercussions sur sa pratique actuelle. Son programme actuel (tableau 1 ; 5.3) fait d'un peu de nomenclature puis d'une étude systématique du relief, du climat, de l'hydrographie, de la végétation en porte certainement les traces, même s'il dit l'avoir totalement restructuré suite à une récente expérience. Précisons à ce stade que l'enseignant a quitté temporairement les grands degrés pour enseigner durant 7 ans en troisième primaire. Durant cette « absence » ont été introduits les moyens d'enseignement (livre et cahier d'élève ; méthodologie). A son retour en 5P, voilà deux ans, il s'est forcé à utiliser ces nouveaux moyens. Voici le récit de son expérience :

« ... je m'suis dit / cette fois-ci tu vas te discipliner / et pis tu vas lire comme il faut ce truc / et tu vas suivre à la lettre<sup>↑</sup> / et pis tu as pas trop à critiquer avant de / d'abord tester / alors j'ai fait / un peu au mieux quand même / parce que ouais / et puis / j'ai jamais été autant déstabilisé que l'année passée en géographie / parce que / j'ai voulu faire un peu comme ils disaient / par exemple / commencer par une sortie / parce qu'il faut toujours partir du concret et puis / et alors on est allé / sur la colline de N. / on a pris des

---

<sup>38</sup> Au passage, signalons que l'élimination de l'examen de fin d'année est certainement un facteur de diversification des pratiques car, comme nous l'avons entendu en entretien, elle a engendré un certain flou et une déstabilisation chez les enseignants qui perdaient un repère puissant pour structurer leur enseignement.

photos / on avait des feuilles d'observation pour faire une sorte / j'dis toujours une sorte parce que ça me paraît jamais bien / une sorte d'inventaire / alors ils regardent comme ça et puis / ouais j'ai un préjugé un peu négatif vous voyez comme je parle [...] et pis / ils font une liste alors / dans la végétation dans l'hydrographie excetera / pis finalement après quand on est de retour en classe on essaie de faire une synthèse mais / j'vous assure franchement / c'est pas rigolo / ça peut être rigolo / mais / moi je trouve qu'on prend énormément de temps / pour aboutir à franchement / pas grand chose / alors à la fin de l'année / j'ai fait un peu la synthèse pis je m'suis dit mais qu'est-ce que j'ai fait cette année<sup>↑</sup> / j'étais très très mécontent / de la façon dont j'avais abordé le programme / et comme j'enseignais de nouveau cette année je me suis dit / est-ce que c'est mieux d'être à l'aise / soi-même / et pis être content de ce qu'on fait / ou bien suivre à la lettre les directives / alors / j'crois que c'est quand même pas à ce point-là rigide pour qu'on puisse pas / l'inspecteur m'a dit / faudrait partir aussi des paysages / lire des photos / j'ai dit oui oui euh / on fera / mais moi j'ai pas commencé comme ça c't'année / j'dirais c'est un enseignement que moi j'peux presque qualifier de traditionnel / pis je suis très content de ce que je fais / pis / les enfants ils aiment bien / y'a certains ils aiment pas étudier / mais je défie quiconque de ne pas aimer les cours de géo / par contre quand il faut passer à l'étude la mémorisation / ça ils aiment pas tellement c'est tout à fait humain / c'est normal / pis alors / j'ai fait un programme qui reste quand même dans cette / dans le contenu je suis correcte / mais dans l'approche je ne suis pas ce qu'on est censé faire // bon j'essaie de mettre des petites touches anciennes des petites touches nouvelles quand même parce que / j'arrive pas à adhérer à ce genre de choses / il me semble toujours que quand il faut / on doit travailler le climat / qu'est-ce que vous voulez toujours observer / sûrement qu'c'est faisable et qu'y a des maîtres certainement bien plus doués / plus / je sais pas bref / peut-être aussi mieux formés / parce que j'ai pas reçu cette formation-là même si on a fait des cours de recyclage / important en inf en environnement / mais / moi j'aime je trouve que / de toujours partir d'une image / d'une photo / pis d'observer / pis de partir ensuite dans du très vague / on a / un / gaspillage de temps / moi je qualifierais ça d'un gaspillage de temps / ouais / gaspillage de temps / et j'aime pas le gaspillage de temps / et cette année j'ai fait un programme que je trouve bien structuré mais bon / en toute modestie j'veux dire / moi j'suis contente de c'que je fais là / et puis c'est / structuré ... »

Ce long développement donnant reflet de l'expérience faite durant cette année-là lui permet de justifier son retour à une forme de travail plus magistrale au sens large. Il est à parier que l'enseignant en question ne reviendra plus de sitôt à la démarche proposée par la méthodologie officielle tant les raisons qu'il invoque<sup>39</sup> sont nombreuses et variées (conception pédagogique et épistémologique, conception du rôle de l'enseignant, de l'école et de la géographie, importance de l'intérêt personnel, déficit de formation, etc.).

Le témoignage de cet enseignant montre de manière encore plus exemplaire que dans le cas précédent combien l'expérience professionnelle justifie les pratiques actuelles. Relevons un détail de l'entretien qui atteste des effets de l'expérience sur les conceptions pédagogiques :

« ... eh bien autrefois / y'a pas si longtemps / je pensais qu'on gagnait du temps en donnant les photocopies / alors je peux dire / l'ordinateur et tout ça / j'en ai fait des feuilles comme ça / et je suis convaincu / et / je suis pas seulement convaincu par moi-même mais j'ai fait une enquête auprès des gosses / j'leur ai dit vous préférez étudier quand vous copiez vous-mêmes / mettez des couleurs / ou bien vous préférez recevoir la feuilles / [...] ils préfèrent copier / pas à l'unanimité mais à la majorité ... »

Dans les cahiers des élèves, cet enseignant a fait coller la fameuse carte de la p. 5 du livre de Rebeaud dont on a déjà parlé et qui présente la Suisse au cœur de l'Europe avec des cercles concentriques tracés à différentes distances autour de Berne. Ce constat est tout à fait intéressant car il montre que via les expériences professionnelles - qui mettent en contact l'enseignant avec des collègues plus expérimentés - un certain nombre d'habitudes disciplinaires ou de documents types peuvent se transmettre. En effet, cet enseignant n'est pas censé avoir enseigné avec le Rebeaud - tout au plus l'a-t-il eu en tant qu'enfant - et pourtant, il distribue aujourd'hui encore une carte tirée de ce livre.

---

<sup>39</sup> Tous ces arguments ont été résumés dans l'étude du mouvement de dénonciation entrepris par cet enseignant (p. 62).

## Des expériences plus limitées

Les trois autres enseignants ont des expériences professionnelles plus limitées. L'un compte un peu plus d'une dizaine d'années d'enseignement, l'autre un peu moins et le dernier, après quelques années de remplacement et de temps partiel est pour la première fois titulaire de sa propre classe. Aucun n'a été confronté en tant qu'enseignant au changement majeur intervenu dans la méthodologie de géographie. On ne peut donc pas se servir ici de ce puissant « révélateur » pour étudier l'influence des expériences professionnelles. Tentons tout de même l'exercice.

L'enseignant qui en est à sa 12<sup>ème</sup> année d'enseignement explique que dans sa toute première année d'enseignement, les moyens actuels (livre et cahier de l'élève) n'existaient pas encore, bien que le travail se faisait déjà dans le même esprit.

« ... j'ai dû enseigner une année où on avait pas du tout ces moyens // ben / c'était assez dur / très dur / c'est déjà plus facile avec ces moyens-là / mais peut-être que la // l'idée euh des auteurs euh // elle était déjà assez avant-gardiste à l'époque / nettement axé sur les savoir-faire et les savoir-être et pas sur les savoirs purs / et puis que / la géographie que tout s'apprenait en observant le paysage / et puis en réalité / il me semble / c'est un peu risqué de faire ce pari-là / moi je suis pas arrivé en tout cas / j'ai essayé / je suis pas arrivé / il faut il faut trouver autre chose ... »

Même s'il n'a pas vécu le basculement d'une géographie abordant la Suisse canton par canton vers une géographie travaillant sur l'observation des paysages, cet enseignant ne rentre pas si facilement dans cette orientation méthodologique. Il lui reproche ce qu'un autre lui reprochait déjà : le présupposé théorique qui veut que l'on puisse quasiment tout retrouver à partir de l'observation du paysage.

Cependant, malgré ces quelques reproches à la méthodologie actuelle, il travaille tout de même avec elle (voir tableau 2 ; 5.2). Il intègre six pages photocopiées du cahier de l'élève pour aborder la région de Monthey, d'Entremont et du versant du Wildhorn ; suite à des expériences peu concluantes, cet enseignant travaille autrement qu'avec les fiches de l'élèves :

« ... donc faire des résumés avec des élèves pis c'est eux qui font pis après c'est le maître qui améliore / c'est une / demande une énergie folle et puis / j'ai expérimenté ça d'autres années on avait passé facilement des / des heures de trois ou quatre semaine pour un résultat assez médiocre ... »

Les deux enseignants suivants sont entrés dans l'enseignement en disposant d'emblée des moyens d'enseignement actuels de 6P (livre et méthodologie). Il est très intéressant de constater que ce sont deux enseignants qui ont une attitude relativement favorable au manuel. Cela peut facilement se comprendre pour l'enseignant qui découvre le programme et les moyens de géographie pour la première fois. Par contre, on peut considérer que l'autre enseignant qui a déjà presque 10 ans d'expérience à son actif ait eu suffisamment de temps pour trouver des reproches à leur faire. Or il n'en est rien, à plusieurs reprises l'enseignant déclare apprécier ce livre et notamment aussi les épreuves d'évaluation mise à disposition dans la méthodologie :

« ... moi je suis content parce que / les photos c'est des bonnes photos / y'a des articles / comme je disais par exemple la sécheresse / alors ils ont des articles de journaux / qu'ils ont simplement mis là / les schémas sont bien faits / sont clairs / c'est pas un vocabulaire compliqué tu vois / j'ai pas / le livre d'histoire est beaucoup plus difficile / le livre d'histoire il est complexe / celui-là il est vraiment accessible et pis / c'est un outil de travail pour enfants quoi / y'a beaucoup de schémas tu vois c'est important ça / comprendre un schéma ... »

« ... alors l'évaluation [...] c'est super parce que / le Valais [l'Etat du Valais] avait prévu / donc quand ils ont sorti la méthode / ils ont été super sympa / parce qu'ils nous ont envoyé des évaluations / qui étaient vraiment bien faites ... »



Le dernier enseignant en est à sa première année d'enseignement dans son degré. Comme l'enseignant que nous venons de voir, il trouve que les moyens sont très bien faits, très riches, ce qui lui permet de pouvoir sélectionner ce dont il a besoin. Il retire tout de même déjà quelques constats de ses six mois d'expérience : il reproche au livre de ne pas mettre en évidence de manière claire ce qu'il faut retenir. Cela tendrait à montrer que les enseignants se considèrent avant tout comme des applicateurs et non comme des décideurs.

Cette attitude favorable face aux moyens d'enseignement que ces deux enseignants partagent nous interpelle. Est-ce parce qu'ils ont eu la chance de débiter dans l'enseignement avec la panoplie complète comprenant à la fois les livres, la méthodologie, les fiches pour les élèves et, ce qui semble important, les évaluations ? La raison ne nous paraît pas suffisante ; peut-être est-ce aussi lié à leur parcours de formation qui les a menés au collège puis pour l'un à l'université, concourant à forger une autre conception de la discipline, leur donnant l'« autorité » de choisir ? Est-ce lié à leur jeune âge et à la géographie qu'ils ont connue durant leur enfance ? Il est en tout cas vérifié que ces deux enseignants partagent une conception relativement « large » de la géographie, plus interdisciplinaire, intégrant volontiers des problématiques liées à la demande sociale (écologie).

## **Conclusion**

Même si nous reconnaissons qu'une réforme constitue une expérience très singulière, nous avons pu montrer, en étudiant ce que les enseignants expriment à leur sujet, le poids que l'expérience acquise au fil des ans peut prendre dans les choix qu'ils font. En utilisant ce « révélateur » que constituent les réformes, nous avons pu distinguer deux groupes d'enseignants : ceux qui ont connu et ceux qui n'ont pas connu le basculement d'une géographie à visée plutôt patrimoniale (canton par canton) vers une géographie plus instrumentale basée sur une méthodologie qui met l'enfant au travail (paysage).

Les trois enseignants qui ont connu ce basculement, les plus âgés, présentent deux types d'attitudes : dans un cas, il y a prise en compte des orientations (aussi bien pédagogiques que de contenu) de la nouvelle méthodologie tout en conservant quelques éléments des anciens programmes, dans les deux autres cas, il y a refus complet de la démarche constructiviste prônée par les nouveaux moyens mais acceptation des nouveaux contenus (étude détaillée de la formation du relief, du climat, de la végétation, etc.). Outre le basculement évoqué, ces enseignants ont aussi connu un changement important dans les attentes institutionnelles par rapport à la géographie, notamment la disparition des examens finaux ; on constate qu'ils se plaignent souvent d'un manque de « connaissances » et parfois aussi d'un manque de « structure » dans l'enseignement actuel de la géographie. Sans faire de la généralisation à outrance à partir de trois situations particulières, on peut dire que l'introduction d'une réforme appelle des réponses parfois très différentes, cependant, dans tous les cas, les expériences professionnelles faites avant ou durant celle-ci marquent durablement les pratiques, les enseignants conservant certains documents, certaines habitudes, certaines conceptions sur la discipline ou l'école voire même certaines finalités.

Les trois enseignants les plus jeunes ne s'expriment pas sur ce basculement puisqu'ils ne l'ont pas vécu en tant que professionnels. On constate qu'ils sont plus positifs que leur aînés sur les moyens d'enseignement officiels et ils les utilisent tous - mais de manière très variable - dans leur enseignement. L'aspect très « désordonné » de la discipline déstabilise très fortement l'un d'eux alors que les deux autres (les plus jeunes) s'y complaisent. Mais ceci mis à

part, ils enseignent aussi quelques éléments de nomenclature, un peu de carte, le relief, l'hydrographie, et l'on retrouve dans leur pratique bon nombre d'habitudes disciplinaires que nous avons présentées dans l'analyse des contenus.

Ces constats appellent deux commentaires. D'une part, les différences constatées entre les deux groupes confirment l'idée que *l'on n'enseigne pas de la même manière selon que l'on a expérimenté d'autres manières d'enseigner la géographie*. D'autre part, les similitudes mises en évidence entre tous les contenus travaillés montrent l'existence *d'une sorte d'expérience professionnelle communautaire* qui tendrait vers le sens donné par Chervel (1988) à la discipline scolaire. Il semble que lors de son entrée dans la profession, le débutant adopte rapidement un certain nombre d'habitudes qui ne sont pas directement véhiculées par les moyens d'enseignement ou par leur récente formation.

### **Synthèse : du passé au présent**

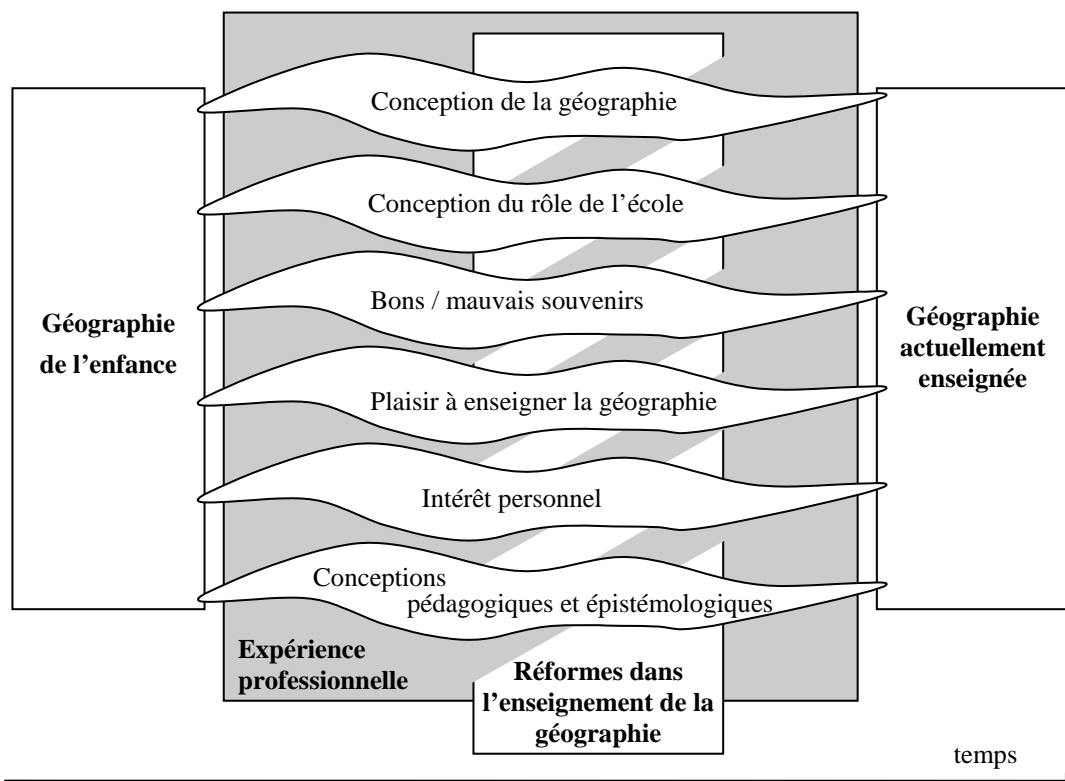
Au terme de ces deux analyses portant tour à tour sur la géographie de l'enfance et les expériences professionnelles, dressons une synthèse qui montre la nature et le fonctionnement de toutes les justifications des pratiques actuelles qui sont liées au passé de l'enseignant.

La dimension horizontale de la figure 4 présente le temps qui s'écoule entre l'enfance et l'actuel. L'écart temporel qui sépare ces deux horizons est particulier à chaque enseignant, de même que les expériences qui sont faites dans l'enfance ou en tant qu'enseignant. Les formes oscillantes qui relient ces deux horizons représentent les différentes justifications qui sont en lien avec la géographie de l'enfance ou les expériences professionnelles de l'enseignant : plaisir à enseigner la géographie, intérêt personnel, conception sur l'enseignement de la géographie, etc. Montrons les relations qu'elles entretiennent.

Les enseignants font souvent des liens entre le plaisir éprouvé par rapport à la géographie de l'enfance et *le plaisir à enseigner actuellement la géographie*. Dans certains cas, il s'agit d'un continuum, le plaisir de l'enfance engendrant le plaisir à enseigner *doublé d'un fort intérêt personnel* pour cette branche et conduisant à lui donner une place toute particulière. Dans d'autres cas, les enseignants reconnaissent avoir un réel plaisir à enseigner la géographie, mais ce plaisir ne correspond pas à celui qu'ils éprouvaient en étant enfant ; l'un d'eux n'aimait tout simplement pas la géographie; chez le deuxième, c'est un autre aspect de la géographie, issue de la dernière réforme, qui lui donne le plus de satisfaction. Finalement et pour être complet, il faut mentionner un dernier enseignant qui ne fait aucun commentaire sur son plaisir par rapport à la géographie de son enfance mais explique relativement précisément pourquoi il n'aime pas enseigner la géographie, trop floue et trop mouvante selon lui.

De manière beaucoup plus diffuse et souvent à l'insu de l'enseignant, la géographie de l'enfance semble forger chez l'enseignant *une certaine conception de ce qu'est la géographie* ou de *ce qu'est l'école*. Certains enseignants, sous l'influence de ces conceptions relativement puissantes, en viennent à reproduire des éléments de la géographie de leur enfance. L'un donne un poids important à la nomenclature car cela fait partie d'une conception de l'école qui veut qu'elle soit un lieu où il faut apprendre le sens de l'effort et la réussite par l'effort. Un autre, voulant éviter à tout prix de faire apprendre à ses élèves des listes de mots sans signification en vient à leur faire travailler et apprendre en détail les explications des phénomènes de la géographie physique. Chez un troisième, une conception de la géographie en tant que discipline où l'on acquiert des connaissances le pousse à mettre en place un lexique.

L'influence de la géographie de l'enfance sur les conceptions est certainement l'influence la plus forte tout en restant difficile à démontrer.



**Figure 4** : Ensemble des justifications liées au passé de chaque enseignant.

L'expérience professionnelle permet la maturation de ces *conceptions sur la géographie et sur le rôle de l'école ou celui de l'enseignant*. Au fil des ans, elles évoluent ; elles s'effondrent parfois suite à une expérience particulière ou au contraire se cristallisent durablement. La forme oscillante qui leur est donnée sur la figure 4 exprime justement cette évolution. Ces conceptions sont fortement ébranlées lors de réformes et la diversité de « réponses » engendre une diversité de pratiques. Mais l'expérience professionnelle est aussi le terreau sur lequel vont germer certaines *conceptions pédagogiques ou épistémologiques*. Par expérimentation, les enseignants se font progressivement une idée claire de ce « qui marche » et de ce « qui ne marche pas ». Cette connaissance a priori des difficultés se forge peut-être selon une modalité en lien avec une observation que nous avons faite : à plusieurs reprises, certains enseignants disent avoir constaté durant les années précédentes que les enfants avaient *des manques ou de la peine dans certains contenus* et c'est pourquoi ils insistent dans leur programme actuel sur ces aspects.

Mais l'expérience professionnelle de l'enseignant justifie les pratiques actuelles de manière beaucoup plus directe que via les diverses conceptions ou les intérêts personnels. En effet et de manière très pratique, l'expérience conduit chaque enseignant à mettre en place ou à reprendre de ses collègues *un certain nombre d'habitudes ou de routines* qui lui permettent ensuite de survivre dans ce métier sans constamment remettre en question ce qu'il fait. Nous

l'avons vu de manière très claire avec l'enseignant qui a rédigé un script conséquent qu'il ré-utilise d'année en année.

Sur le plan plus personnel, les expériences professionnelles d'un enseignant, selon qu'elles sont - ou ne sont pas - bonnes, satisfaisantes, intéressantes vont également faire évoluer son *plaisir à enseigner la géographie* et son *intérêt personnel* pour cette branche, ce qui aura des répercussions sur sa pratique. On a vu avec l'enseignant 5.3 combien le facteur de satisfaction personnelle pouvait être important pour la programmation des années subséquentes.

La géographie de l'enfance et l'expérience professionnelle justifient donc les pratiques de multiples manières et de façon perceptible, surtout au travers des diverses conceptions (sur la discipline ou l'école en général, sur la pédagogie ou l'épistémologie) qu'elles contribuent à construire. On ne fait jamais table rase d'une expérience.

## Chapitre 7 : Aux sources de la diversité

Le chapitre 2 a montré que les contenus s'organisent en un jeu dialectique entre convergence et divergence, unité et diversité. Au niveau global, ils présentent une certaine unité ; comme nous venons de le voir dans le chapitre précédent, le poids du passé semble avoir un rôle prépondérant dans l'explication de cette unité tout en justifiant aussi les principales variations de programmation (accent mis sur les connaissances, intégration des paysages, etc.). A un niveau plus détaillé, une certaine diversité a été observée ; nous faisons l'hypothèse que cette diversité de détail est liée aux opportunités de toutes sortes et aux demandes sociales prises en compte par l'enseignant. Le passé justifierait la permanence, l'actuel la diversité.

Pour débattre de manière plus précise de cette hypothèse, nous allons analyser d'abord les différentes opportunités puis les demandes sociales en essayant de montrer ce qu'elles sont et comment elles peuvent entrer dans les classes et diversifier les pratiques. Rappelons que nous nous positionnons ici dans une étude des justifications au sens large, à savoir les raisons qui, pour le chercheur, peuvent expliquer les choix effectués par les enseignants dans leur pratique. L'étude des justifications au sens strict (chapitre 4) - les raisons invoquées par les enseignants pour justifier leur choix - avait montré que ces deux pôles de justification étaient délaissés, sauf pour ce qui est des opportunités offertes par les conditions locales (présence d'un glacier, d'un paysage particulier, etc.).

Avant de nous lancer dans le développement des opportunités ou des demandes sociales en particulier, rappelons que le programme de 1989 (p. 19) est relativement large et que les enseignants ont été libérés des évaluations cantonales de fin d'année ; cela semble fonder une certaine conception de la géographie qui « autorise » la prise en compte de ces éléments :

« ... ce qui ressort avec d'autres collègues c'est que la géographie finalement / on fait un peu / un peu comme on le sent / comme on sent les élèves / et puis c'est moins strict qu'autrefois ... »

### Au hasard des opportunités

Au hasard de l'actualité, par ses contacts, ses lectures ou en d'autres occasions, l'enseignant entre en contact avec des opportunités diverses et nombreuses, comme l'attestent ces quelques paroles d'enseignant que nous reformulons<sup>40</sup> pour être plus bref :

« j'emprunte à mon frère une caisse qu'il avait faite à l'école normale avec les différentes roches du Valais »

« ce livre a été acheté par le centre scolaire, les collègues ne l'emploient pas alors je le garde dans ma classe et je l'utilise de temps en temps »

« une personne qui faisait du parapente m'avait donné ce document sur la météo »

« j'avais trouvé ces cartes schématiques quand j'étais en remplacement »

« c'est des choses, des schémas que je décalque dans des revues »

« des schémas piqués ici ou là »

« l'une ou l'autre chose récupérée »

« certains trucs que j'ai ramenés »

L'analyse des contenus enseignés nous avait déjà donné l'occasion d'aborder l'une ou l'autre de ces opportunités. Selon la grille d'analyse que nous nous sommes fixée (chapitre 3),

---

<sup>40</sup> Nous les reformulons mais nous veillons à rester conformes au discours des enseignants.

nous les rangeons en quatre catégories : il peut s'agir d'un document, d'une actualité, d'une personne ressource, voire d'une particularité liée à la situation locale.

Du point de vue de leur effet sur la diversité des contenus, nous distinguons :

- Les opportunités qui conduisent un enseignant à introduire un nouveau thème ou un nouvel objet d'enseignement ; ces opportunités ont une influence marquée sur la diversité des contenus.
- Les opportunités qui influencent le traitement d'un thème ou d'un objet d'enseignement déjà prévu au programme ; ces opportunités-là ont une moins grande influence sur la diversité des contenus.

### Les opportunités documentaires

En parcourant les entretiens, on constate que, pour traiter les thèmes au programme, le principal support d'enseignement reste le manuel des élèves, utilisé plutôt comme un outil de référence. Par contre, en de nombreuses occasions, les enseignants - mais aussi les élèves - amènent des livres très divers, des magazines, des photos tirées de journaux ou de publicités touristiques, des objets tels que des fossiles ou des roches, des vidéos, des brochures émanant d'horizons variés (du WWF, d'un ami géologue ou parapentiste). Un enseignant dresse sa petite liste :

« ... y'a le livre de l'élève / y'a des diapositives à l'ORDP / mais je dis que y'a des diapositives mais en fait cette année j'en ai pas utilisées / du tout / y'a les articles de journaux / de l'Illustré / tout ce qui est / ou du Matin / qui sont bons // les documents que les élèves apportent ... »

Ce qui motive à prendre en compte ce genre de document semble lié à des conceptions pédagogiques ; il s'agit de favoriser l'apprentissage et de renforcer l'intérêt des enfants en offrant une illustration concrète des phénomènes étudiés.

La plupart de ces opportunités documentaires orientent le traitement des contenus prévus par le programme sans forcément conduire à l'apparition de nouveaux contenus. C'est donc essentiellement au niveau du détail qu'elles amènent les enseignants à diversifier leur enseignement en présentant aux élèves une autre vision que celle offerte par le manuel :

« ... et puis une ou l'autre chose que je récupère de temps en temps / une petite brochure // ça c'est un truc du / mon frère m'en avait donné une sur les / un peu sur la géologie / enfin il est géologue / ça m'était bien pratique (rire) / parce que une année on avait travaillé un peu plus le glacier alors il m'avait donné quelque chose ... »

Selon l'utilisation qui en est faite ou selon leur nombre, ces opportunités peuvent conduire à une diversité plus ou moins importante au niveau du détail. Prenons un exemple où une opportunité documentaire d'un style particulier - un matériel pédagogique en l'occurrence - conduit à donner un poids très important à un domaine, ce qui naturellement déleste d'autres et amène de la diversité dans les curriculums :

« ... la formation des Alpes / ça c'est passionnant / avec la géologie / pis comme on a travaillé ça / on a travaillé assez à fond la géologie / alors j'avais des / un pierrier que mon frère avait fait à l'école normale / avec les sortes de roches les roches sédimentaires magmatiques et tout ça / et pis avec / observation de ces pierres / c'était vraiment très intéressant ... »

Chez cet enseignant, l'influence de ce matériel pédagogique sur sa pratique est clairement identifiable, aussi bien dans les cahiers d'élève que dans les entretiens. Alors que la présentation des roches se résume à une page (sur 143) dans le livre, les cahiers des élèves de cette classe en contiennent 3 (sur un total de 43 pages). Les entretiens nous amènent au même constat : les autres enseignants ne disent pas particulièrement s'attarder sur ce thème alors que

l'enseignant 5.3 explique avec passion tout le travail pratique que les enfants font sur ces roches (tester la dureté, la réaction à l'acide, etc.). Sans le pierrier de son frère, cet enseignant n'aurait jamais pu développer ce contenu aussi considérablement. Au niveau de la motivation à prendre en compte cette opportunité documentaire, il semble qu'aux justifications pédagogiques dont on a parlé plus haut s'ajoutent ici des raisons d'ordre personnel, plus particulièrement son intérêt. D'ailleurs, cet intérêt est tel qu'on peut se demander si ce passionné de géologie, en admettant qu'il n'ait pas pu disposer de cette caisse de cailloux, n'aurait pas trouvé une autre façon de développer abondamment ce contenu.

Quelques opportunités documentaires conduisent les enseignants à programmer un nouvel objet d'enseignement, non mentionné dans les listes du programme. Voici le cas d'un enseignant qui a trouvé un « bon » document dans l'Éducateur, la revue des enseignants :

« ... j'ai repris / j'avais repris y'a quelques temps / tu vois j'avais un petit document dans l'Éducateur / ça j'avais pris dans l'Éducateur tu connais le journal l'Éducateur... »

« ... et puis on pouvait commander un document sur / ouais bin sur l'OMC / et puis j'avais trouvé ils avaient bien présenté ça j'avais commandé // et puis j'avais reçu / et puis j'avais fait toute une activité et puis j'ai repris c't'année parce qu'y a eu toute cette histoire de Davos / et puis comme on en a parlé à l'actualité justement / alors j'ai repris mon cours de l'OMC / bin j'ai fait ça cet après-midi / mais comme un lettre à la poste [...] parce que là tu vois c'est un petit interview d'un jeune de leur âge avec son tonton / pis vraiment tu vois c'est bien expliqué c'est clair tu vois t'as des points [...] j'avais que des mains en l'air / je devais / ils avaient que des questions / mais vraiment intéressés / j'avais plutôt réfréner tu vois / dire maintenant on avance on avance // et pis euh alors j'avais bien expliqué c'que c'était qu'c't'OMC / j'leur ai **refait** le lien avec Davos [...] c'est des choses tu vois les Swatch / y'a le Coca / c'est des choses qui leur parlent à eux tu vois / à leur âge / pis pas des trucs euh / qui / où ils touchent pas terre ... »

Ce qui motive cet enseignant à prendre en compte ce document – et ce thème qui ne figure pas au programme – est bien évidemment le fait qu'il l'estime proche des élèves, intéressant et bien fait (raisons pédagogiques) mais aussi son propre intérêt (raisons liées à ses expériences personnelles) et ses conceptions sur le rôle de l'école et sur la discipline<sup>41</sup>. L'historique de cette situation nous permet de montrer en détail le jeu des justifications. L'enseignant dit ailleurs dans l'entretien que ce cours sur l'OMC est intéressant mais « quand même un peu complexe » et qu'il ne l'a plus donné depuis longtemps. Une raison pédagogique a donc éclipsé l'opportunité. C'est seulement suite aux tensions liées au WEF à Davos en 2001 que ce document redevient « opportun » - et que l'enseignant choisit de l'introduire à nouveau. On voit donc comment une opportunité documentaire peut être réactivée par un autre facteur tel qu'une actualité, et s'imposer à nouveau au programme.

Avec le même enseignant, prenons un dernier exemple qui montre une fois de plus comment un contenu original entre dans le programme et le diversifie :

« ... c'est vrai que ça c'est un peu les trucs que j'aime pas trop [en montrant la partie nomenclature] / mais malgré tout j'trouve quand même c'est important de le faire parce / j'trouve qu'y a une grande peine dans les pays / ils connaissent pas / pis moi ça me fait un peu peur tu vois / pis j'me dis que si ils le voient pas en primaire / mais quand est-ce qu'ils vont le voir / parce que ça c'est / des choses que j'comprends que / dans les grands degrés / enfin / non / plus tard / qu'il prennent plus l'temps de l'faire / alors j'trouve que c'est quand même le moment de refixer certaines choses / et puis bon j'aime voyager / alors j'aime bien / là j'ai été en Islande / alors j'aime bien tu vois leur parler du pays / pis alors là de nouveau tu vois j'me rattrape tu vois / j'me dis ah alors je vais leur parler des geysers et pis des trucs / et pis je leur montre des diapos / et pis / et pis de nouveau / j'trouve toujours un petit moment où j'ai du plaisir quoi / où je peux aussi leur donner du plaisir parce que ça j'pense non plus qu'ils aiment pas tellement faire ... »

---

<sup>41</sup> Il va même jusqu'à remettre en cause le découpage disciplinaire : il se contenterait volontiers d'un programme organisé autour de centres d'intérêt ou de thèmes.

Traisons d'abord de la seconde moitié de cet extrait. La personne est passionnée de voyage et elle utilise volontiers ses récits (sortes de document oral) ou photos de voyage comme des opportunités documentaires. On constate que la justification de cette prise en compte est ici liée à des raisons personnelles et à des conceptions pédagogiques : « soulager » les élèves durant le travail sur la nomenclature. Quant à la première moitié de la citation, elle montre les limites que l'enseignant se pose dans la prise en compte de ce genre de justifications. Sa conception du rôle de l'école - ici de l'école primaire par rapport au secondaire - le force à enseigner un contenu qu'il n'affectionne pas particulièrement. On met ici en évidence un effet de filtre tout à fait intéressant, montrant la pondération des différentes justifications.

Outre de montrer l'influence des opportunités documentaires sur les contenus - diversifiant le traitement de certains thèmes ou amenant de nouveaux thèmes - l'analyse vient de montrer que pour qu'un document entre en classe, il doit généralement être justifié par d'autres raisons (intérêt personnel de l'enseignant, conception pédagogique, épistémologique, concordance avec l'actualité) qui viennent renforcer - ou annihiler - l'effet « opportun » du document.

### **Opportunités offertes par l'actualité**

Nous regroupons sous ce thème tous les contenus que les enseignants jugent opportun de faire entrer en classe parce qu'en concordance avec l'actualité. Une distinction s'impose entre une actualité annoncée (ex. une manifestation sportive) ou un fait d'actualité imprévu (ex. une inondation). En terme de programmation, la prise en compte d'une actualité annoncée peut être envisagée avec un certain délai ; celle du fait d'actualité est de l'ordre de l'instantané, de la réaction à vif.

La limite de cette catégorie peut parfois paraître difficile à établir par rapport à la catégorie que nous venons de discuter ; en effet, une grande partie de l'actualité est médiatisée sous la forme de documents. Mais c'est surtout l'opportunité de discuter ou non d'une actualité - qui sera bien évidemment documentée - qui nous intéresse ici. Prenons un premier exemple :

« ... par contre de temps en temps / j'essaie / quand même d'utiliser / ce qui se passe / dans le monde / pour sensibiliser l'élève par exemple cette année on avait travaillé un peu au mois de septembre / sur Sydney<sup>↑</sup> / où ça se trouve / qu'est-ce que c'est / qu'est-ce qu'on y fait / là donc / y'a un grand / un rassemblement de sportifs de personnes de / sport donc là où ça se trouve<sup>↑</sup> / la plupart sont <...> on a même parlé de / on a pris certaines photos qu'ils avaient apportées ... »

Comme il le souligne ailleurs dans l'entretien, cet enseignant est particulièrement sensible à ouvrir les enfants au monde - c'est sa conception de l'école primaire - et il trouve que la géographie offre de bonnes occasions de le faire. Ces deux conceptions font que pour lui, les JO 2000 de Sydney constituent une opportunité pour parler de l'Australie, de sa localisation, de la vie des gens sur place, etc. ; c'est une occasion de faire un peu de géographie ; l'actualité est prétexte.

Mais les conceptions sur l'école et la géographie ne sont pas seules à justifier la prise en compte d'opportunités d'actualité ; on constate que d'autres éléments sont en jeu lorsque ce même enseignant nous présente un autre projet de travail de géographie lié à l'actualité.

« ... je voulais faire / au mois de décem au mois de février-là quand y'avait les championnats du monde de ski / parce qu'ici justement j'essaie de prendre des choses qui sensibilisent les gens de X. / parce qu'ici par exemple y'a beaucoup d'enfants qui font des courses de ski / qui font du ski / des courses des compétitions de ski / alors j'pensais faire un peu sur l'Autriche / Sankt-Anton / mais comme c'était début février j'étais pas là alors / je laisse / comme c'était un programme un peu libre / j'ai laissé l'autre maître se débrouiller ... »



Ce deuxième exemple montre que les justifications pédagogiques liées au vécu et à l'intérêt des élèves viennent apporter leur caution pour autoriser une discussion sur l'Autriche. D'autre part - les deux exemples que nous venons de voir étant liés au sport - il semble que l'intérêt personnel de l'enseignant le conduit à préférer des événements sportifs à d'autres actualités. Enfin, on constate que sa conception du programme de géographie, « un programme un peu libre », y soit aussi pour quelque chose.

Alors que tous les enseignants faisaient largement appel aux opportunités documentaires pour diversifier le traitement des contenus de géographie, seuls quelques-uns prennent en compte des opportunités liées à l'actualité. Tentons de déceler quelles peuvent en être les raisons à l'aide d'un exemple : les inondations d'octobre 2000 qui ont sinistré certains villages du Haut-Valais. L'événement est « proche » des élèves comme de l'enseignant, et cela dans tous les sens du terme puisque le Rhône a débordé non loin de là<sup>42</sup> ; de plus, le programme de 5P aborde l'hydrographie dans les Alpes. On pourrait donc lui trouver des justifications pédagogiques (concret, proche du vécu, intérêts des élèves) et institutionnelles pour le juger opportun d'entrer en classe et pourtant :

« ... on a sorti des photos / on a plastifié / les principales / les principaux événements / les coulées de terrain parce qu'en fait / y'a même une fille qu'est allée sur place / sur le pont du Rhône / et pis elle nous a fait une petite cassette vidéo de / c'est impressionnant // des choses comme ça / j'dois dire c'était assez affolant / mais moi j'suis pas allé sur place voir / j'ai regardé qu'à la télé ça m'a suffit alors / c'est vraiment impressionnant [... on lui demande si elle a pu faire des connexions avec le programme...] j'ai pas fait de connexion parce que / l'hydrographie arrivait seulement / après Noël / et ces problèmes c'était en automne / alors j'ai dit bin / en tout cas / mettez de côté des photos parce que / on va en reparler / et puis on a juste discuté / la moindre / pour comprendre / en gros / mais / on / connexion c'est peut-être un peu trop un grand mot // l'hydrographie arrivait seulement là / on a commencé avec le cycle de l'eau / ça je crois qu'ils sont bien au point alors // on a compris la chose / avec les cycles lents / et les cycles courts / ça ils n'ont pas fait mais on en a parlé / cycle long c'est justement ces cycles de de / de glacier↑ ... »

Suite à l'événement, il en parle tout de même rapidement et regroupe avec l'aide des enfants quelques coupures de presse qu'il plastifie (c'est dire l'importance qu'il accorde quand même à l'événement) mais il n'a pas profité de cette opportunité pour traiter son chapitre sur l'hydrographie et faire des liens. Celui-ci était prévu pour après Noël et il y restera ; les traces de l'événement sont mises en veilleuse. Et finalement, on voit que lorsqu'il traite du chapitre, il semble qu'il n'utilise quasiment pas ce matériel et cet événement : il dit commencer son chapitre en déroulant ce qu'il avait planifié (cycle de l'eau, etc.) ; malheureusement, les circonstances de l'entretien ont fait qu'il ne s'est pas étendu sur le sujet au-delà de l'extrait présenté ci-dessus ; toutefois, il n'y a aucune trace dans les cahiers d'élève d'un quelconque travail sur ce matériel et cette actualité.

En cherchant les raisons qui pourraient justifier cette absence, on constate que cet enseignant souligne à de très nombreuses reprises qu'il aime ce qui est clair et bien construit ainsi que les raisonnements et enchaînements logiques ; il répète souvent que lorsque c'est structuré, les enfants peuvent s'y retrouver. Les conceptions sur la structuration du savoir permettant l'apprentissage sont peut-être une explication, bien que l'idée qu'un fait d'actualité bouleverse sa programmation semble prioritaire. En effet, l'été précédent, il a fourni un gros effort pour totalement réorganiser le cheminement dans le programme de géographie afin d'en faire une construction qui corresponde à sa logique et à sa façon de concevoir la géographie. On peut comprendre qu'il ne veuille pas remettre en question cet ordre, même si une actualité

---

<sup>42</sup> C'est le seul enseignant à avoir été aussi directement concerné par l'événement.

pourrait l'y inviter. Ses conceptions sur l'école peuvent également devenir une justification - certes plus secondaire ou lointaine - d'une telle attitude face à l'actualité : il se demande si l'école d'aujourd'hui se centre vraiment sur l'essentiel.

Cette analyse a montré que diverses raisons semblent donc pouvoir favoriser - ou au contraire limiter - la prise en compte de certains événements d'actualité. Si l'on se restreint strictement à notre hypothèse de travail, on peut affirmer que les opportunités offertes par l'actualité sont porteuses d'une relative grande diversité d'une part parce qu'elles amènent dans le cours de géographie des thèmes qui ne figurent pas forcément au programme et d'autre part parce que les attitudes des enseignants face à l'actualité peuvent être très différentes, voire contradictoires. Cette attitude semble en outre liée au type d'actualité, les actualités annoncées sont généralement plus facilement prises en compte que les événements imprévus qui exigent une réaction à vif.

### **Opportunités liées à des personnes ressources**

Dans cette troisième catégorie, nous isolons les occasions que les enseignants saisissent parce qu'ils connaissent ou sont en contact avec quelqu'un qui peut venir parler d'un thème en tant qu'expert, en tant que témoin, en tant que personne concernée, etc.

Les entretiens ne sont pas très riches à ce sujet. Seuls deux enseignants mentionnent avoir fait intervenir une personne extérieure ; dans un cas, il s'agit d'une personne intervenant sur la problématique des déchets. Dans un autre, c'est un spécialiste des questions d'énergie. Les enseignants ne peuvent pas dire à proprement parler dans le cadre de quelle discipline ces personnes sont intervenues ; elles sont venues parce qu'ils jugeaient leur intervention opportune, c'est tout.

Ces deux personnes ressources constituent un cas à part parmi les personnes ressources envisageables dans cette catégorie. En effet, au contraire d'une personne connue et invitée par l'enseignant (un paysan de la région, un ami géologue, un papa d'élève vigneron, etc.) et qui serait à considérer comme une réelle opportunité, ces deux interventions relèvent de la « demande sociale ». En tant que telles, elles perdent à notre sens le caractère hasardeux lié à l'opportunité telle que nous l'envisageons ici. Nous en reparlerons ci-dessous.

### **Opportunités liées à la situation locale**

Cette dernière catégorie intègre toutes les opportunités que la situation particulière de la classe peut offrir. « Situation » est considérée ici dans un sens très large : il s'agit autant de la situation dans un cadre de vie ou un environnement physique particulier que de la situation dans un système scolaire particulier. Prenons quelques cas.

C'est une banalité que de dire qu'on n'enseigne pas la géographie de la même manière à la montagne qu'en ville. On profite des particularités locales pour développer certains thèmes ou certains aspects d'un thème. Par exemple, un enseignant dont le village a un rapport historique avec la vigne - les familles du village sont encore nombreuses à en posséder - va consacrer quelques heures de cours à la vigne et ses travaux<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Si l'enseignant parle au conditionnel, c'est parce que le premier entretien a eu lieu à Pâques et qu'il nous décrit la suite de son année. Au deuxième entretien, un document des élèves atteste d'un travail fouillé sur la vigne.

« ... ce serait intéressant de pouvoir parler encore de la vigne et pis un peu / des travaux des vignes de la saison / on est pas obligé de l'faire mais / là je l'ai eu fait plusieurs fois / c'est assez intéressant puisque c'est une activité proche / et encore relati assez relativement importante ... »

La prise en compte de ce genre d'opportunités « locales » est liée à des justifications pédagogiques (vécu, concret, intérêt des élèves). Par rapport à notre hypothèse, on peut considérer que ces opportunités locales sont aussi variées que le territoire cantonal est diversifié, ce qui peut amener une différenciation au niveau des contenus ou de leur traitement.

Si l'on considère l'autre aspect de la situation, soit la situation dans un système scolaire particulier, on découvre des opportunités nouvelles et tout à fait intéressantes, comme par exemple les opportunités « matérielles » dont les effets sur les curriculum ne sont pas à sous-estimer. Un enseignant déclare aller visiter une centrale électrique à Broc en Gruyère ; nous le relançons en disant simplement « c'est loin ! » ; il nous répond alors :

« ... nous on a un petit bus scolaire alors on va avec le petit bus et puis c'est pas un problème tu vois / pis c'est sympa / on peut facilement aller à droite à gauche / alors là on / bien on va voir ça quoi ... »

A l'inverse, d'autres enseignants sont justement limités de ce point de vue. L'un désire ardemment faire une excursion dans le Jura mais fait remarquer qu'il ne peut pas demander 60.- à chaque parent. Autorisant ou non une sortie à l'extérieur - et du même coup toutes les activités de classe qui peuvent ensuite en dépendre - ces opportunités de situation peuvent avoir des effets relativement marqués sur les contenus enseignés.

## Conclusion

L'analyse qui s'achève nous permet d'affirmer que les opportunités ont une influence sur la diversité des pratiques : soit des contenus originaux font leur entrée dans les classes au travers d'elles, soit des contenus classiques sont abordés de manière diversifiée. L'analyse de leur fonctionnement et des pôles de justification qui y sont liés montre que la seule existence d'un document, d'une actualité ou d'une situation ne le rend pas « opportun ». On constate qu'un jeu de couplage entre justifications doit se mettre en place. Il y a tout d'abord le cadre *institutionnel*, relativement large, qui ne s'oppose pas formellement aux opportunités ; celles-ci sont ensuite justifiées par toutes sortes de raisons ; les *conceptions épistémologiques et pédagogiques* des enseignants jouent un rôle majeur tout comme leurs *intérêts personnels* ; leurs *conceptions sur le rôle de l'école* ou *sur la géographie* s'y ajoutent venant tantôt favoriser ou limiter les opportunités. Les opportunités *fonctionnent souvent comme un médiateur* au travers duquel opèrent de nombreux autres pôles de justification. Ainsi, selon ses conceptions sur l'école et sur la géographie, un enseignant accepte de prendre en compte un document ou un fait d'actualité qu'il choisit selon certains critères épistémologiques ou pédagogiques, selon ses intérêts ou, comme nous le verrons ci-dessous, en fonction de ses préoccupations.

## Sous l'influence de la demande sociale

Les demandes sociales sont des thèmes bénéficiant d'une certaine attention de la part de la société et qui sont souvent portés par divers acteurs ou groupes sociaux. Certains d'entre eux mettent en place un système d'influence autour de l'école et des enseignants en mettant à leur disposition des moyens pratiques (dossiers pédagogiques, brochures grand public, visites dans les classes, etc.). Un enseignant résume la situation en ces termes :

« ... c'est clair qu'on a d'autres occasions / mais encore faut-il aussi que le maître veuille s'investir là-dedans / on a pas mal de demandes de / de la part / d'organisations non gouvernementales / qui vont dans le sens du / soit charité soit / ouais tiers↓mondisme / enfin toute / la relation avec les pays du tiers-monde / bon on aurait / du **matériel** pédagogique en quantité / donc là y'a cette possibilité ... »

Dans notre grille d'analyse nous avons énoncé trois demandes sociales différentes.

- L'environnement : la montée du paradigme écologique depuis les années 1970 a engendré quelques demandes sociales fortes vis à vis de l'école qui devrait préparer les enfants à « penser global » et à changer d'attitude afin d'agir plus tard comme des citoyens responsables face à l'environnement.
- L'interculturel : les revendications « tiers-mondistes » pour un monde plus juste et solidaire ont aussi débouché sur des demandes faites à l'école pour préparer les enfants à comprendre et accepter les différences culturelles de manière à reconnaître que tout individu a sa place sur cette terre.
- L'informatique : sous l'effet de l'informatisation galopante de la société, on demande à l'école de préparer les enfants à pouvoir gérer cette nouvelle technologie.

Au niveau suisse, les trois demandes font l'objet d'un soutien de la Confédération qui est partie prenante de la Fondation d'Education à l'Environnement (FEE) et de la Fondation Education et Développement (FED) et qui a mis en place un programme prioritaire pour les Techniques d'Information et de Communication (ICT).

Certaines demandes sociales peuvent avoir trouvé un écho dans les programmes ou les moyens d'enseignement officiels. En l'occurrence, il semble que seule la préoccupation environnementale apparaisse en filigrane dans les moyens d'enseignement de la géographie, notamment en 5P, où la géographie est présentée comme l'étude des interactions entre relief, climat, végétation, hydrologie et activité humaine. A plusieurs reprises, des effets de l'activité humaine sur les autres paramètres sont présentés dans le livre.

Par rapport à d'autres disciplines scolaires, la géographie est sujette à intégrer passablement de demandes sociales. Nous nous intéressons à analyser les différentes attitudes que les enseignants adoptent face à ces demandes et les conséquences qu'elles ont sur leur pratique. Nous faisons l'hypothèse que c'est avant tout lorsqu'elles sont en écho par rapport aux préoccupations personnelles d'un enseignant que celui-ci accepte d'entrer en matière. Pour en débattre, nous allons donc procéder enseignant par enseignant.

### **La prise en compte de problématiques liées directement à l'environnement**

Les deux enseignants les plus jeunes *ajoutent* des problématiques liées à l'environnement aux contenus usuels. Un enseignant de 6P dont nous avons plusieurs fois soulevé l'originalité de sa programmation et sa conception relativement large de la géographie (6.2) traite de thèmes tels que l'énergie, les déchets, l'OMC et une rubrique hebdomadaire sur l'actualité. L'enseignant explicite lui-même l'objectif qu'il vise en traitant le thème des déchets :

« ... les déchets c'est un peu plus pour une terre propre quelque chose comme ça et puis alors forcément / ça a un peu un lien avec la terre bin avec la géographie / mais je leur fais pas le lien / ils le font peut-être eux-mêmes mais forcément on parle de la pollution de / on a été voir le centre d'incinération / on a fait une grande visite / y'a une dame une animatrice qu'est venue en classe euh / faire toute une animation sur les déchets [...] donc là y'a pas mal de truc sur les déchets / la gestion des déchets↑ // sur les matériaux des déchets / quels sont les matériaux les plus écologiques / qui nuisent le moins à la nature / donc ça c'est une prise de conscience aussi que / que voilà ils ont une responsabilité dans les mains ... »

En plus de vouloir engendrer une prise de conscience, il y a chez cet enseignant une réelle volonté de changer les attitudes face aux déchets :

« ... ouais moi je pense parce que tu vois déjà rien que / c't'année / et bin dans la classe / ils ont éduqué leurs parents / ils m'ont dit et bien depuis qu'on a vu / et bin maman elle trie ça elle trie ça elle trie ça et pis avant elle triait pas / et pis / j'espère que eux dans leurs couples futurs / et bin ils le feront / tu vois ils continueront / parce que là c'est vraiment un âge où ils sont très / sensibles à la nature tu vois / à la pro-

prété / à la pollution / alors / j'espère plus tard ils resteront / ils auront plus tard les bons / réflexes tu vois / [...] donc j'essaie un petit peu d'éduquer ce côté aussi quoi / alors / ouais / mais ça c'est un cours ils adorent quoi / c'est (rire) // et ils sont vraiment sensibilisés tu vois / et ça va pas seulement ça reste pas en classe / ça s'étend / et pis là il font / on a lancé au niveau de l'école / des collectes / tous les vendredis ils vont récolter tous les papiers de l'école / ils vont amener au container à papier tu vois / ils vont ils ont fait leur petit speech dans toutes les classes ... »

La demande sociale liée à l'environnement a trouvé chez cet enseignant un répondant particulièrement attentif. Cela est lié à ses *préoccupations personnelles* au sujet de l'environnement. Dans ce domaine ses préoccupations ne se limitent pas à la problématique des déchets. Lorsqu'il aborde les problèmes de société actuels, il mentionne le problème de l'énergie, des économies d'énergie et du développement d'énergies renouvelables pour trouver des alternatives au pétrole. Il mentionne aussi le problème du travail des enfants, des inégalités nord-sud et de la justice. Par rapport à ces préoccupations-là, il précise qu'il développe les valeurs de justice, égalité et durabilité partout où il peut parce qu'il estime que le *rôle de l'enseignant* ne doit pas s'arrêter à la transmission des savoirs, mais doit également « former l'âme ». Aucune trace par contre de l'informatique.

Un autre enseignant (6.1) se dit aussi préoccupé par l'évolution de la société, par les problèmes d'écologie, d'éthique ; il se demande si l'on maîtrise vraiment ce que l'on fait, comme par exemple dans le domaine des manipulations génétiques. Au niveau de sa pratique, cet enseignant participe au programme GLOBE, un programme international de suivi de l'état de l'environnement<sup>44</sup>. L'engagement de cet enseignant dans un tel programme est à mettre en relation avec ses *préoccupations personnelles* d'ordre écologique qu'il a clairement déclarées lors de l'entretien, même s'il ne cache pas que c'est aussi parce qu'il y trouve un *intérêt personnel* à utiliser cette opportunité.

Ce même enseignant répond également à la demande sociale liée à l'informatique puisque le projet GLOBE met en réseau les classes avec une université américaine via internet. De même, il se déplace régulièrement avec toute sa classe dans la salle d'informatique pour travailler sur l'Atlas de la Suisse en 3D.

### **La géographie considérée comme science de l'environnement**

Deux autres enseignants plus âgés (dans la quarantaine) donnent aussi un certain écho à la demande sociale liée à l'environnement mais le font directement par les contenus prévus en géographie, la considérant d'une certaine manière comme science de l'environnement. Ces deux enseignants ont un programme presque exclusivement dédié à la géographie humaine et ont une conception relativement restreinte de la géographie, ne s'autorisant que très peu de liberté par rapport à leur référence au programme (cf. mouvement de dénonciation p. 61).

L'un d'eux (5.3) s'est abondamment exprimé sur la société et ses problèmes. Pour lui, il y a actuellement un problème fondamental de respect au sens large, une urgence à atténuer les différences criardes dans la répartition des richesses, à réduire les injustices ; ce respect englobe aussi l'écologie. Un autre aspect soulevé est le problème de la place de l'être humain et de sa valorisation face à la machine ou face à la vitesse ; il estime que chaque être humain a sa valeur propre, même dans la différence ou dans la faiblesse ; on n'a pas besoin d'être toujours plus performant et surtout pas si on le devient en rabaisant les autres. Autre sujet abordé, l'internet lui paraît être enrichissant mais à double tranchant parce qu'il peut devenir une illu-

---

<sup>44</sup> On voit ici comment la demande sociale liée à l'écologie s'est progressivement organisée et offre des moyens très pratiques pour que les enseignants développent dans leur classe cette problématique.

sion de communication entre les hommes. Enfin, il estime qu'on est extrêmement manipulé par la presse ou les médias. Il finit par souligner toute l'importance de la spiritualité qu'il prend au sens large, sans parler d'une religion en particulier. Il a l'impression qu'elle « met en place » l'être humain et il a constaté que les enfants manquent de repères dans ce domaine, eux qui lui posent souvent des questions de fond sur la mort ou la souffrance.

Les *préoccupations personnelles* de cet enseignant sont vastes et formulées avec détail. Pourtant, on n'en trouve apparemment pas de trace dans son programme de géographie. Il semble que sa *conception du rôle de l'école* - au sujet de laquelle il se demande s'il ne faudrait pas revenir sur l'essentiel et réapprendre très calmement aux enfants les maths, le français, la deuxième langue - lui interdisent tout écart par rapport au programme qu'il s'est fixé, écart qu'il interpréterait comme un égarement. Cependant, lorsqu'il nous explique sa *conception de la géographie*, on voit comment ses préoccupations trouvent un écho dans le programme qu'il s'est choisi.

« ... si on prend que la géographie // déjà↑ // moi je trouve qu'il y a déjà la part d'admiration en géographie // première chose / bon après bien sûr qu'on décortique mais / quand on regarde un glacier / même si on sait pas que ça s'appelle sérac / mais y'a quand même des images qui sont // qui sont étonnantes / en météo aussi / en hydrographie aussi / en relief on en parle pas / on a des paysages qui sont / au-dessus de tout ce qu'on peut imaginer / [...] alors euh / je pense qu'il y a déjà cette admiration-là / le respect de la nature [...] je trouve que c'est déjà beaucoup / franchement / si on arrive à admirer / à respecter / et à comprendre / et à mémoriser pour quand même pouvoir utiliser quitte à ce qu'on oublie tout cette année mais dans trois ans tiens y'a des choses qui reviennent / c'est déjà pas mal↑ ... »

Pour lui, l'admiration semble aller de pair avec le respect. Dans cette perspective, aller si loin dans l'explication des phénomènes naturels pourrait être un moyen de partager ou provoquer l'admiration et donc le respect pour ces phénomènes ; la compréhension et la mémorisation suivraient, comme un jour peut-être l'utilisation de cette connaissance, dans une attitude respectueuse. Considérée presque uniquement sous son angle physique, la géographie, *en tant que telle*, serait une initiation au respect de la nature.

A part cette constatation fondamentale et extrêmement importante, on relèvera que certains détails de sa pratique relèvent de la demande sociale liée à l'environnement. Pour la végétation, il a prévu parler de l'utilité des forêts en se basant sur une brochure du WWF :

« ... j'ai bien un chapitre passionnant sur le / l'utilité des forêts / sorti du WWF ces choses-là / j'sais pas si j'aurai le temps ... »

De même il a accepté une présentation sur l'énergie faite par un intervenant extérieur (office cantonal) ; sans la classer dans une discipline scolaire en particulier, il y fait souvent référence dans l'entretien lorsqu'il parle du thème du climat :

« ... on a eu la chance d'avoir un jour un monsieur qui est venu en classe qui nous a parlé de l'énergie / il a fait une heure de conférence / avec l'expérience / de / une sorte de petite pipette / avec une petite fumée qui sortait / pis on voyait si l'air était plus lourd en haut en bas / des petites choses comme ça / j'crois que ça les a marqués et pis / ils ont compris ces choses-là / moi j'crois qu'ils ont compris ... »

Orientée uniquement sur les aspects physiques, la géographie ne lui donne pas l'occasion de traiter des inégalités et injustices mondiales (problèmes nord-sud), ni de former les futurs adultes à être plus vigilants face aux manipulations par la presse, même si ce sont deux de ses importantes préoccupations. Aucune trace de l'informatique.

L'autre enseignant (5.1) ne s'est guère étendu sur ses préoccupations. Tout juste peut-on déceler une certaine sensibilité par rapport à l'environnement. C'est certainement ce qui le pousse à aborder, dans son script, le problème du smog créé par la pollution de l'air. Par

contre, on observe chez lui la même *conception de la géographie* orientée sur l'aspect physique et qui prendrait directement en compte les problèmes écologiques.

« ... les programmes qu'on a nous permettent de développer une sensibilité euh écologique assez importante ↓ // j'suis pas un écolo / mais je / je suis sensible à ces choses / je suis heureux de pouvoir développer cette sensibilité chez les enfants / sans les rendre ultra-sensibles / mais / cette sensibilité / et là / justement / en expliquant l'influence de l'homme / sur l'environnement / que ce soit l'environnement géographique / que ce soit après au niveau de la science / d'environnement / chimique ou biochimique... »

Ailleurs dans l'entretien, il s'est surtout attaché à décrire ses *conceptions sur le rôle de l'école* et de montrer en quoi ce rôle s'oppose à la prise en compte des *demandes sociales* :

« ... j'ai parfois le sentiment qu'on a un peu tendance à vouloir / mettre nos gamins / au goût du jour // de tous les problèmes / comment dire / fondamentaux / du moment / pendant cinq ans on va parler de mondialisation après on va parler p'tête parler d'autre chose / j'sais pas mais enfin / prenons le thème de la mondialisation / qui est / certainement très important / parce que on en parle on voudrait que nos enfants en soient conscients et on voudrait les former à ce sujet / moi j'me dis mais laissons-les rester encore un peu enfant / pendant quelques temps / ils auront assez le temps de se rendre compte / et ça à différents niveaux j'parle / même je pensais à / à ça au niveau de l'informatique / bon on a des ordinateurs qui se promènent / dans les classes / dans ma classe / le vendredi / j'ai quatre ordinateurs / j'suis un mordu / d'informatique / donc / on tombe pas sur / un récalcitrant / mais / bien souvent / quand on me dit ouais il faut que les enfants maintenant ils apprennent à aller sur internet / ils apprennent **mais** / ça / un gamin de quatorze quinze ans / il a appris en deux fois une heure / il a compris comment ça marche / donc / bon après on peut affiner excetera / mais je veux dire que / de vouloir absolument les développer / en direction d'une technologie nouvelle / mais / avec pour l'instant des moyens qui ne sont pas en rapport avec leur potentialité / c'est pas une obligation / j'suis pas contre ↑ / on a la chance de d'avoir réussi à trouver quelques logiciels / qui peuvent permettre de faire / de la géographie ↑ ... »

Contrairement au premier enseignant convoqué dans cette partie, celui-ci s'oppose donc très clairement à l'idée de laisser entrer en classe les problèmes actuels de la société. Il s'oppose à ces *demandes sociales* non pas parce qu'elles ne l'intéressent pas, mais parce qu'il juge que ce n'est *pas le rôle de l'école* que de suivre tous les « sursauts » de la société ; ce n'est pas son rôle non plus que de tenir compte des débats d'idées ou des débats politiques comme on l'a vu lorsqu'il se défend d'être « un écolo » et qu'il ne veut pas rendre ses élèves « ultra-sensibles » à la question de l'environnement.

Cette contestation des demandes sociales s'appuie également sur une certaine *conception concernant la maturité des enfants*, l'enseignant jugeant que bien des apprentissages (y compris la manipulation d'internet) pourront être réalisés avec un meilleur gain lorsque les enfants seront un peu plus âgés. Toutefois, même s'il s'oppose à l'idée de mettre les enfants au goût du jour de n'importe quelle mode sociale, il reconnaît faire un peu d'informatique en classe.

### **Les disparités sociales et spatiales traitées par des discussions**

Partageant ses préoccupations sur la société en générale, un autre enseignant (6.3) estime qu'on ne fait pas assez attention à l'être humain et que dans certaines restructurations, on oublie la raison d'être d'un ouvrier ou d'un employé. Il est ulcéré de voir que l'on procède à des licenciements dans des entreprises qui font des bénéfices ou dont les salaires des responsables sont considérables. Il estime que ces entreprises ont une responsabilité morale face à leurs employés. Il revendique une certaine justice sociale qui s'opposerait à la rentabilité à tout prix et un enrichissement constant des plus riches. Il parle aussi des problèmes écologiques, se demandant quel air nous respirerons demain.

Dans sa pratique, il dit volontiers débattre et analyser avec les enfants les problèmes d'aujourd'hui, les problèmes du monde dans lequel ils vivent, problèmes qui sont souvent amenés par les élèves. Il est aussi un des rares enseignants qui, en géographie, mentionne faire

des relations entre l'industrie, les communications, la main d'œuvre, les villes. On voit ici que les préoccupations d'un enseignant peuvent aussi favoriser directement la prise en compte d'opportunités, et pas uniquement la prise en compte d'une demande sociale.

Un autre enseignant (5.2) partage à peu près les mêmes préoccupations. Les problèmes qu'il évoque opposent avant tout l'économique à l'humain. Il est aussi préoccupé par le devenir des villages de montagne. Comme dans le cas précédent, il n'existe pas à proprement parler de demande sociale formalisée en lien avec ces préoccupations. L'enseignant dit en parler occasionnellement, au gré des opportunités d'actualité. Cependant et en dehors du programme de géographie, sa classe participe chaque année à une action de Terre des Hommes qui les a amenés par exemple à discuter du travail des enfants et de leur exploitation.

## Conclusion

Au terme de ce bref tour d'horizon montrant la relation entre les demandes sociales, les préoccupations des enseignants et les contenus choisis, on constate que la préoccupation écologique est partagée par presque tous les enseignants et que la plupart des pratiques en géographie donnent un écho favorable à la problématique de l'environnement. La préoccupation liée aux inégalités nord-sud est aussi récurrente mais la demande sociale correspondante ne trouve pas d'écho en géographie ; cela est certainement dû à la conception très « physique » que les enseignants ont de la géographie. La demande sociale liée à l'informatique trouve un écho favorable auprès de deux enseignants.

En conclusion et pour revenir sur notre hypothèse de travail, on peut dire que les *demandes sociales* entrent en classe lorsqu'elles sont effectivement en écho avec les *préoccupations de l'enseignant*. Toutefois, il convient de préciser que d'autres justifications interagissent et modifient ce lien, notamment la *conception* que les enseignants ont de la *discipline géographique* et du *rôle de l'école* ou encore de leurs *conceptions pédagogiques* (intérêt ou maturité des élèves). Inversement, les *préoccupations* d'un enseignant peuvent entrer directement en classe par le biais de certaines *opportunités d'actualité* ; cela est notamment le cas pour toutes les préoccupations liées à la justice sociale en Suisse. Le fait que les préoccupations appartiennent à chaque enseignant et que ceux-ci adoptent une attitude particulière et apportent des réponses très personnelles aux diverses demandes sociales engendre une certaine diversité de contenu.

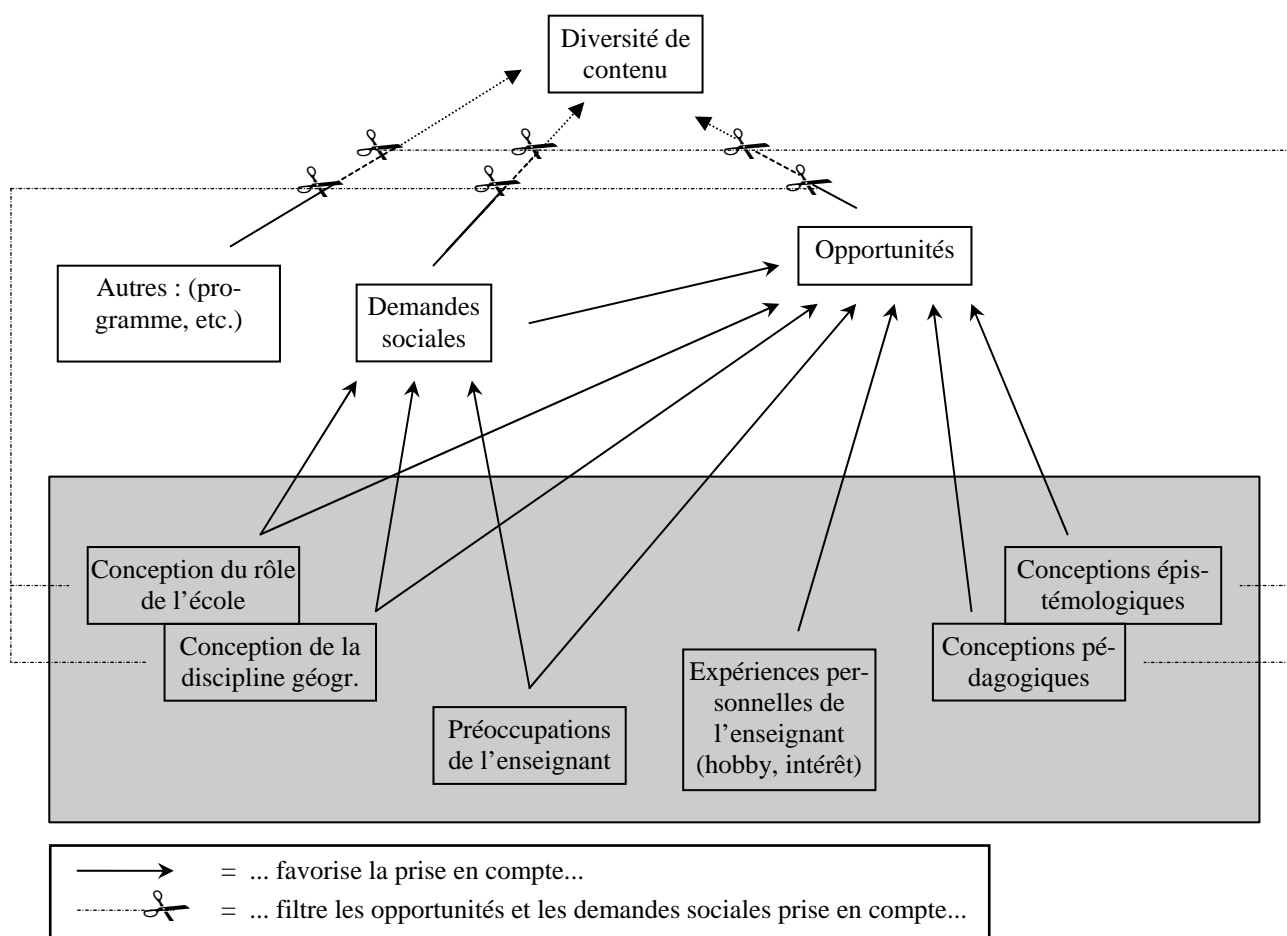
## Conclusion : comment les opportunités et les demandes sociales justifient la diversité des contenus

Ces deux analyses ont montré comment les opportunités de toutes sortes - par leur profusion et par le fait que chaque enseignant y fait appel de manière différente - et les demandes sociales - envers lesquelles les enseignants ont des attitudes très diverses, liées à leurs préoccupations personnelles - tendent à diversifier les contenus. Ces deux sources de diversité sont à leur tour justifiées par d'autres raisons. La figure 5 a pour but de résumer cette combinaison. Chaque lien et chaque flèche du schéma ont fait l'objet d'un développement dans la démarche inductive que nous venons de conduire.

Précisons d'emblée que les opportunités et les demandes sociales ne sont pas les seules justifications à la diversité des contenus, même si nous les considérons comme très importantes. Le programme est relativement généreux et conduit directement à une diversité de pratique, même si des régularités de choix ont été identifiées. De même l'analyse des expériences pro-



fessionnelles et de la géographie de l'enfance peut également justifier quelques contenus variés.



**Figure 5** : Modèle de justification des contenus par les opportunités et les demandes sociales.

Les *demandes sociales* et les *opportunités* sont considérées comme « extérieures » à l'enseignant. Toutes les autres dimensions de justification apparaissant dans la zone grise sont « intérieures » à l'enseignant, relevant de son histoire personnelle, sociale et professionnelle ; cela ne signifie pas que toutes les dimensions prises par ces facteurs divergent d'un enseignant à l'autre ; nous verrons que certaines conceptions épistémologiques ou pédagogiques sont largement partagées.

Certains pôles de justification « internes » peuvent avoir *un jeu double* sur les opportunités et les demandes sociales. D'une part ils peuvent grandement *justifier leur prise en compte*. D'autre part, ils peuvent également *s'opposer à cette prise en compte* et jouer *un rôle de filtre*, en retenant l'enseignant de les faire entrer en classe. Nous avons très précisément montré comment cela pouvait fonctionner avec l'exemple du document sur l'OMC. Opportunité justifiée entre autre par le pédagogique (intérêt des élèves), ce document a été utilisé il y a quelques années lorsque l'enseignant l'a découvert ; il l'a ensuite retiré de son programme également pour des raisons pédagogiques (trop complexe).

Au centre de ce modèle figure bien évidemment la question de la diversité des contenus. Mais grâce à ce modèle construit à l'aide de nos deux hypothèses, cette diversité n'est plus à

lire comme justifiée soit par les opportunités, soit par les demandes sociales ou soit par d'autres paramètres ; elle devient l'aboutissement d'un processus relativement complexe qui se tissent autour d'elles. Ce processus fait appel à de nombreuses justifications qui combinent ou opposent leurs effets. En fin de compte, la palette des opportunités finalement retenues par un enseignant sera l'expression « matérielle » qui médiatise ce système de justification composite, où se mêlent des raisons liées aux conceptions des enseignants sur les savoirs, sur la pédagogie, sur le rôle de l'école et le rôle de la géographie, mais aussi des justifications liées à ses préoccupations, à ses intérêts personnels ; de plus, ces opportunités contiendront également quelques productions ou offres pédagogiques liées à la demande sociale. Prises comme telles, les opportunités sont alors un facteur de diversification prépondérant.

## Chapitre 8 : La loi du « concret » et du « vécu »

Le chapitre 4 a montré que les enseignants justifient leur pratique en se référant fortement aux pôles épistémologique et pédagogique. Le présent chapitre va justement explorer ces conceptions sur les savoirs et sur les conditions qui facilitent son apprentissage par les enfants. Par rapport à l'hypothèse centrale de notre travail, nous pensons que certaines convergences marquées qui ont été mises en évidence autour de la programmation des contenus (cf. chapitre 2) sont étroitement liées à ces conceptions et plus spécialement à l'importance accordée au concret et au vécu dans les apprentissages. Nous faisons également l'hypothèse que ces conceptions sont aussi fortement impliquées dans la préférence qui est donnée à la géographie physique dans les programmes, essentiellement ceux de 5P.

La conception qui privilégie le concret et le vécu est une idée forte de l'enseignement. Comme le mentionne Not (1987), elle s'inscrit dans une tradition tenace et on la rattache à de très grands noms de la pédagogie tels que Rousseau ou encore Pestalozzi et Montessori qui ont tous deux fondé leur action sur cette idée. Laissons au Père Girard, pédagogue fribourgeois largement reconnu, le soin de présenter le précepte, dans le droit fil du discours sur la méthode de Descartes :

Dans la génération des idées, les notions générales sont les dernières, et pour les faire naître dans l'esprit de l'enfance il faut en rapprocher les éléments, en commençant toujours par ce qu'il y a de plus simple, de plus proche et de plus connu. (Girard & al, 1810, cité par Huber, 1997, p.132)

Un puissant renforcement à cette idée semble avoir été trouvée dans l'interprétation abusive des stades cognitifs de Piaget, comme le dénonce Grataloup cité par Davaud et Varcher (1990). Et si Not (1987) qualifie cette tradition de « tenace », c'est parce qu'il cherche justement à déconstruire les amalgames qui ont été progressivement faits dans les pédagogies qu'il qualifie de classique :

Nous ne nous attarderons pas aux incohérences du système : simple, facile, concret, connu, dont on fait toujours le point de départ, devraient être synonymes, ce qu'ils ne sont évidemment pas ; d'autre part, l'abstrait a pour but de simplifier la complexité du réel, et l'inconnu n'est pas forcément difficile (p. 59)

Ce n'est pas le lieu pour débattre de ces diverses positions théoriques ou de marquer notre adhésion à l'une ou l'autre. Nous avons simplement voulu montrer d'une part qu'il existe différents points de vue sur cette question et d'autre part que les conceptions des enseignants autour du concret et du vécu s'inscrivent dans une longue tradition.

Par contre nous partageons le souci de Not (1987) qui cherche à définir précisément les couples concret / abstrait et simple / complexe afin de lever toutes les ambiguïtés liées à ces mots aux usages polysémiques. C'est pourquoi nous allons commencer par explorer ces conceptions tout en montrant quelle signification les enseignants donnent à ces mots. Cet indispensable tour d'horizon des conceptions permettra ensuite de discuter de leur influence sur les pratiques.

### Les conceptions autour du « concret » et du « vécu »

Pour les enseignants interviewés, le « concret » fait partie d'une *nébuleuse aux contours mal définis* :

« ... moi j'trouve que c'est important d'avoir quelque chose de concret devant les yeux ; bon peut-être parce que je fonctionne comme ça aussi tu vois mais /// pis bon c'est des enfants / moi j'trouve qu'ils ont besoin des choses / quand ils voient / quand ils peuvent toucher un fossile / se le passer / il m'semble / bon p'têtre que j'me trompe / mais il me semble que ça aide / et pis surtout que eux ils trouvent plus d'intérêt / parce que tout d'un coup, ça diversifie le cours / ah ben maintenant on va travailler sur des choses / on va construire des petites maquettes // [...] bien voilà / ils se souviennent / mieux / plutôt que je leur explique // parce que c'est des enfants /// mais je suis sûr que moi-même j'fonctionne comme ça / si à l'école normale on m'avait demandé de faire des choses comme ça / bien ça me serait bien resté tu vois ... »

Ainsi, toutes sortes de conceptions ou de paramètres sont étroitement liés ou intégrés à ce « concret »<sup>45</sup> : des conceptions sur la maturité des élèves, sur l'apprentissage et la mémorisation, sur la motivation et l'intérêt des élèves et des paramètres plus personnels à l'enseignant, comme son besoin de visualiser les choses<sup>46</sup>. La référence au « vécu » fonctionnerait un peu de la même manière. Tentons d'explorer aussi systématiquement que possible ces différentes facettes.

### **Le « concret », omniprésent, facile d'accès et qui aide à comprendre**

Ce que les enseignants entendent par « concret » recouvre généralement « tout ce qui se voit » : une image, un schéma, une photo, un paysage directement observable, un objet, un modèle, etc. Illustrons dans l'ordre ces trois dernières « acceptions ».

Tout en soulignant l'importance des images pour les enfants, l'enseignant qui fait un travail important sur le lexique de géographie complète et profite de certaines occasions pour montrer concrètement dans le paysage ce à quoi ressemble un mot défini en classe :

« ... disons je j'utilise un peu la gym par exemple euh / pour <...> un paysage par exemple / quand j'étudie le lexique / qu'est-ce que c'est par exemple un cône d'alluvion ou bien un / on en a des superbes chez nous ici / alors comme ça je leur montre un peu ... »

Parlant des difficultés des élèves par rapport à l'important chapitre de géologie qu'il développe, un enseignant dit avoir la chance de disposer d'une réserve de cailloux que les enfants peuvent manipuler et sur lesquels ils posent les gestes du géologue (réaction à l'acide, dureté, etc.). Fossiles et autres objets concrets sont fréquemment convoqués.

Un autre enseignant estime que la formation des Alpes est assez compliquée à faire passer et dit heureusement pouvoir la présenter de manière simple en utilisant quelques linges entassés sur la table puis plissés sous la poussée d'une main. Les enseignants sont nombreux à utiliser ce genre de « trucs concrets » auxquels ils attribuent un fort pouvoir explicatif.

En géographie, *le « concret » est omniprésent* ; tous les enseignants soulignent combien il est important d'avoir « du concret sous les yeux ». Plus encore, le visible et l'image *seraient incontournables* voire essentiels - au sens premier du terme - à la discipline : en géographie, il faut « voir » les choses. On rejoint partiellement ici le sens commun qui voudrait que la carte soit à la géographie ce que le récit est à l'histoire. Il s'agit d'une conception épistémologique sur le savoir géographique qui est très prégnante. Elle repose sur l'idée que « voir » *permet de connaître* » et « comprendre » *plus facilement*, comme le souligne cet enseignant :

« ... se représenter concrètement, c'est plus facile, ça permet de mettre du sens, surtout en géographie [...] on ne va pas apprendre/ tous les sujets qui sont là sans y mettre du visuel [...] on ne peut pas expliquer par ex sur le glacier / le bassin d'alimentation et on sait pas comment c'est ... »

---

<sup>45</sup> Que nous préférons écrire entre guillemets tant ses contours sont mal définis.

<sup>46</sup> Qui apparaît bien dans cet extrait où l'enseignant interpelle très souvent l'interviewer par des « tu vois ».

Dans le cas particulier de cet enseignant, cette conception sous-tend deux de ses activités en rapport avec le glacier. Abordant le thème de manière théorique, il passe en revue le vocabulaire permettant d'en parler ; dans un second, il présente une vidéo et les enfants, à l'aide d'une grille d'observation, *posent des images sur les mots*. L'enseignant parle de leurs réactions en des termes qui fondent la conception de l'image qui aide à comprendre :

« ... ils sont / tout joyeux parce que / ah oui ça on a dit / ah mais oui / ah mais voilà les séracs OK / ah les moraines / ah c'est haut comme ça ... »

Dans les dossiers que cet enseignant demande de constituer ensuite sur les glaciers, le but est toujours le même : illustrer les termes glaciologiques en étant capable de formuler une légende, ou, en d'autres mots, *relier la photo à la théorie*. Ce n'est pas le seul à illustrer les « mots » de géographie à l'aide de photo. Au gré des entretiens, tous les autres enseignants évoquent des images prises ici ou là et qui leur permettent d'illustrer ce dont ils parlent. Cette conception du visuel qui aide à comprendre imprègne aussi le manuel de 5P (Mudry, 1989a) dont le lexique du « dictionnaire de géographie » (p. 88) présente une image apposée à un mot (falaise, éboulement, aiguille, ...).

Le visuel est donc largement considéré comme facile d'accès ; plusieurs enseignants se questionnent tout de même à son sujet, même s'ils l'utilisent à profusion. L'enseignant qui fait le lexique dont on a parlé plus haut trouve que la façon de présenter le vocabulaire géographique dans le manuel n'est tout de même pas suffisante pour permettre aux enfants de comprendre les mots et il ajoute explications et schémas. L'enseignant qui demande aux élèves de faire un dossier sur le glacier signale que les élèves éprouvent une grande peine à rédiger des légendes significatives. Cependant, même s'ils ressentent ou prennent conscience de certaines difficultés, les enseignants ne remettent pas vraiment en question le lien qu'ils établissent entre ce qui est concret et ce qui est facile ; en témoigne ce raccourci que ce dernier enseignant adopte lorsqu'il liste les difficultés rencontrées par les élèves face aux différents chapitres de l'année :

« ... les étages de la végétation / c'est relativement facile / puisqu'on les a en regardant par les fenêtres ... »

En nous basant sur Not (1987), permettons-nous un petit commentaire avant de poursuivre. L'explication d'un processus comme le plissement alpin tel qu'il est fait ci-dessus n'a en fait rien de concret puisqu'il fait appel à une modélisation, une abstraction qui représente de manière simplifiée la réalité. A l'opposé de cette représentation abstraite, une approche concrète consisterait à arpenter les Alpes et à les observer pour essayer d'en comprendre la mise en place. On voit cependant que le sens commun considère qu'*une abstraction de la réalité présentée sous forme de modèle appartient au « concret » parce que visuel*. C'est là une autre conception d'ordre épistémologique.

### **L'abstrait, le général, le complexe et la maturité des élèves**

Présenter ce que les enseignants lui opposent est une manière de préciser ce qu'ils entendent par « concret ». Certains enseignants trouvent que l'explication d'un processus par un texte n'est pas adaptée aux enfants, au contraire du « truc concret » ou du modèle. Evoquant les difficultés qui subsistent dans le résumé qu'il a constitué à l'intention des élèves sur le relief et sa formation, cet enseignant le montre particulièrement bien :

« c'est parfois euh quelques termes de:::: // quelques termes que j'ai pas réussi à éviter / donc quelques termes spécifiques de géographie / et puis parfois c'est de nouveau / du concept / de l'idée générale / donc y'a certaines choses qu'ils ont de la peine à sentir / pour eux c'est un peu trop vide / ça prend trop de mots pour exprimer une idée simple ... »

*Le texte* - qui est une forme d'abstraction de la réalité, comme le « truc concret » - conduit à une *généralisation* qui ne convient pas aux élèves car elle est trop loin du cas particulier, elle est vide de sens, elle utilise « trop de mots pour expliquer une idée simple ». Les enseignants ont d'ailleurs souvent jugé que des textes étaient trop difficiles, ce qu'ils n'ont que rarement exprimé par rapport aux images.

Il en va de même pour *le concept*. Nous avons demandé à un autre enseignant s'il pensait possible de débiter dans une activité en présentant un concept - par exemple la « polarisation » de l'espace autour des pôles d'attraction que constituent les villes - puis ensuite travailler certaines situations locales à l'aide de cette grille de lecture. Sa réponse est catégorique : il est nettement plus facile de partir du « concret » puis de théoriser.

En continuant à dresser la liste de ce qui opposé au « concret », on trouve souvent « théorique », « intellectuel » et « abstrait » qui sont généralement qualifiés négativement. Dans les entretiens, on les entend dans des contextes montrant qu'un élément du programme, une page du livre, une notion, une démarche, etc. ne sont pas adaptés aux enfants car ils sont « trop » : trop théoriques, trop abstraits, trop intellectuels. Donc à part le général et le conceptuel, il semble que ce soit aussi *une certaine complexité* de ce qui est à apprendre qui soit considéré ici comme inadapté aux enfants.

Enfin, l'idée que la compréhension de ce qui est plus abstrait, plus général ou plus complexe dépend de *la maturité des élèves* est une conception également partagée par presque tous les enseignants. L'enseignant qui parlait ci-dessus de la difficulté qu'ont les enfants avec le général et le conceptuel poursuit :

« ... finalement si on attendait une ou deux années pour les leur expliquer ça irait beaucoup plus vite [...] finalement / ça dépend aussi du degré de maturité des classes j'ai eu des choses assez surprenantes / certaines classes euh un résumé comme celui-là passe relativement bien / d'autres / on voit très bien que / ils ont pas encore / dans un ou deux / ou dans quelques mois / la maturité / et là par exemple cette année c'est une classe / où ça peine / où je dois vraiment / j'ai l'impression qu'on lit ça / avec certaines parties / ça leur passe un petit peu par dessus ... »

Les indications méthodologiques à l'intention des enseignants (Mudry, 1989c, 1993b) partagent aussi l'idée que ce qui est concret est particulièrement indiqué pour les jeunes élèves alors que ce qui est plus abstrait devrait être réservé aux élèves plus âgés puisqu'on recommande de pratiquer l'observation directe du paysage dans le petit degré puis de passer progressivement à l'observation indirecte (à savoir le travail sur document) dans les plus grands degrés.

Nous venons d'explorer une autre conception que les enseignants partagent sur les enfants et sur leur capacité d'apprentissage et qui nous aide à définir l'objet de notre propos : à l'opposé du « concret », l'idée générale, le concept et l'abstrait ne favorisent pas la compréhension, voire lui font plutôt obstacle ; l'image est plus facile que le texte ; le visuel constitue une « matérialisation » bienvenue des mots ou des idées qui sont par nature abstraits ; le « concret » est « cas particulier » qui se fait proche de l'élève, sur lequel l'élève construit soit sa compréhension d'un phénomène, soit son réseau conceptuel ou lexical. Comme nous l'avons déjà signalé, la notion de concret développée par Not (1987) ne recouvre pas tout à fait cela et il temps de s'interroger sur cette « facilité » que représente le « concret ».

### **Lorsque le « concret » devient abstrait**

Maintenant que nous avons pu mettre en évidence quelques conceptions épistémologiques et pédagogiques largement partagées par les enseignants autour du concret, ouvrons une pa-

renthèse sur les ambiguïtés liées aux usages qui sont faits de l'image en géographie. Ces usages ont été formalisés et débattus par Collet et Hertig (1995) dans un bref article où ils distinguent l'image utilisée pour illustrer (informer, montrer, soutenir le propos, témoigner, etc.) de celle utilisée pour former (inventorier, décrire, classer, relier, éduquer le regard, etc.).

Le premier point de cette analyse (p. 103) a montré que les enseignants utilisent abondamment l'image dans la fonction d'illustration ; là, ils ne se posent que rarement la question de la lisibilité de l'image qu'ils considèrent facile d'accès, comme un « signe motivé » dont la signification serait instantanément perceptible. Cependant, les enseignants qui travaillent sur le paysage utilisent aussi l'image dans le deuxième usage ; ils prennent alors conscience que l'image est un « signe non motivé », que le sens échappe à son lecteur si celui-ci ne met pas en place des stratégies de lecture, si l'enseignant, par la médiation des mots, ne lui donne pas les clés de lecture. Dans les conceptions des enseignants, l'image devient alors compliquée.

Deux enseignants qui, par ailleurs, utilisent largement l'image et partagent les conceptions autour de l'image-illustration, s'expriment par rapport à l'analyse de photo de paysage :

« ... regarder les images↑ / mais certains me disent / mais qu'est-ce qu'on peut voir avec les images / on peut rien voir avec les images / c'est une photo / on arrive pas à aller dedans ... »

Cette utilisation semble être à la source de grandes difficultés pour les enfants ; l'enseignant propose des exercices pour entraîner cette faculté d'analyse :

« ... j'essaie d'étudier l'image / donc la photo / un peu comme je ferais pour étudier un texte // qu'est-ce que vous voyez / d'abord / qu'est-ce que vous voyez de choses au premier plan / au deuxième plan / qu'est-ce que vous voyez par exemple d'important là-dedans / y'a beaucoup de forêt // y'a des villages y'a des grandes maisons [...] ça c'est une de leur grande difficulté // ils ont de la peine à lire entre les lignes<sup>47</sup> / l'abstraction ils ont beaucoup de peine / alors c'est aussi en géographie / dans l'image / dans la photo / un graphique c'est généralement quelques chose de précis / tandis qu'une photo / beaucoup disent on a mis cette photo pour faire joli dans le livre / pis voilà [...] pour moi une photo c'est parlant // disons qu'est-ce / surtout en géographie / j'veux présenter quelque chose / même dans un livre / une image / c'est pas fait pour illustrer / c'est qu'y a quelque chose derrière / j'pense qu'un auteur qui met une illustration dans un texte c'est dans un but précis ... »

D'importantes difficultés sont également signalées par cet autre enseignant qui aborde une notion (impossible de déterminer s'il s'agit du climat, du relief, ou d'une autre notion) au travers de l'analyse d'un paysage :

« ... le gros problème / c'est quand on aborde une notion avec une observation de paysage // chaque fois on bute contre un mur / on a l'impression que / c'est très pauvre / y'a peu de choses qui sortent // et il faut leur apporter des choses / on a l'impression qu'ils auraient envie de savoir des choses mais / comme ça / par le paysage / c'est peut-être trop en même temps pour eux / plus que ce qu'ils peuvent supporter souvent // c'est comme si / ils reçoivent tout pis y'a rien // alors il faut parfois réduire un peu les choses / peut-être plus découper / ou bien alors carrément leur parler / si on maîtrise assez un paysage / sur ce qui se passe / leur parler de tout ça pis après leur laisser digérer / pis reprendre une autre fois / et puis leur demander ce qu'ils peuvent voir / et puis des fois y'a des choses qui restent // ils arrivent à interpréter / à faire le lien entre ce qu'on a dit et ce qu'ils peuvent voir // mais c'est souvent difficile / parce qu'on a l'impression que / nous aussi on a l'impression d'arriver vers un tout / où c'est difficile de reséquencez les différentes choses [...] et puis finalement / une partie de ces notions qu'on veut leur faire acquérir / sont quand même abstraites / pas si faciles / c'est un peu mêlé mais quand on veut aller un peu plus loin / les interroger sur quelque chose / on va tout de suite plus loin que le concret // c'est vraiment pas facile / ou alors il faudrait beaucoup plus de temps // il faudrait baigner là-dedans et puis petit à petit faire les choses // par exemple / on essaie déjà en 4<sup>ème</sup> avec le paysage plus proche / de travailler l'endroit où on est / donc ils vivent là-dedans / mais c'est tout aussi difficile malgré ça / en 4<sup>ème</sup> ... »

---

<sup>47</sup> Dans ces extraits, les soulignements sont de nous.

Il est donc difficile d'appréhender le tout complexe que constitue l'image ou le paysage ; difficile de décortiquer ce tout pour lui faire dire ce qu'il a à dire ; lorsqu'on le soumet à une question de niveau taxonomique élevé<sup>48</sup>, le « concret » s'échappe, l'image devient tout à coup opaque ou abstraite, on sort du concret comme dit ce dernier enseignant. L'image n'est pas directement perceptible, elle ne parle pas d'elle-même, il faut « lire entre les lignes », il faut l'aide d'un expert qui sait lui adresser les bonnes questions, la regarder sous l'angle d'un concept, afin de découvrir les logiques invisibles et percevoir les processus qui ont concouru à lui donner son aspect actuel<sup>49</sup>.

Ces deux enseignants expriment consciemment le problème que d'autres avaient ressenti plus haut dans l'exercice où il fallait illustrer le vocabulaire lié au glacier (p. 104). L'un d'eux en justifie sa retenue à travailler selon la démarche prônée par les moyens d'enseignement :

« ... je suis pas tellement pour le concept qui est de / en fait ici c'est / dans l'idée / on observe **un** paysage en réel / pis à partir de là on peut tout faire ce qui est demandé / c'est un peu presque que ça qui est proposé / et puis bin / j'le fais pas parce que j'y arrive pas ... »

Les deux expériences relatées ici confirment une fois de plus ce que Not signalait ci-dessus ; l'apprentissage à partir de supports concrets fait appel à des opérations, des inférences et des raisonnements. Or, si ces deux enseignants ont pu devenir conscients des difficultés liées à l'utilisation de l'image, c'est parce qu'ils ont expressément fait pas à pas, avec les enfants, le travail que nécessite la lecture d'une image. L'image n'a pas été utilisée comme simple illustration, mais comme support de travail. Lorsqu'on l'utilise comme telle, on réalise que la compréhension d'une image n'est ni forcément facile, ni instantanée, comme on le croit trop souvent lorsqu'on l'utilise comme simple illustration. L'expérience leur a permis de mettre au jour les activités mentales - et les difficultés y relatives - que les élèves doivent conduire lorsqu'on leur soumet une image. Mais, d'une part, cette prise de conscience n'est pas partagée par tous, d'autre part, elle n'empêche pas ces mêmes enseignants, lorsqu'ils travaillent d'autres sujets de géographie, d'utiliser abondamment les images pour illustrer leurs propos tout en pensant que leur compréhension est immédiate et qu'elles vont donc grandement aider à comprendre et à apprendre.

Un problème épistémologique est posé par les présupposés théoriques de la méthodologie officielle construit sur la base du constructivisme ; en effet, cette démarche qui veut que le sujet reconstruise le sens des choses et construise son savoir sur les choses ne peut pas permettre l'accès à tous les savoirs géographiques ; certaines connaissances doivent inévitablement être amenées de l'extérieur afin que le sens reconstruit corresponde bel et bien au sens des choses étudiées, cela est notamment le cas dans l'observation de paysage : comment les enfants peuvent-ils expliquer de manière sensée la répartition des clairières à l'étage des mayens sans qu'on leur dise qu'elles ont été créées par l'homme ?

Parlons très rapidement de la carte topographique. Plusieurs enseignant en parlent comme de quelque chose d'abstrait, ce qu'elle est vraiment en tant qu'abstraction de la réalité qui n'en retient que quelques « signatures » (relief, localités, frontières, etc.), signatures qui, de plus, varient selon l'échelle. L'apprentissage de la lecture de carte est considéré comme diffi-

---

<sup>48</sup> Comparer, analyser, extrapoler, imaginer, etc.

<sup>49</sup> En fait, et comme dans l'exemple du modèle pris pour expliquer la formation des Alpes, seule cette abstraction pourra ramener du simple et de l'intelligible dans les paysages qui, par essence, sont complexes. Ajoutons que complexe n'est pas synonyme de compliqué mais signifie que l'objet en question est composé de multiples parties entretenant entre elles de multiples relations.



cile, surtout pour ce qui est de la perception du relief. Comme pour l'image, cette perception varie selon l'usage qui en est fait ; les difficultés par ailleurs reconnues semblent disparaître lorsque l'on apprend la nomenclature : la carte est alors utilisée à tour de bras comme une image sans qu'on ne se soucie d'en expliquer les règles de lecture ou de construction.

Cette analyse nous a permis de montrer qu'il n'y a pas toujours recouvrement entre la nébuleuse du « concret » et le visible puisque ce visible peut aussi être complexe, tout dépend des questions qu'on lui adresse. De même, tout ce qui est invisible n'est pas forcément abstrait puisque ce « concret » que l'on convoque pour favoriser l'apprentissage peut aussi être une explication simple par analogie, un événement qui s'est produit dans la région ou une situation vécue par un enfant ; nous allons développer ces deux derniers « concrets ».

### **Le « vécu », la condition pour bien comprendre**

Le « vécu » regroupe toutes sortes d'expériences de vie au sens large : celles des enfants et celles de l'enseignant mais aussi celles de leurs parents, de leurs grands-parents, de leurs « cousins d'Amérique », celles de la communauté locale voire régionale ou nationale, celles des artisans, paysans ou hôteliers du village, etc.

En classe, l'appel au vécu peut fonctionner de deux manières :

- soit les enseignants font référence à un vécu collectif ou un événement qui s'est passé dans la région ;
- soit les enfants amènent ou évoquent leur vécu et demandent à en débattre.

Dans cette deuxième catégorie, la convocation du « vécu » n'est pas de l'initiative de l'enseignant, mais celui-ci peut choisir d'y donner suite ou non. La plupart le font, ce qui est déjà significatif. Un enseignant propose même spontanément des moments, au retour des vacances, pour discuter des voyages effectués et demander aux enfants de raconter leurs expériences. Tout cela montre l'importance que les enseignants confèrent au « vécu » auquel ils font très souvent référence en entretien.

D'après les entretiens, l'appel au vécu a pour fonction de faire un lien entre le savoir et l'enfant et de *favoriser* ainsi *la compréhension*. Comme pour le concret, il s'agit d'exploiter une proximité déjà existante. On a vu que l'image ou le modèle permet de rendre proche de l'enfant des éléments ou des raisonnements qui lui sont éloignés<sup>50</sup>. De même, le vécu permet de rendre proche de l'enfant des notions qui lui sont abstraites, complexes ou étrangères. Ainsi, le thème du tourisme sera facilement intégré par les enfants si la localité où ils vivent fait partie d'une région touristique.

« ... y'a des domaines par exemple là / on tombe sur le tourisme / ça voilà ils comprennent ah bin on vit là-dedans ... »

On pourrait multiplier les exemples où les enseignants considèrent un thème comme facile car en continuité avec le vécu régional. C'est le cas de l'agriculture pour un village de montagne, du travail de la vigne pour un village sur le versant. Un enseignant mentionne également le vécu des passionnés de foot qui apprennent plus facilement les pays-capitales d'Europe et souligne en passant le lien entre le vécu et l'intérêt des enfants pour la matière.

Le corollaire de cette conception du « vécu » comme facilitateur des apprentissages est que, s'il n'est pas présent, il devient alors très difficile de comprendre des notions nouvelles. Un enseignant, évoquant toute la peine des enfants à retenir les pays-capitales d'Europe pense

---

<sup>50</sup> Pensons par exemple à la tour Eiffel connue de tous les enfants et pourtant si distante d'eux.

que c'est peut-être parce qu'il n'y a pas de vécu rattaché à ces lieux : si les élèves avaient voyagé un peu, s'ils s'étaient documentés dans le but de partir voyager, ils retiendraient mieux. Il en va de même chez presque tous les autres enseignants. L'un s'exprime ici sur les mouvements pendulaires :

« ... ça ils le comprennent assez bien / parce qu'ils le vivent / alors maintenant c'est peut-être facilité par rapport à ça / maintenant pour l'expliquer à des enfants qui ne le vivent pas / ils ont peut-être de la peine à comprendre c'est vrai pourquoi est-ce que mon papa / ou ma maman / doit partir à 50 km et puis revenir chaque soir / comme ça les touche pas ils doivent pas très bien comprendre / donc à expliquer ça va pas être facile / là de par la situation qu'on a nous je pense en Valais en général // on comprend assez bien ça / en tout cas les enfants comprennent assez bien ça ... »

Il serait donc difficile d'expliquer une notion ou une situation à des enfants qui ne la vivent pas. *Le vécu* serait presque *une des conditions requises pour comprendre*.

### **Le « vécu », mais quel vécu ? et avec quel statut ?**

La dernière citation ci-dessus soulève une question fondamentale sur l'appel au « vécu ». Quel vécu est convoqué ici pour aider à comprendre ? Celui des parents ou celui d'une certaine frange de la population locale pendulaire ? La fin de la citation montre que le « vécu » est généralisé : l'enseignant estime que les enfants ont nécessairement connaissance des mouvements pendulaires puisqu'ils vivent en Valais où ceux-ci sont fréquents. Cette conception qui veut que *tout enfant connaisse forcément la situation locale puisqu'il y vit* est très répandue comme le montrent les exemples suivants. Un enseignant, vivant dans une région touristique, ne se pose pas la question de savoir si tous les enfants ont réellement un vécu relié au tourisme. Enfin un dernier enseignant, vivant dans un village de montagne encore relativement agricole, pense que tous les enfants ont un lien avec le monde agricole. Il en va de même pour plusieurs éléments convoqués en géographie :

« ... au niveau suisse je crois que tout le monde a un petit peu / les mêmes mêmes bases / [...] donc moi y'a pas tellement de sectorialisation de différences entre deux groupes qui se forment parce que / ouais je sais que toi tu as été là-bas / non c'est assez uniforme/ même de la part des enfants étrangers / qui cherchent à rétablir un peu cet équilibre »

« ... on parle des cols en général plutôt sur la fin / là aussi les élèves parlent de leur vécu / puisqu'ils passent assez régulièrement par ces cols / de plus en plus // ça permet de comprendre où est-ce qu'on a fait les cols / et / pourquoi on en a besoin ... »

« ... j' préfère donc / on est déjà souvent dans l'économie / on parle déjà souvent de chômage d'autres de [sous-entendu : dans l'actualité] / alors il m'semble que / faire abstraction de ça durant la géographie / il me semble que c'est important / savoir qu'y'a des gens qui travaillent à Zürich / dans telle industrie / j'trouve bien de savoir / mais que maintenant / ça joue un rôle important au point de vue économique / les enfants savent<sup>↑</sup> le savent mais / entrer en polémique là-dessus je préfère pas ... »

Comme par rapport à l'image qui était considérée comme facile et instantanée mais qui s'avère finalement moins évidente, il semble qu'il y aurait ici une certaine prudence à adopter par rapport à cette conception. Un enseignant nous a d'ailleurs fait part de sa surprise par rapport à ses a priori. Il pensait que les enfants avaient une bonne connaissance de leur village et de sa vie économique. Ainsi, ayant étudié l'agriculture jurassienne de manière approfondie, il établissait ensuite des comparaisons avec l'agriculture de son village en se passant d'en faire une étude détaillée. En fait, il a constaté plus tard, à l'aide d'un autre exercice, que les enfants ne connaissent pas si bien la vie sociale ou économique de leur région ; ils connaissent juste un peu ce que font leurs parents. D'ailleurs, si la comparaison sur l'agriculture a été possible c'est parce que dans la classe se trouvaient deux ou trois élèves dont les parents étaient actifs dans l'agriculture et qui pouvaient lui donner la réplique, donnant l'impression que toute la classe partageait ces références. L'étonnement de cet enseignant suffit à montrer combien la

référence à un « vécu commun » supputé partagé par tous, référence si souvent actionnée, constitue un implicite qui n'est que rarement questionné, comme mentionné par Audigier (1999).

Il en va de même pour le statut que les enseignants accordent au « vécu » par rapport auquel ils ne prennent pas beaucoup de distance. Pour cadrer le propos, donnons la parole à l'enseignant qui aime discuter des destinations de vacances avec ses élèves et qui parle d'un enfant leur ayant expliqué comment était l'Ile de Djerba où il résidait dans un club Med.

« ... j'trouve c'qu'ils ont vécu / j'prend un exemple pareil puisqu'on parle de ça / si on fait un texte et pis si on fait expliquer l'aventure / ce qu'ils ont vécu est nettement plus près de la réalité / plus correct / plus plausible / que si c'est <...> qu'invente / donc j'pense que le vécu / un souvenir vécu / c'est en eux / donc c'est beaucoup plus vrai que quelque chose ... »

Ce discours de l'enseignant montre bien le statut qui peut être conféré au « vécu ». Considéré comme proche de la réalité, le vécu particulier devient correct, plausible. D'une part *l'expérience a le statut de vérité* parce qu'elle a été vécue et d'autre part *elle a une valeur pédagogique* parce que l'enfant s'en souvient, parce qu'elle est déposée au fond de lui et que plus rien ne sera comme avant.

Parvenu à ce point nous ne résistons pas à poser ici une question de fond. La vie sur l'Ile de Djerba se résume-t-elle à la description qu'en a fait cet enfant selon son vécu d'une semaine au Club Med ? En d'autre terme, que devient « la réalité » ? Est-elle définie par une situation particulière considérée comme vraie parce que vécue ? Ou doit-elle être définie sur des « images » plus construites tels qu'un livre, une étude fouillée, une étude socio-économique, sociologique, etc. ? Notons que, dans certaines situations, des enseignants prennent un peu de distance par rapport aux « vécus » en cherchant à mettre en contradiction les vécus des élèves entre eux ou avec les données contenues dans un livre.

### **Par effet de proximité, le « concret » et le « vécu » soutiennent la motivation**

L'influence de la motivation des élèves sur les apprentissages n'est plus à prouver. Les enseignants relient en partie cette motivation à l'intérêt que les élèves ont pour les tâches proposées. Tout l'enjeu est donc de trouver des tâches intéressantes. Or, une conception largement répandue est que *l'appel au concret et au vécu favorise grandement l'intérêt des enfants et, par conséquent, leur motivation à s'engager dans la tâche.*

La toute première citation que nous avons présentée dans ce chapitre a montré que l'enseignant faisait un lien étroit entre le fait d'aborder concrètement les choses et l'intérêt des élèves. Ailleurs dans l'entretien, lorsqu'on lui demande ce qu'il changerait s'il refaisait ce programme, il déclare aussitôt qu'il ferait plus de choses à l'extérieur, qu'il essaierait d'être « encore plus concret, encore plus motivant ».

Plusieurs autres enseignants pensent de même, notamment deux d'entre eux qui établissent un classement des trois branches d'environnement selon l'intérêt qu'ils prêtent aux enfants. La première place revient incontestablement à la science qui est la plus intéressante parce que la plus concrète ; juste après vient la géographie, et loin derrière, l'histoire.

« ... moi je pense / [en parlant de la géographie] je peux pas dire à cent pour cent parce que justement dans certains domaines / j'ai l'impression que ça certains ça leur passe un petit peu par dessus / en science / ils ont plus de plaisir direct / donc / y'a moins d'accroche / mais globalement j'pense qu'ils ont quand même le plaisir parce que / justement / on retombe sur des choses relativement concrètes ... »

« ... il me semble qu'en général ils aiment / le cours de géographie / on fait du coloriage on apprend des mots ou on fait des dessins on voit des cartes donc / beaucoup moins théorique / me semble-t-il / que

l'histoire / la science ils aiment bien la science aussi parce qu'on prend / j'leur donne des photocopies / ils font du coloriage / ils font un peu du classement / ils font des découvertes ... »

Les enseignants font donc indéniablement un lien entre l'aspect concret de la géographie et l'intérêt des élèves. Le concret manipulable de la science est passionnant ; la géographie, qui reste encore très concrète, est aussi très appréciée ; l'histoire, basée sur des textes, reste théorique et n'est de ce fait pas très appréciée des élèves. On voit apparaître deux chaînes de relations antagonistes :

- géographie = image = concret = simple = intérêt des élèves
- histoire = texte = théorique = compliqué = désintérêt des élèves

L'enquête de Hugonie (1986a, 1986b) auprès des étudiants du collège a en fait démontré l'inverse. Précisons qu'ici, ce sont les enseignants qui attribuent aux élèves un intérêt qui ne correspond peut-être pas à leur intérêt réel. Il est d'ailleurs possible que certains enseignants aient projeté leur propre intérêt comme le montre l'étonnante parenté entre la dernière citation ci-dessus et ce qu'il nous dit de ses intérêts personnels :

« ... moi j'aime bien la géographie / ouais / j'aime bien enseigner la géographie / je sais pas c'est quelque chose qui / qu'j'aime bien / parce qu'il me semble que c'est quelque chose qui est concret qu'on peut voir / beaucoup moins abstrait que l'histoire par exemple / y'a une carte il y a / des schémas y'a des photos / y'a [...] j'aime bien / j'ai toujours aimé la géographie déjà en étant tout gamin ... »

Qu'elle se vérifie ou non auprès des élèves, cette opposition marquée montre toute la force motivationnelle que les enseignants attribuent au « concret ». Il est propice à développer l'intérêt des élèves qui peuvent intervenir, voir, manipuler, etc. L'intérêt et la motivation sont encore renforcés lorsque le « concret » est combiné avec le « vécu » qui autorise les enfants à amener ce qu'ils savent, à discuter de leurs expériences et à raisonner sur les situations locales :

« ... à tout moment vous avez des enfants qui m'apportent euh / qui un caillou / qui une photo / qui un document / euh donc euh / ii ils tiennent euh / à à pouvoir apporter leur grain de sel ou alors / m'sieur vous avez vu ce caillou / qu'est-ce que vous pensez ... »

Mais rappelons que ce « concret » et ce « vécu » qui intéressent les enfants ne comprennent pas l'étude sur les paysages même si ceux-ci sont très proches - voire « vécus » - des enfants. Dans ce genre de travail que les enseignants ne considèrent plus comme « concret », l'intérêt des enfants chute très vite comme l'atteste la longue citation des pages 107-108 ; ailleurs dans l'entretien, ce même enseignant souligne le découragement et le désintérêt des élèves pour le travail d'analyse de paysage ; d'après lui, les enfants préféreraient apprendre des choses (il faudrait dire mémoriser, pour être plus juste), sans devoir les construire et les comprendre par eux-mêmes. Ils souhaiteraient qu'on leur enseigne les résultats, comme cela se fait généralement (Audigier 1999).

## **Conclusion : ce que justifient les conceptions autour du « concret » et du « vécu »**

Les conceptions que nous avons pu mettre en évidence dans nos entretiens autour du « concret » et du « vécu » vont dans le même sens que ce que l'on peut trouver dans la littérature, notamment chez Audigier (1995, 1999) qui s'est intéressé de près à l'enseignement de la géographie en primaire. Résumons-les :

- le visible est une composante essentielle de la géographie ;
- l'image permet spontanément de connaître et de comprendre lorsqu'elle illustre ;

- l'abstrait, le général, le conceptuel sont obstacles à la compréhension ;
- l'importance de la maturité des élèves pour aborder l'abstraction ;
- le vécu des enfants est presque une condition pour apprendre ;
- on utilise le « vécu » sans se préoccuper de son statut ni vérifier s'il est partagé par tous ;
- ce qui est proche<sup>51</sup> de l'élève l'intéresse et le motive à s'engager dans la tâche.

Maintenant que ces conceptions des enseignants sur le savoir et son apprentissage par les enfants ont été explorées, montrons ce qu'elles peuvent expliquer ou justifier dans les pratiques enseignantes. Le travail exploratoire que nous venons de mener a déjà révélé quelques liens à établir avec les pratiques. Les enseignants eux-mêmes ont largement fait appel à ce pôle pour justifier leur choix et leur pratique (chapitre 4). Comme on en avait fait l'hypothèse, ces conceptions - liées à certaines traditions pédagogiques - justifient de nombreuses convergences (et non des moindres !) et contribuent à une certaine reproduction des pratiques.

### **La prise en compte des opportunités**

Largement partagées, ces conceptions apparaissent être une justification importante pour la convergence de tous les enseignants autour de *la prise en compte des opportunités ou des demandes sociales* identifiées dans le chapitre 7. Les conceptions mises en évidence les poussent sans aucun doute à vouloir illustrer abondamment leurs cours de géographie, utiliser du matériel concret, prendre des thèmes proches des élèves, profiter des particularités locales. Animés par cette sensibilité, ils accepteront volontiers les opportunités de toutes sortes qui se présentent à eux, d'autres paramètres venant ensuite aider au choix (intérêts, expériences ou préoccupations personnels, etc.) comme le suggère la figure 5 p. 100. Les conceptions sur le rôle de l'enseignant, de la discipline ou de l'école ne font que rarement écran aux opportunités qui permettraient de travailler dans une plus grande proximité des élèves, sauf pour la prise en compte de certaines demandes sociales jugées trop politiques (p. 98). Par effet de cascade, ces conceptions épistémologiques et pédagogiques entraînent donc aussi une *diversification des contenus et de leur traitement*, principalement au niveau du détail. Voici un exemple montrant comment fonctionne la justification d'un contenu par le vécu :

« ... y'en a deux en suivant / l'inversion thermique parce que lorsqu'on va skier on vit souvent ce genre de phénomène / de brume comme ça / de couche de brouillard / pis le smog / pour quand même comprendre ce qui se dit à la télévision↑... »

### **Le renoncement au travail sur les paysages**

La discussion autour de l'analyse d'images de paysage a montré combien ce type d'usage est complexe ; il nécessite un entraînement spécifique et les résultats ne sont pas instantanés. Au terme de cette analyse, on constate que ce type de travail est fortement en décalage par rapport aux conceptions que les enseignants partagent sur ce qui intéresse les enfants et ce qui leur est adapté ainsi que sur l'image qui est censée être facile d'accès et aider à comprendre. Ce *décalage* explique les difficultés que les enseignants ont connues dans leur expérimentation de ce type d'exercice et justifie le retour à des usages plus illustratifs de l'image ainsi que le *renoncement* de certains à entreprendre ce genre de travail. Dans le chapitre 5, la dénonciation de la démarche prônée par les moyens d'enseignement - dont l'objectif est de faire analy-

---

<sup>51</sup> « Proche » comprend ici un amalgame de ce qui est « concret » ou directement visible, ce qui est cognitivement facile d'accès, ce qui est vécu, ce qui se passe dans la région, dans l'actualité, etc.

ser les paysages par l'élève - repose en partie sur des arguments liés à ces conceptions, comme par exemple : « je ne le fais pas parce que ça ne marche pas ».

### **Le principe de survol qui sous-tend certaines programmations**

Les conceptions pédagogiques liées à la maturité des élèves qui est jugée déterminante dans la prise en compte des phénomènes abstraits renforce chez les enseignants l'idée qu'à l'école primaire, il ne faut pas aller « trop loin », il faut se limiter aux éléments « de base », il faut juste « aborder », etc. Avec d'autres raisons, bien sûr, ces deux conceptions justifient le principe de survol gouvernant certaines programmations et que nous avons mis en évidence dans l'analyse des contenus d'enseignement (chapitre 2).

### **Une géographie « réaliste » qui décrit, classe, localise et nomme**

Au terme du chapitre 2, nous avons pu montrer que les pratiques étudiées allaient dans le sens de l'habitude scolaire qui veut que la géographie nomme, localise, décrive et classe. Les conceptions des enseignants sur le savoir et son apprentissage jouent un rôle fondamental dans cette géographie réaliste où « les mots sont les choses » et qu'Audigier (1995) décrit en ces termes :

En enseignant les résultats, en faisant comme si tout cela était vrai, par sa forme même, par les exercices et les évaluations qu'elles mettent en œuvre, l'histoire et la géographie font comme si elles disaient la réalité du monde passé et présent. Elles font croire que cette réalité est directement appréhendable et compréhensible moyennant quelques procédures raisonnées (p. 72).

Ce réalisme imprègne les pratiques qui valorisent le « vécu » et « le concret ». Partir « proche » de l'élève invite spontanément à nommer, décrire et classer. Dans ces exercices, ce que l'on perçoit du monde devient la « réalité », comme le montre cet enseignant :

« ... le but c'est quand même d'essayer de comprendre dans quel monde on fonctionne / comprendre qu'il évolue et / enfin y'a l domaine politique / comprendre qu'il y a des frontières<sup>52</sup> qui se créent / d'autres qui peuvent disparaître // que les hommes vivent / eh bien qu'il y a beaucoup d'interaction / d'échange du commerce / comprendre un peu ces phénomènes / et puis d'un autre côté / la géographie / c'est comprendre le monde dans lequel on vit / mais le monde comme il est / là y'a des montagnes / là y'a des rivières / il s'est passé quelques chose / de comprendre un peu quelques phénomènes qui peuvent se produire // donc tout ça participe à la compréhension du monde dans lequel on va vivre / et comprendre ce qu'on lit parfois dans les journaux / disons les choses simples aussi // donc arriver aussi à quelques notions / pour pouvoir se repérer / savoir où on est / donc un peu de nomenclature mais peut-être compréhension de certains phénomènes ... »

Il y a d'une part le projet, le but de la géographie dont on connaît la générosité : comprendre le monde, saisir les interactions entre les éléments, etc. et d'autre part, sa concrétisation en classe où « le monde » ne peut entrer que par bribes et morceaux : des frontières, des montagnes, des rivières, des événements, des phénomènes, un peu du quotidien, etc. Cette approche réaliste du monde tel qu'on le voit, « comme il est », est fortement liée à la conception que nous avons discutée ici.

### **Une géographie qui débouche sans crier gare sur une généralisation**

Parmi les diverses habitudes disciplinaires de la géographie que nous avons relevées dans le cadre théorique, l'une, formalisée par Maréchal (1995, p.108), décrit une sorte de méthode « inductive » où l'on part de cas particuliers, on analyse des documents diversifiés, puis on y appose (souvent sans nuance) une généralisation. Les discussions menées ci-dessus autour de

---

<sup>52</sup> Le soulignement est de nous.

l'image prise comme définition d'un mot ou autour du vécu d'un enfant considéré comme représentatif de « la » réalité ont montré que les pratiques étudiées ici mettent souvent en œuvre ce type de modèle « inductif ». Les conceptions épistémologiques et pédagogiques des enseignants justifient ce genre de démarche : parce qu'il est important d'intéresser les élèves à la tâche, on part « proche d'eux », puis, par souci de faire simple et pour ne pas perdre trop de temps, on généralise un peu rapidement ces observations concrètes et les faits vécus.

### **Une préférence pour la géographie physique**

L'analyse des contenus enseignés (chapitre 2) a montré que, à l'instar des manuels, le cadre naturel était toujours abordé avant les éléments humains, mais également que deux enseignants de 5P lui consacrent pour ainsi dire toute leur année, les autres enseignants étant plus mesurés (surtout en 6P) mais ne cachant pas leur intérêt pour la géographie physique. Cette préférence est en grande partie liée aux conceptions que nous avons mises en évidence ici.

La conception que la géographie physique est plus concrète, plus palpable, plus simple se rencontre de manière très explicite chez trois à quatre enseignants et de manière plus diffuse auprès des autres. La conception que la géographie physique intéresse plus les élèves est une justification apparaissant explicitement chez au moins deux enseignants. L'idée selon laquelle la géographie humaine est abstraite pour les enfants apparaît chez deux ou trois enseignants dont un la juge catégoriquement trop abstraite pour être enseignée à des enfants de cet âge. Enfin, dans un canton alpin comme le Valais où les caractéristiques et phénomènes naturels sont partout apparents, la loi de « proximité » peut conduire à orienter davantage sur les caractéristiques physiques. Les conceptions pédagogiques et épistémologiques sont donc un pôle de justification fort pour la géographie physique :

« ... un programme de 6ème et de 5ème c'est très régional quand même / donc par rapport à ça euh / c'est très régional et pis en même temps c'est très / on essaie de donner les cours en tout cas de manière très concrète / donc en parlant de choses très concrètes / dès qu'on aborde justement le domaine des activités humaines / le domaine des flux afflux reflux de personnes / ça les dépasse vraiment pis ils arrivent pas à capter / ils comprennent / ou alors y'en a que 4 ou 5 sur les 19 qui comprennent / parce qu'ils ont atteint le stade justement de maturité pour / mais / autrement à mon avis il faut vraiment / en tout cas **moi** je reste à des choses qui sont assez terre à terre et pis / où c'est très facilement justifiable / on peut le voir très facilement / pis qu'ils comprennent aussi ... »

« ... ils aiment bien / l'hydrographie / c'est / ce monde souterrain / c'est ça passionne assez quoi ... »

Certes, et comme toutes les autres habitudes disciplinaires que nous relions ici au concret, d'autres justifications interviennent. Ce dernier extrait montre que l'intérêt personnel pour la géographie physique, le manque de formation et certaines conceptions sur la géographie humaine - dont les objets sont souvent considérés « instables » - jouent également un rôle :

« ... j'apprécie beaucoup de parler plus de géographie physique par exemple / si on doit sortir pis observer / plus ce qui est physique /ou même de la végétation / pis dès qu'on rentre dans les domaines autres / qui sont plus liés à l'activité humaine à ce qui se passe euh / c'est délicat / souvent on a l'impression de dire des banalités c'est pour ça qu'avec ces moyens-là / on est pas toujours à l'aise ... »

Précisons tout de même que la géographie physique est jugée plus facile si l'on ne cherche pas trop à la théoriser, si on s'en tient au concret. A ce sujet, plusieurs enseignants relèvent des difficultés dans la partie traitant du climat ; un autre explique qu'un concept tel que celui de « bassin d'alimentation » est relativement difficile à enseigner. Dans le même ordre d'idées, certains déclarent que la géographie humaine est adaptée aux enfants dans la mesure où on peut s'appuyer sur des éléments concrets ou « se raccrocher à quelque chose ».

## Chapitre 9 : Dans quels « mondes » sommes-nous ?

Comme la construction du travail le suggère (voir schéma p. 18), ce dernier chapitre vient couronner les analyses en donnant une vision et une compréhension générales. Les chapitres traités jusqu'à maintenant se sont limités à caractériser des aspects particuliers : les contenus, la manière dont les enseignants justifient leur pratique et se positionnent, l'influence de certaines dimensions - expériences, opportunités, demandes sociales, conceptions - sur les pratiques. Ce chapitre est la pièce maîtresse qui met en cohérence le tout, qui montre comment toutes les facettes étudiées s'articulent les unes par rapport aux autres et comment elles fonctionnent ensemble dans la dynamique de l'action enseignante. Mais l'objectif de ce dernier chapitre est surtout de faire revenir sur l'avant de la scène la question centrale des savoirs et la manière dont les enfants le construisent sous la conduite des enseignants. Revenant sur la question de recherche du « quoi » et du « comment », cette analyse permettra de montrer s'il existe réellement une convergence sur le « fond » sur les méthodes appliquées ou sur les savoirs travaillés, comme nous le postulons.

### Les mondes d'éducation : un outil d'analyse

L'outil d'analyse qui est mis en œuvre ici est le modèle des « mondes d'éducation » que nous avons abordé dans le cadre théorique. Les quatre catégories formulées par Chatel (1997) permettent de *saisir l'action éducative*. Ce modèle nous est donc paru spécialement approprié vu qu'il rend compte simultanément d'une multitude de facettes des situations d'enseignement, notamment l'action du maître et celle de l'élève, ou encore les contenus et les méthodes. L'utilité des mondes d'éducation est qu'ils reposent sur l'idée que les apprentissages des élèves - c'est-à-dire le résultat de l'action éducative - ne sont pas indépendants de la façon dont ils sont réalisés - c'est-à-dire la manière dont se déroule l'action éducative.

En résumant Chatel (1997), ces quatre mondes d'éducation fonctionnent chacun selon une logique propre et reposent sur une cohérence interne. Comme mentionné dans le cadre théorique, la différenciation entre ces quatre catégories s'est faite sur deux dimensions essentielles de l'action éducative (tableau 17). D'une part, *l'identité attribuée à celui qui apprend* qui peut être soit une *identité individuelle*, soit une *identité générique* où l'élève est fondu dans le groupe classe. D'autre part, *la conception du savoir* qui peut se conjuguer comme « *savoir substantif* » ou « *savoir verbe* » ; le savoir étant respectivement compris comme une connaissance objective entreposée dans les choses et dans les livres ou, à l'opposé, une réappropriation des connaissances d'autrui ou de celles inscrites dans les livres essentiellement par l'expérience ; pour éviter toute équivoque, nous les écrivons ci-dessous avec un trait d'union : savoir-substantif et savoir-verbe.

Dans le *monde scolaire* (identité générique et savoir-substantif), on apprend les règles ou le texte du savoir « exact », fidèle au savoir savant, bien qu'ayant subi quelques transformations. Les principes d'évaluation sont relativement simples puisqu'on peut facilement dire ce qui est juste ou faux par référence au savoir « exact ». L'enseignant maîtrise les dispositifs et les méthodes ; les élèves écoutent, s'exercent, répètent, apprennent. Au niveau du temps didactique, il y a synchronie entre enseignement et apprentissage.

Dans le *monde pédagogique* (identité individuelle et savoir-substantif), on prend en compte les particularités de chaque élève. L'évaluation repose sur les mêmes principes que dans le monde scolaire mais peut s'adapter aux caractéristiques des élèves (différenciation). Les élève-



ves s'expriment durant l'enseignement et leur avis est réellement pris en compte ; le maître est un médiateur qui met son savoir à disposition et est prêt à aider chacun en particulier. Au niveau du temps didactique, il y a transformation instantanée de l'enseignement en apprentissage.

	<b>savoir-verbe</b> <i>une activité qui se nourrit de l'expérience, réappropriation des connaissances d'autrui et de celles qui sont inscrites dans les livres ou dans les choses</i>	<b>savoir-substantif</b> <i>le savoir est complètement descriptible par les mots et les règles, connaissances objectives entreposées dans les choses et dans les livres</i>
<b>Identité individuelle</b> <i>de celui qui apprend</i>	<b>Monde didactique</b>	<b>Monde pédagogique</b>
<b>Identité générique</b> <i>l'élève est fondu dans le groupe-classe</i>	<b>Monde magistral</b>	<b>Monde scolaire</b>

**Tableau 17** : Les mondes d'éducation (selon Chatel, 1997, p. 24, modifié)

Dans le *monde magistral* (identité générique et savoir-verbe), le savoir résulte d'une activité. Le professeur donne à voir sa relation personnelle aux connaissances et méthodes de sa discipline ; les élèves apprennent en l'imitant, ce qui nécessite un travail d'inférence important. Pour l'évaluation, il sera demandé à l'élève de problématiser une situation en faisant appel aux bonnes procédures, aux arguments cohérents ; le professeur jugera seul de sa qualité. Le temps d'enseignement ne fait qu'amorcer les apprentissages qui se feront dans la durée.

Dans le *monde didactique* (identité individuelle et savoir-verbe), l'élève travaille à produire ses propres connaissances sur l'objet étudié ; le maître est à l'écoute de ses élèves et invente les situations formatrices auxquelles confronter les élèves. L'évaluation sera une réalisation singulière de l'élève portant sur l'activité de savoir attendue. Le temps d'apprentissage sera celui de l'appropriation par l'élève de cette activité de savoir.

Au sujet de leur appellation, « notons enfin que ces mondes sont alternatifs, nous n'établissons pas d'ordre entre eux. Nous ne pensons pas l'un **a priori** meilleur que l'autre, ils sont le moyen pour nous d'analyser les situations effectives. » (Chatel, 1997, p. 25).

Ces catégories ont été développées en vue de saisir l'action éducative en train de se faire ; nous allons les utiliser pour rendre compte de l'action éducative telle que nous la décrivent les enseignants. Il était important de noter cette nuance, bien que cela n'empêche en rien son utilisation dans notre cas. Tel que nous les avons décrits, les mondes d'éducation permettent d'approcher d'autres situations que la seule action en classe. Chatel (1997) le suggère d'ailleurs elle-même en faisant une analyse des notes et des évaluations à l'aide de ces différents registres d'action.

Les quatre catégories construites par Chatel (1997) restent des modèles. Dans l'analyse qui suit, nous ne cherchons pas à faire entrer une action réelle dans un de ces quatre registres d'action de manière catégorique. Il s'agit simplement d'en discuter en prenant ces modèles comme référence, ou en d'autres mots, en mettant les pratiques décrites par les enseignants en

tension entre ces quatre pôles. Précisons que l'engagement de cet outil d'analyse est ici particulier puisque nous l'appliquons à des discours sur l'action et non à l'action elle-même.

L'exercice s'avère tout à fait intéressant. On constate que les actions décrites passent d'un monde à l'autre. Une explication se fait dans le monde magistral ; un départ de leçon dans le mode pédagogique, une évaluation dans le monde scolaire, etc. Constatant ce déplacement constant de l'action d'un monde à l'autre, nous avons cherché à mettre en évidence les régularités qui peuvent exister dans ces déplacements. Notre préoccupation a été de montrer comment des registres d'action s'enchaînent dans des logiques construites, cohérentes du point de vue de l'enseignant, récurrente dans les entretiens. Nous avons distingué trois *logiques d'actions* majeures que nous discutons tour à tour.

## **Autour de la nomenclature : une logique bipolaire**

En nous basant essentiellement sur trois entretiens - les autres enseignants ne s'étant guère exprimés sur cet aspect - nous avons constaté que le travail autour de la nomenclature se positionne en tension entre le monde pédagogique et le monde scolaire.

### **Jeu de découverte dans le monde pédagogique**

Nous situons dans *le monde pédagogique* toutes les activités pour « découvrir » activement la nomenclature, savoirs-substantifs par excellence. L'idée est généralement d'établir une liste de noms ou de compléter une carte muette en se référant à diverses cartes ou documents. D'autre part, il s'agit aussi de donner l'occasion aux enfants de se familiariser avec ces mots ou du moins les manipuler, les fréquenter, les positionner eux-mêmes sur carte, de se fixer des repères, construire des liens entre eux, etc. ; tout ce travail devrait les conduire à pouvoir mieux mémoriser cette nomenclature<sup>53</sup>.

Dans ce but, des *dispositifs variés*<sup>54</sup> sont mis en place par les enseignants. L'un d'eux (6.2) propose par exemple aux enfants de sélectionner sur carte les éléments du Jura qu'ils jugent essentiels de communiquer à un étranger pour qu'il puisse s'y situer ; il lance aussi des travaux par groupe tels un concours de vitesse pour la constitution des couples pays-capitales de l'Europe ou la présentation d'un pays d'Europe (tradition, culture, cuisine, habillement, etc.)<sup>55</sup>. Un travail de recherche sur carte par paire est aussi fréquemment envisagé (6.2 et 5.2). En choisissant un autre type d'entrée basé sur l'étude des « cheminements », un enseignant (5.1) incite au développement de quelques savoir-faire autour de la pratique de la carte. On voit qu'en utilisant un outil aussi complexe que la carte, on en vient à buter sur des difficultés qui poussent parfois à discuter de la manière dont on peut s'en servir ou comment on peut la lire.

« ... les vallées / les villes principales / repérer les routes / les chemins de fer / dire ah ben on part de X on veut aller à Lausanne / par quelle route on passe↑ / est-ce qu'on descend est-ce qu'on monte↑ / parce qu'on a des choses très intéressantes / moi j'ai un gamin qui a mis six mois / à / à se dépersuader qu'en

---

<sup>53</sup> Ce qui est fondé selon le point de vue des théories sur la mémorisation : faire des liens, mettre du sens, fixer des repères, trouver un jeu de mots, etc.

<sup>54</sup> Observation qui confirme le potentiel de créativité des enseignants dont parlait Chervel, créativité propre aux disciplines scolaires.

<sup>55</sup> Exercice de début d'année ; le pays choisi deviendra le nom du groupe formé pour l'année autour d'un système de motivation qui leur permettra, lorsque l'enseignant leur accordera des points, d'avancer sur la carte du monde et bénéficier ainsi d'avantages divers.

montant par là (montre « le haut », le nord de la carte de la Suisse et parle du Rhin) en réalité il descendait / donc en allant du côté de Bâle ... »

Tout en étant conscient que les activités proposées peuvent inclure le développement de certains savoirs-verbes (donc éventuellement quelques incursions en direction du monde didactique), il nous paraît bien clair qu'il ne s'agit pas là de l'apprentissage attendu. Le but premier est ailleurs ; il faut avant tout donner aux enfants « les moyens » de s'accaparer cette nomenclature, il faut les familiariser à certaines routines tel que le couple « pays-capitale ». L'action se situe donc bien dans le monde pédagogique. Et ce travail ne va pas de soit, comme l'explique le même enseignant :

« ... alors là on commence / gentiment / un peu de nomenclature / donc effectivement les noms des cantons / les noms des capitales / euh / pour certains / ils ont déjà ce réflexe parce qu'ils ont entendu auprès de plus âgés pis pour d'autres c'est totalement nouveau ils se rendent pas compte ce que ça veut dire retenir les capitales / pour eux c'est très abstrait au départ / alors c'est pour ça que là / bon ben on va gentiment leur donner les moyens ... »

### **Basculement d'un monde à l'autre**

Après un temps plus ou moins long consacré à ce jeu d'identification et d'appropriation, suivent nécessairement la mémorisation et son corollaire, l'évaluation. Là, l'action ne se déroule plus dans la convivialité du monde pédagogique ; on bascule dans *le monde scolaire*. En effet, il n'y a plus de place pour les ancrages dans le vécu de chacun, finies les petites particularités individuelles évoquées par les noms et qui font tilt dans la tête des enfants, dépassées les références que l'on a construites autour de chaque mot. Ici, seul le mot ou la localisation correct compte, et cela pour tous les enfants de la même manière. On peut très nettement observer ce basculement dans certains entretiens, notamment :

« ... on parle des cols en général plutôt sur la fin / là aussi les élèves parlent de leur vécu / puisqu'ils passent assez régulièrement par ces cols / de plus en plus // ça permet de comprendre où est-ce qu'on a fait les cols / et / pourquoi on en a besoin / disons ça reste plus au niveau de la discussion // puis ce qu'ils vont réellement étudier / ici / c'est plus la nomenclature [...] donc là c'est eux qui recherchent / sur la carte / de la Suisse [...] ça prend beaucoup de temps quand même / plusieurs leçons quand on a vu les chaînes et / les cours d'eau les montagnes et ces cols / ça prend du temps / surtout parce que les élèves les recherchent / eux-mêmes / et puis au tableau on note / ce qui est validé / voilà / c'est juste / on a trouvé / et puis après ils copient / sur des feuilles comme ça // pis ensuite ils étudient ça / et puis ils font un test ... »

Le changement de monde est manifeste ; on commence par discuter autour de mots, on discute un peu, on parle des expériences de chacun, et tout d'un coup, on copie les mots à apprendre, on les mémorise, on les évalue. Cet enchaînement recherche-découverte / validation / mémorisation / évaluation si bien décrit par cet enseignant sous-tend les trois entretiens où les enseignants s'étendent sur le sujet de la nomenclature. *Le moment de la validation* mérite que l'on s'y arrête un peu car il semble être la charnière du basculement.

« ... alors de nouveau sous forme par deux ils essayent eux de mettre / et pis moi j'ai le corrigé tu vois / pis je passe et j'corrige j'contrôle ... »

On constate qu'après le jeu de « découverte », il s'agit souvent d'un moment où l'enseignant s'assure que les enfants aient relevé correctement les mots à apprendre, et le cas échéant apporte des corrections, avant de lancer la mémorisation. En fait, dans le monde pédagogique, une *erreur* d'orthographe ou de localisation n'a pas la même gravité que dans le monde scolaire. Dans le monde scolaire, où les mêmes savoirs sont attendus de tous les enfants, il faut que les éléments à mémoriser soient les mêmes pour tous.

Lorsque le processus de « découverte » est encore plus ouvert, comme dans le cas où l'enseignant demande aux élèves de sélectionner quelques repères du Jura afin qu'un étranger

puisse s'y retrouver, la phase de validation s'apparente plus à une forme d'*institutionnalisation* où l'enseignant, lorsque le jeu pédagogique touche à sa fin, choisit ce qu'il faudra finalement retenir :

« ... c'est eux qui vont sortir qui m'ont fait un choix de / qui m'ont sorti des villes / pis après on a vu pis on a pris les les plus im / ouais celle que je / je jugeais moi les plus importantes ... »

### L'évaluation dans le monde scolaire

Après cette étape de vérification, de validation ou d'institutionnalisation, *la mémorisation* de la nomenclature peut commencer. L'enfant a la responsabilité de cette action, elle est donc donnée comme tâche à domicile. Il s'ensuit *l'évaluation*. Portant sur des mots ou des localisations à mémoriser, sans aucune différenciation entre enfants, cette action évaluative se situe incontestablement *dans le monde scolaire*. Il est connu que la nomenclature se prête très bien à l'évaluation et les épreuves qui nous ont été confiées lui font une large place (voir les tableaux 3 et 6). Sans compter la place que leur accordent également les contrôles de routine, sous la forme de petites feuilles avec 12 questions par exemple, que nous n'avons pas reçues mais dont un enseignant parle de manière explicite :

« ... je fais des petites feuilles ouais / par exemple surtout au début↓ / quand j'travaille par exemple / le / monde par exemple / ici / la terre appartient au système solaire / je fais parfois une petite feuille par exemple / ou par exemple quand j'travaille l'Europe / ici là j'ai une carte de l'Europe / pays capitales // alors je dis par exemple voilà maintenant quel est quels sont les pays qui sont situés au nord de la Suisse / j'en aimerais deux / ou quel est le pays avec la capitale / on fait le système de deux mots / relié par des flèches // et pis des petites feuilles par exemple quand y'a du vocabulaire aussi dans le lexique je fais une / j'fais aussi ça / mais autrement quand on travaille / une petite feuille à partir de:: novembre décembre on travaille le milieu là / j'fais plus / moins / quand je fais la leçon sur le climat / là je fais une petite feuille aussi parce que les / j'ai deux pages A4 / alors j'trouve un peu long / mais alors j'fais / une première partie climat général température / pis ensuite j 'fais une petite feuille souvent / la leçon suivante / et pis / les autres quarante minutes de la leçon je présente les vents / et puis les précipitations ... »

Enfin et toujours au sujet de l'évaluation, discutons rapidement d'une remarque très intéressante qui nous a été faite par un enseignant de 5<sup>ème</sup> primaire. Dans le travail de préparation, il avait demandé aux élèves de chercher par deux sur la carte de la Suisse les noms des points inscrits sur une carte muette. Rappelons qu'il s'agit du même enseignant qui disait dans une des citations précédentes que « ce qui est finalement étudié ici, c'est la nomenclature » ou encore « ils copient, puis ensuite ils étudient et ils font un test » ; son intention était donc bien de faire apprendre la nomenclature. Pourtant, pour des raisons que nous n'avons pas pu cerner, il autorise ici l'utilisation de la carte.

« ... ils ont eu droit à la carte de la Suisse mais / en réalité / ils l'utilisent très peu / on sent / ils arrivent mieux à se fier sur leur mémoire / plutôt que sur la recherche de la carte encore ... »

Que fait-il en terme de monde ? On voit qu'il donne la possibilité de « jouer » l'évaluation dans un autre monde, un monde où la compétence attendue serait « l'instinct de recherche ». Cependant, et comme nous venons de le dire, ses intentions sont claires ; les enfants se sont donc préparés à jouer l'évaluation dans le monde scolaire en travaillant la mémorisation. Arrivés à l'évaluation, il est donc normal qu'ils préfèrent s'en tenir à la logique scolaire dont ils maîtrisent les tenants et aboutissants, plutôt qu'à s'aventurer dans une autre logique incertaine.

A l'aide du travail des enseignants autour de la nomenclature, nous avons montré très clairement comment *l'action se noue et se déplace du monde pédagogique vers le monde scolaire*. Cette *logique d'action bipolaire* n'est pas l'apanage de la nomenclature, elle apparaît dans d'autres thèmes. De même, le déplacement ne se joue pas toujours dans le même sens

que pour la nomenclature. Dans le thème des secteurs d'activité économique, un enseignant situe d'abord l'action dans le monde scolaire en fixant dans le cahier de notes ce que sont les trois secteurs d'activité. Ensuite il entreprend un déplacement dans le monde pédagogique en proposant un jeu où chaque enfant est appelé à venir placer au tableau une étiquette de métier dans la case de l'un des trois secteurs. Bien évidemment, pour l'évaluation, l'action se repositionne dans le monde scolaire.

## La logique d'action triangulaire

Après cette première analyse construite autour de la nomenclature, tentons maintenant d'esquisser le contour d'une *logique d'action qui tient une place d'honneur* dans tous les entretiens. Au niveau des contenus (chapitre 2), précisons qu'elle se joue autant sur *les thèmes* tels que le relief, le climat, le glacier (5.1, 5.2, 5.3, 6.2, 6.3) que sur l'entrée par *les paysages*<sup>56</sup> (5.2, 6.1, 6.2, 6.3). On voit que les objets étudiés ici sont plus complexes que la nomenclature. Les enseignants mettent donc en place une autre logique d'action. La cohérence de cette logique repose sur l'idée centrale qu'il faut aller chercher les enfants là où ils se trouvent, en situant l'action dans le monde pédagogique et en faisant un important travail d'explicitation proche des élèves. Ce travail d'éclaircissement les amène à faire des raisonnements avec leurs élèves et l'action se déplace alors temporairement en direction du monde magistral ou parfois aussi didactique. Et finalement, pour ce qui touche à la mémorisation et à l'évaluation cette logique veut que l'on conduise les élèves là où « il faut », en positionnant l'action dans le monde scolaire, normatif.

## Un incontournable : le monde pédagogique

Comme dans le jeu d'action construit autour de la nomenclature, il y a un fort ancrage dans le monde pédagogique, dans le sens où l'on va tenir compte des questions des élèves, de leurs difficultés de compréhension, de leurs expériences ou de leur vécu et que l'on va également tout faire pour mettre le savoir à leur portée, l'exprimer différemment que tel qu'il est inscrit dans le livre, le mettre en relation avec ce qui est connu ou supposé connu, l'illustrer, le modéliser, afin que les élèves puissent mieux se l'accaparer. L'enseignant vérifie la compréhension du savoir-substantif et mène en quelque sorte un travail d'explicitation sur celui-ci. Le rôle de l'enfant est de chercher à comprendre, de poser des questions si quelque chose ne lui paraît pas clair, d'interpeller le maître, de donner son idée, etc. Ce travail se fait *en commun*, par un jeu de question-réponse entre les élèves et l'enseignant, afin que tous profitent des éclaircissements apportés par le maître. Ce positionnement de l'action dans le monde pédagogique est le point de départ de la logique triangulaire. Etayons notre propos de quelques paroles explicites sur ce point, notamment à l'aide de cette description de *l'approche d'un paysage* :

« ... on essaie de placer les choses et puis chacun apporte un peu ses expériences en même temps et puis on essaie de voir quels sont les éléments là-dessus [...] moi j'ai [...] noté au tableau pis après on a mis les titres euh / relief hydrographie activités humaines [...] pis après on a continué à parler là-dessus // alors après on est parti avec le livre et puis on a fait les lectures on a / essayé de comprendre ce qui se passait / je leur ai amené des explications / parce que là y'a / au niveau du relief c'était assez délicat [...] on a travaillé en commun oralement / bon les élèves ont aussi dû discuter entre eux pis après apporter des choses euh // ça s'est fait de différentes manières / en plusieurs fois [...] ils lisent seuls et puis on lit ensemble / en fait [...] ils les comprennent pas vraiment ces textes quand ils les lisent / y'a des ptites choses qu'ils saisissent pis après il faut / il faut replacer les choses euh / pis au début on insiste aussi sur la carte / où c'est

---

<sup>56</sup> Entrée qui ouvre également à un registre d'action plus didactique, nous le verrons plus tard.

placé Monthey / oralement qu'est-ce qu'on peut dire [...] pis qu'il y a la plaine mais qu'on est encore dans cette vallée du Rhône avec des montagnes / de chaque côté / avec les Préalpes / voilà [...] après on va parler d'hydrographie rapidement / de climat bon on s'attarde pas trop / ici / et puis on va s'attarder un peu plus sur la / végétation quelques cultures et puis constructions communication // on essaie de décrypter la partie communication / qu'est-ce que veulent dire tous ces signes là que veulent-ils dire / un petit peu ce qui s'est passé / y'a des lignes qui ont failli disparaître comme le Tonkin / enfin on essaie / de // d'aborder tout ça parce que c'est un peu nouveau pour eux et pis parler un peu d'activités humaines / et puis à partir de là eux ils ont essayé de noter des choses mais plutôt au brouillon / de relever des choses [...] parce qu'après ici on avait décidé qu'on allait passer à / on allait faire un résumé / qui reprenait chaque thème là / pour Monthey / alors c'est moi qui l'ai fait / à partir des discussions j'ai fait cette année ... »

Ne nous fions pas aux apparences, l'enseignant a ici une idée claire sur son objectif. Comme le préconise la méthodologie, il veut aborder un paysage de manière globale, en le situant, en décryptant progressivement les éléments naturels, l'organisation de la végétation, l'hydro-graphie et enfin, les éléments humains les plus apparents. Il se base pour cela sur le livre qui présente la région sur trois pages à l'aide de photos d'ensemble et de détail, de cartes et schémas. Il aurait pu positionner l'action dans le monde scolaire et procéder lui-même à la description systématique du paysage ; dans ce cas, le discours qu'il tiendrait sur sa démarche ne serait pas aussi sinueux. Mais l'enseignant désire avant tout que ce soit les élèves qui procèdent à ce décryptage. C'est pourquoi il accepte de suivre le « chemin des écoliers », de zig-zaguer, de sauter d'un document à l'autre, de convoquer au gré du déroulement de l'activité un peu de vécu, un élément d'actualité, un peu de carte, un élément d'une photo, de lancer ensuite une petite activité où les enfants relèvent quelques éléments au brouillon, etc. En fin de compte, le cheminement ne semble pas être trop important ; ce qui compte, c'est de travailler dans la proximité de l'enfant.

On le voit très bien, l'enseignant, dans tout ce travail d'accompagnement de la découverte doit également procéder à un important travail d'éclaircissement pour rendre explicite des éléments qui ne le sont pas, tel qu'un texte, un schéma, la carte et ses symboles, un graphique. Cela devient même une des activités prépondérantes pour les enseignants travaillant *sur des thèmes* tels que le relief, comme le souligne un autre enseignant :

« ... généralement je commence avec le livre / on regarde justement tout d'abord les trois dessins par exemple ça (montre les trois dessins de la p. 12 portant sur la formation du relief du Jura) / alors on essaie de d'expliquer ce que sont les flèches rouges↑ / pourquoi le lac d'un coup il diminue / pourquoi y'a cette apparition de cette terre // donc y me sortent un peu ce qu'ils imaginent d'après ce qu'ils voient ... »

L'important est ici de vérifier la compréhension sur des objets divers. Les dispositifs pour le faire peuvent être de plusieurs types, comme le suggère ce même enseignant au sujet de la lecture des textes :

« ... soit ils le font seuls ensuite je leur pose des questions / soit ils le font seuls et ils se posent des questions entre eux / ou bien alors ils vont on le lit à voix haute tout simplement ... »

Dans cet exercice de compréhension situé au cœur du monde pédagogique et que nous appellerons *phase d'explicitation*, la *référence au vécu* des enfants, à leur expérience est une démarche souvent utilisée par les enseignants car elle permet à chaque enfant de mettre du sens, ou plutôt « son » sens, derrière des assertions sorties tout droit des livres. Le chapitre 8 a montré la force que certains enseignants prêtent au « vécu ». Bien que ne concernant qu'un seul enfant, ce vécu est partagé à la classe dans une discussion en commun :

« ... c'est un domaine où ils ont chacun plein d'expériences personnelles / ils veulent chaque fois dire là j'ai été / des choses comme ça / alors c'est vrai que le commun c'est quand même quelque chose qui se prête assez bien ... »

Une autre technique qui semble être appréciée pour bien faire comprendre le savoir livresque aux enfants est de le *rendre visible*. Dans ce but et comme nous l'avons vu dans la longue citation ci-dessus, on convoque des illustrations de toutes sortes, des photos, des observations dans le paysage mais d'autres utilisent également la vidéo. De même pour visualiser des phénomènes complexes, certains enseignants utilisent des modélisations ou font des analogies.

« ... j'ai aussi pris des petits articles des photos pour leur montrer / j'avais pris une fois aussi sur la formation du Jura / c'était assez intéressant parce qu'ils avaient fait avec la pâte à modeler / tu vois alors // comment le Jura s'est-il plissé // pis y'a des bonnes comparaisons avec des couvertures / tu vois tu mets une couche de couverture / une couche de soie / des tissus différents pis après tu pousses alors y'a forcément des matières qui se plissent mieux que d'autres / pis c'est ce qui explique les cassures / et pis ça ils arrivent bien à comprendre ... »

Le chapitre 8 qui a abondamment discuté des conceptions autour de l'appel « concret » et au « vécu » a également montré le lien que les enseignants font avec l'intérêt et la motivation des élèves. Mentionnons au passage que ce dispositif d'explicitation du savoir permet également de gagner du temps, d'aller vite en besogne et d'avancer à grand pas dans le livre de l'élève. On ne s'arrête qu'à quelques images, quelques schémas, éventuellement quelques textes, et on passe plus loin. Cette façon de procéder va dans le sens du *principe de survol* décrit au chapitre 2.

« ... j'ai suivi par exemple le livre / j'ai peut-être pas passé partout / par exemple // généralement ce que je fais pour une page comme le relief ben prenons ça / de nouveau on regarde / on commence par les images et pis / si on a vraiment le temps / on pique deux trois éléments du texte ... »

### **Des incursions dans les mondes des savoirs-verbes**

Jusqu'à maintenant, dans la présentation de la logique d'action triangulaire, nous nous sommes volontairement restreints à ne considérer le savoir qu'en tant que connaissances objectives, contenues dans les livres. Pour faire simple, nous nous sommes borné à ne voir le travail d'explicitation - considérable par ailleurs - mené par les enseignants que comme une mise en mots ou en images des savoirs-substantifs que les enfants devront acquérir. Ainsi, dans la longue citation du départ (pp. 120-121), nous n'avons fait ressortir que la décentration de l'enseignant qui accepte de « coller » aux élèves, action qui relève typiquement du monde pédagogique. Nous avons passé comme chat sur braises sur les compétences et les savoirs-verbes qui ont pu être construits dans la démarche de découverte et qui relèveraient des mondes magistral et didactique. Il convient maintenant de leur faire une place, même s'il est assez difficile de mettre en évidence ces déplacements tant *la phase d'explicitation* se trouve sur un continuum *entre monde pédagogique et mondes des savoirs-verbes*.

Tout en cherchant à faire comprendre des connaissances aux enfants, il s'avère que les enseignants donnent à voir aux élèves comment le savoir se construit, comment on peut se montrer critique face à celui-ci, comment on peut le décoder, comment soumettre les textes, schémas, graphiques au questionnement, comment les résumer ou comment faire une synthèse, comment faire des comparaisons, comment faire des liens entre les choses, comment problématiser une situation et en discuter, etc. Les enseignants montrent volontairement aux élèves la face cachée des connaissances qu'ils donnent à apprendre et mettent ainsi en place des savoirs-verbes. En terme de « monde », ils déplacent alors l'action dans *le monde magistral* en donnant à voir leur activité sur les savoirs ; l'élève est censé apprendre par imitation. Ce monde sera magistral si c'est l'enseignant seul qui donne à voir son raisonnement sur les choses ; il tendra vers le *magistro-didactique* si ce sont l'un ou l'autre des élèves qui tentent de partager leur raisonnement et d'interférer avec celui du maître, il pourra même être *didactique*

si les élèves sont invités à travailler personnellement sur un problème qui a été mis en évidence dans le travail en commun. Sans plus attendre, convoquons quelques situations :

« ... alors ils lisent ça / pis après on essaie de faire des hypothèses / enfin / même pas des hypothèses / on essaie de comprendre / de lire et comprendre / quand vous lisez ces trois lignes / vous sortez quoi comme renseignements / et puis / essayez de trouver des liens de cause à effet / savoir en fait pourquoi / on trouve par exemple / on avait des fossiles en classe / pourquoi on trouve des fossiles à des altitudes pareilles est-ce que / la mer était là-haut / alors non c'est pas la mer ... »

« ... j'suis parti avec les tomates valaisannes / tu vois tu prends des exemples bidons / mais ils se rendent compte vite que voilà c'est plus cher chez / c'est plus cher parce que forcément les terrains c'est plus cher / la main d'œuvre est chère / les tomates italiennes elles sont bien moins chères / bin qu'est-ce que vous faites / vous achetez les tomates italiennes / alors comment on peut se protéger / protéger notre économie / alors ils ont sorti / on ferme les frontières / on augmente les taxes de douane / mais tu vois ils sortent quoi / ils trouvent tout seuls / sans que j'tire les vers du nez ... »

« ... le climat / bon / de nouveau / voilà / pourquoi / au Jura / il pleut plus que chez nous / alors ça ils découvrent eux / par les cartes / tu vois page 88 // ils ont la carte / des précipitations / ils découvrent que / ouais c'est quand même assez pluvieux le Jura / et pourtant / et pourtant / y'a des textes où on voit qu'il souffre de sécheresse le Jura / alors comment vous expliquez ça ... »

« ... voilà / agriculture et pis en même temps aussi / les relations du relief avec le::: / l'industrie / les communications / qui jouent un rôle important aussi // pourquoi telle industrie se situe plutôt dans le Moyen-Pays plutôt que dans le Jura ou dans les Alpes / parce que y'a les problèmes d'infrastructures de route / y'a / les communications / qui sont plus rapides / transport la main d'œuvre aussi / qui / aux abords des villes y'a plus de / de personnes qui peuvent travailler dans une entreprise / que ... »

« ... ils ont essayé de relever dans / leur fiche / sur précipitation / donc il a mis fond de vallée (montre le travail d'un élève) 80 à 100 mm / sur le versant 100 à 140 / c'est ce qui permettait de dire / que le climat de cette vallée / est faiblement arrosé par exemple / on a essayé de faire le lien pourquoi / ils avaient pu écrire ça dans le texte / c'est parce qu'ils avaient fait des observations ... »

Il ne s'agit que de quelques morceaux choisis, il y en aurait encore beaucoup d'autres et dans presque tous les entretiens. On voit très nettement ici comment les enseignants essaient de montrer à la classe la façon à adopter pour raisonner sur une situation, pour chercher les relations entre les éléments, chercher l'intelligible qui se cache derrière les contradictions du réel : les différences de prix des tomates, la répartition des industries, des fossiles marins au sommet des montagnes, la sécheresse dans un pays bien arrosé.

On peut considérer que, dans l'ensemble, les enseignants désirent ardemment mettre en place chez les enfants un mode de raisonnement sur les choses qu'ils abordent. En effet, dans les entretiens, bon nombre d'enseignants reviennent régulièrement à la charge avec des telles descriptions en voulant nous montrer qu'ils font vraiment tout un travail de raisonnement à chaque fois qu'ils abordent un nouvel objet. Outre de nous montrer qu'ils ne font pas uniquement du par cœur, nous sommes convaincus que ce rappel insistant témoigne d'une réalité forte de leur pratique. Cette insistance montre qu'ils cherchent à favoriser le développement d'un *certain raisonnement* « géographique » et qu'ils sont conscients que cela nécessite d'y faire référence aussi souvent que possible. En effet, nous interprétons ces rappels, apparaissant à chaque fois que l'on aborde un nouveau thème, comme une invitation faite aux enfants à réutiliser les raisonnements mis en œuvre précédemment en les confrontant à un nouvel objet. Le cours de géographie dont le but est, d'une part, d'explicitier le savoir à apprendre, devient également lieu d'expérimentation où les enfants, ou du moins quelques enfants, s'essayent à l'argumentation, à la critique, à la contestation et donc à l'appropriation d'un certain mode de raisonnement. Nous insistons sur « quelques enfants » parce que bien sûr, pour développer de telles compétences, il faut que l'élève accepte de suivre le déplacement de l'action dans le monde des savoirs-verbés.



Essayons maintenant de préciser un peu quelques-uns de ces *savoirs-verbes*, bien que les entretiens ne soient pas le meilleur moyen pour cela. De manière très générale, la capacité à « faire des liens » est très souvent évoquée, aux côtés de « comprendre », « faire le rapport », « faire des recoupements », « faire des comparaisons ». Un enseignant nous parle aussi de la capacité à résumer et à rechercher ou « faire l'effort de chercher ».

« ... ouais // j'ai trouvé qu'ils avaient une énorme peine / ça se confirme aussi dans les autres domaines / en géographie aussi / ils ont une énorme peine à synthétiser et à résumer les choses / alors par rapport à ça, j'vois qu'il faut le faire beaucoup ... »<sup>57</sup>

« ... pis ils ont // j'sais pas si c'est pas l'envie / l'envie c'est peut-être quelque chose d'assez délicat à faire venir / ouais ce cette notion de recherche / de l'effort de regarder de chercher / ils l'ont pas // je me creuse un peu la tête pour::: déclencher ça ... »

On voit que ces deux dernières capacités lui tiennent à cœur, il s'efforce de les travailler avec les enfants et nous montre aussi comment il procède. Pour développer ce qu'on pourrait appeler l'esprit de synthèse, il faudrait proposer fréquemment ce style d'exercice. Pour ce qui est de développer un esprit de recherche par contre, il n'y aurait pas de recettes ! Voyons comment ce même enseignant cherche à développer la *capacité à « faire des comparaisons »*. Tout d'abord, dans son enseignement, il fait aussi souvent que possible des comparaisons :

« ... par rapport aux exercices qu'ils font j'ai fait beaucoup de comparaisons entre les régions par exemple // style y'a des domaines agricoles ou des choses comme ça qui sont présentées dans le livre alors je profitais pour faire des comparaisons entre deux domaines agricoles qui étaient dans deux régions différentes ... »

On découvre un peu mieux la nature de la comparaison ; il s'agit ici de voir comment un même objet prend des configurations différentes selon les conditions du milieu. Ce travail de « démonstration » de la comparaison semble être une composante essentielle en vue d'un développement de cette compétence chez les enfants, aux côtés du renouvellement des situations sur lesquelles exercer cette capacité :

« ... dans chaque région j'ai regardé l'hydrographie le sol les activités humaines / y'a chaque fois les mêmes thèmes qui reviennent qui sont récurrents et puis par rapport à ça de nouveau c'est aussi à eux de se dire mais tiens l'autre fois c'était pas les arbres au sommet c'était les arbres en bas / donc les parallèles je les tire un p'tit peu aussi / j'leur force à regarder par eux-mêmes / vu que les titres de chapitre sont les mêmes / j'veux dire / inévitablement ils font les relations ... »

Ainsi, de fil en aiguille, grâce aux démonstrations fréquentes de l'enseignant, grâce à la réutilisation d'une même démarche pour aborder un nouveau paysage et parce que l'enseignant les pousse à regarder par eux-mêmes, les élèves sont amenés « inévitablement » à établir des relations. Et si la sauce ne prend pas, bien que tous les ingrédients soient réunis, l'enseignant aidera encore un peu, il faisant quelques parallèles. D'ailleurs, lorsque nous lui avons demandé comment il travaillait la comparaison avec les enfants, il nous a justement montré que l'insinuation ou le « laisser sous-entendre » jouait un rôle prépondérant :

« ... ouais je leur signale / je leur dis voilé vous voyez là finalement si y'a un champ qu'est pas très productif c'est peut-être en raison du sol / c'est p'têtre aussi en raison de / de la pente / c'est des petites pointes que je leur lance comme ça sans forcément établir un rapport particulier et dire à chaque fois c'est comme ça ... »

Ainsi, à force d'insister, certains élèves commencent à convoquer spontanément ce genre de raisonnement lorsqu'une nouvelle situation se présente à leurs yeux, et cela, à la plus grande satisfaction de l'enseignant :

---

<sup>57</sup> Cet extrait illustre ce que nous disions de la construction par les expériences de certains a priori ou certaines conceptions sur l'enfant et ses difficultés en p. 94 (conclusion).

« ... dans le dernier qu'on a fait j'ai entendu certaines remarques de ceux qui se disaient ah ben là y'a plus de montagne / là y'a plus de champ / de nouveau ils comparent quoi ... »

Par l'alchimie de l'imitation, les élèves parviennent donc à acquérir la capacité à « faire des comparaisons ». Ce processus progressif d'acquisition d'un savoir-verbe tel que nous avons pu le décrire ici est tout à fait conforme au métier d'élève attendu dans le monde magistral tel que le décrit Chatel (1997). L'auteur précisait tout d'abord que dans ce registre d'action, l'enfant apprend par imitation<sup>58</sup> ; ensuite que ce métier est un métier difficile parce que l'élève doit procéder à un important travail d'inférence ; et enfin, qu'il n'apprend jamais en même temps que le maître donne à montrer son activité mais en décalage, lorsqu'il remobilise dans d'autres situations les raisonnements observés ailleurs.

Cependant la maîtrise de ce savoir-verbe « faire des comparaisons » est encore assez rudimentaire, elle correspond à une schématisation réduite au plus simple de la compétence - mais belle et bien affiliée à celle-ci - que le maître donnait à voir plus haut lorsqu'il comparait des domaines agricoles. En effet et comme le suggère la dernière citation, pour un élève, comparer semble se limiter encore très souvent à dire s'il y a plus ou moins de ceci ou de cela. Dans la logique triangulaire que nous esquissons, encourager le développement d'un savoir-verbe est donc un travail de très longue haleine : on invite certes les enfants à faire des raisonnements mais sans leur permettre de travailler à fond et personnellement cette compétence.

Comme nous venons de le montrer, les incursions dans le domaine des savoirs-verbes ne se font que dans la phase d'explicitation du savoir. Alors que tous les enseignants mettent en exergue leur façon de mettre en scène le raisonnement, aucun ne se risque à évaluer la capacité des élèves à raisonner. Les savoirs-verbes ne sont de ce fait jamais institutionnalisés. C'est comme si, conscient de la difficulté du métier d'élève dans le monde magistral, aucun n'osait positionner l'action évaluative dans ce monde. Certes, dans les examens que nous avons récoltés, on voit que certains raisonnements sont demandés, mais il s'agit de bribes de raisonnements qui ont tellement été réifiés et figés dans le processus d'institutionnalisation qu'ils en deviennent une connaissance objective à part entière, un objet à apprendre, comme du lexique ou de la nomenclature. Prenons par exemple une question d'évaluation portant sur le glacier (5.3) : « Pour qu'il y ait un glacier, il faut : ». On pourrait imaginer que cette question d'ordre général invite l'enfant à extraire de toutes les connaissances emmagasinées les éléments les plus saillants pour justifier la présence d'un glacier. Pris comme telle, cette question de raisonnement pourrait alors situer l'action dans le monde magistral. Or il n'en est rien. Sous la question figurent deux lignes commençant chacune par un point. On voit que l'enseignant attend deux choses précises, à savoir « qu'il neige » et « qu'il fasse froid » (ce sont les mots inscrits dans son corrigé). Si l'on va voir les notes que les élèves ont prises dans leur cahier, on découvre sous le point c. parlant des endroits où l'on trouve des glaciers dans le monde la phrase : « il faut qu'il fasse froid et qu'il y ait des chutes de neige ». On peut conclure que la question posée ne cherche pas à mettre l'élève en situation de raisonnement - comme si cela était trop l'exposer ou trop s'exposer - mais exige simplement une restitution des quelques éléments appris, même si son inscription dans le cahier est le reflet d'une large réflexion menée en classe - réflexion très certainement positionnée par l'enseignant dans le monde des savoirs-verbes - comme le prouve cet extrait :

---

<sup>58</sup> Not (1987) rappelle que l'imitation n'est pas une simple reproduction par effet de miroir ; elle implique tout à la fois prise de conscience, analyse de ses propres actes, comparaison, critique, ajustement et vision globale de la conduite à réaliser.

« ... j'les questionne vraiment dans le détail pour dire mais / à ton avis qu'est-ce qu'il faut / si on veut retenir deux (rire) / pas trois / deux idées / voilà / on veut un glacier / qu'est-ce qu'il faut // alors c'est pas si évident à trier pour arriver aux deux idées principales / la neige et le froid / et après tout s'enchaîne le froid mais où / mais alors altitude / et pis après le cycle de l'eau / et tout / moi je pense que / **pour** leur âge / ils ont appris à faire de jolis liens ... »

### L'explicitation du savoir : tout l'art d'enseigner

Le travail d'explicitation, de compréhension voire de construction collective du savoir à acquérir, amène les enseignants à positionner l'action alternativement dans le monde pédagogique et dans le monde magistral, très rarement dans le didactique. Si l'on se limitait aux savoirs institutionnalisés, mémorisés et finalement évalués, on aurait vite tendance à conclure que ce travail se limite au monde pédagogique tant le savoir est figé. Cependant, en prenant en compte le discours des enseignants, nous avons vu qu'il fallait être plus nuancé car de nombreux savoir-faire sont construits dans l'interaction. En tenir compte permet de saisir l'action enseignante dans toute sa complexité. En effet, les enfants, au terme de leur parcours scolaire, n'ont pas qu'une collection de connaissances à leur actif, ils ont aussi des aptitudes à raisonner et maîtrisent toutes sortes de compétences ; dans la logique triangulaire, ces compétences sont acquises au détour des chemins, durant l'explicitation du savoir.

Nous l'avons vu, une énergie considérable, une ingéniosité folle et un temps important sont consacrés à cette mise en résonance entre le réseau de connaissances particulières que les enfants ont déjà et la connaissance à assimiler, les ramenant progressivement à celle-ci. Nous faisons l'hypothèse que ce jeu d'explicitation collective, de questionnement commun, placé tantôt dans un monde tantôt dans l'autre, est mené parce qu'il a une valeur aux yeux des enseignants ; il semble même constituer tout l'art de la profession. La suite dont nous parlerons plus bas n'est finalement plus qu'un processus de certification. Plusieurs nous ont fait part d'un réel *plaisir à mener ce travail d'explicitation*, d'accompagner et à soutenir les enfants dans leur découverte du savoir, à se questionner et à raisonner ensemble sur le monde :

« ... c'est assez / traditionnel / assez frontal si on veut / disons personnellement / j'aime beaucoup / jouer un petit peu au chat et à la souris avec eux / ça veut dire que / je leur explique un petit peu / enfin non / commençons peut-être par le départ au départ je leur demande qu'est-ce qu'ils pensent de en général quand j'attaque quelque chose de nouveau [...] et puis après / petit à petit / on prend les différentes représentations et puis euh on essaie d'être critique vis à vis de l'avis qui est émis par tel ou tel élève en disant voilà ça est-ce que ça vous paraît juste ouais bien écoutez on va regarder alors là justement je m'appuie le / dans ce sens le livre [...] c'est un bon livre de référence par exemple là / sur le relief / on va chercher des données // euh qui leur permettent de vérifier un petit peu / ici / de vérifier un petit peu ce qu'ils ont vu <...> de remettre les choses un petit peu en ... »

Les enseignants apprécient également l'atmosphère de travail positive et dynamique que ce travail d'explicitation contribue à mettre en place. Les élèves se sentent concernés, ils participent et sont intéressés. Cette atmosphère sympathique est une des caractéristiques du monde pédagogique tel que le décrit Chatel (1997).

« ... j'aime faire marcher la classe alors / un moment j'explique ou alors les enfants prennent très vite l'habitude de sans arrêt / y'a énormément de questions donc c'est / c'est un cours qui est vivant **mais**↑ / frontal ... »

Certains enseignants reconnaissent que la phase d'explicitation est un moment parfois assez bruyant et fatigant. Il semble que ce soit surtout lorsque les élèves ne participent pas que les enseignants trouvent ce travail d'explicitation lourd à mettre en œuvre. Cette lourdeur mérite qu'on s'y attarde afin de déceler ce qui s'y joue :

« ... ça marche bien parce que c'est une classe très active et pis / qui participe à ça / y'a des années où c'est rude hein / où des moments t'en as marre de / procéder comme ça / t'aurais envie / de donner

comme ça taralala voilà comment ça se passe / parce que tu poses des questions et c'est toi qui réponds ... »

En fait, on découvre qu'il y a lassitude lorsque la classe ne suit pas l'enseignant dans le monde pédagogique et se cantonne au monde scolaire. Comme si, lucide sur ce qui les attend après ce petit moment convivial, les enfants - qui, rappelons-le, sont acteurs de la situation éducative tout comme l'enseignant - disaient « on ne joue plus ». On voit que leur passivité parvient presque à convaincre l'enseignant de positionner l'action directement dans le monde scolaire, de donner d'emblée la matière à copier, en s'économisant le détour par le monde pédagogique. Car en fin de compte, c'est bien dans le registre du monde scolaire - et uniquement dans celui-ci - que les élèves devront rendre compte du savoir, comme nous allons le voir maintenant.

### **Le monde scolaire : le seul monde légitime**

Si les enseignants placent l'action dans le monde pédagogique durant un temps plus ou moins long, c'est pour mieux en sortir. On y reste le temps nécessaire pour discuter du savoir à apprendre. Puis vient forcément un moment où l'on déplace l'action dans le monde scolaire, l'élève n'est alors plus considéré avec toutes ses contingences et ses questions particulières, mais comme faisant partie du groupe classe dont le devoir est maintenant d'apprendre un savoir identique pour tous, déterminé par un résumé photocopié, des notes écrites dans un cahier ou des pages contenues dans le livre (tableaux 2 et 5). A l'approche de l'évaluation, *l'impératif scolaire reprend ses droits*. Si l'évaluation restait dans le monde pédagogique, elle se pratiquerait selon une certaine différenciation. Il n'en est pas question dans nos entretiens. Nous avons également vu ci-dessus qu'elle ne se pratique pas dans le monde des savoirs-verbales.

Comme dans le cas de la nomenclature, le passage au monde scolaire se fait par *un jeu d'institutionnalisation* rôdé. Après un temps de divagation où l'enseignant a accepté de « coller » aux enfants, il est maintenant demandé aux enfants de « coller » aux savoirs que l'institution, ou du moins son représentant dans la classe, veut leur faire acquérir :

« ... ça prend un certain temps avec les questions réponses / et pis alors dans un dernier temps je prends j'arrive avec mon résumé / et là alors / on lit on commente / et là alors je demande de mémoriser euh::: / les termes essentiels / de savoir euh / reproduire un petit peu l'explication aussi // et ça bon je sais que selon les endroits c'est passé de mode / mais enfin personnellement j'y tiens passablement ... »

La *distribution d'un résumé* a été évoquée à plusieurs reprises par deux enseignants. Deux autres lui préfèrent la *prise de notes* parce que c'est une forme d'institutionnalisation qui, à leurs yeux, permet aux enfants de s'accaparer encore mieux des connaissances et d'anticiper un peu le travail de mémorisation. On voit que ce dernier choix est mûrement réfléchi et argumenté. Un enseignant le justifie même par une enquête auprès des élèves (5.3) qui disent préférer étudier sur leurs notes que sur des photocopies. Un autre enseignant en parle en ces termes :

« ... après le cours on fait une synthèse orale / c'est eux qui me font la synthèse / et pis moi après j'ai / je / bon / souvent j'utilise un peu leur synthèse / hein moi ça c'est pour moi (en me montrant ses notes) / un peu pour me guider / voilà / mais après j'utilise des fois un peu leur synthèse à eux / et pis j'écris au tableau pis après eux ils recopient / parce que / bon bin c'est un peu une vieille méthode mais je trouve important d'écrire / eux / pis c'est un moment un peu de retour au calme / après l'oral / et pis / pour reposer un peu des questions / et pis // si je donne une photocopie / tu vois / ils lisent distraitement / enfin moi c'est un peu mon idée tu vois / et puis / là ils s'acquièrent un petit peu le texte à eux ... »

L'explication détaillée autour de la synthèse est ici tout particulièrement intéressante. Elle montre la tension entre le monde pédagogique et le monde scolaire et le déplacement progressif de l'un vers l'autre. La synthèse doit à la fois rendre compte de ce qui s'est déroulé en classe - et donc émaner des élèves - mais en même temps être conforme à ce que l'enseignant désire voir mémoriser, ou, en d'autres termes, ce qu'il veut institutionnaliser. Mentionnons au passage qu'une fois encore, dans ce cheminement interactif conduisant des savoirs débattus par les enfants jusqu'aux savoirs attendus, l'enseignant donne à voir comment on synthétise les résultats d'une discussion, il met en scène un savoir-verbe.

Pour ce qui est du rythme de basculement d'un monde à l'autre, on constate que chez les enseignants institutionnalisant le savoir à l'aide de la prise de notes, ce basculement se fait très fréquemment, presque à chaque cours alors que chez ceux travaillant à l'aide de résumés, il n'intervient qu'au bout de quelques séances de travail dans le monde pédagogique.

Nous avons vu ci-dessus que l'institutionnalisation pouvait prendre différentes formes, mais nous n'avons pas abordé sa forme orale. Un enseignant nous montre que cela peut se faire très subtilement :

« ... c'est vrai que l'on parle beaucoup / et je leur dis faites attention à ce genre de choses ... »

De même, rien que le fait de donner une leçon à la fin d'un cours est déjà une forme d'institutionnalisation, qui fait que les enfants focalisent leur attention sur un certain savoir, comme le montre cet extrait :

« ... donc par rapport à ça je donne au moins chaque semaine une leçon de science ou de géo / ça dépend de la période où on est / et puis / je vérifie à chaque fois dans le / cahier de récitation / avec 12 numéros où j'pose des questions sur les deux pages qu'ils ont eues ... »

Le spectre de l'évaluation renforce la portée de l'institutionnalisation. Abordons justement l'évaluation dans laquelle s'achève le mouvement de déplacement entre le monde pédagogique-magistral et le monde scolaire. Précisons d'emblée que dans la logique d'action triangulaire que nous étudions, les savoirs évalués sur les thèmes étudiés (relief, climat, glacier, paysage) sont incontestablement des connaissances objectivées (savoirs-substantifs) sous forme de mots, de raisonnements<sup>59</sup> ou de schémas explicatifs qui sont tous contenus dans les résumés distribués, dans les notes prises par les élèves ou dans le livre. Dans la logique triangulaire, évaluer revient à questionner sur le savoir institutionnalisé et vérifier que les enfants aient bien fait leur métier d'élève, leur travail de mémorisation.

« ... c'est essentiellement / donc / des leçons / donc / mémoriser ce genre de choses (montre ses feuilles de résumé) / je leur demande dans la mesure du possible de savoir réexpliquer les choses / et là alors on entraîne les techniques de mémorisation / à l'aide d'une ou deux petites phrases / marquer les idées essentielles / et après c'est leur boulot / à la maison / donc mémoriser ... »

« ... pour eux (les parents) c'est une branche scolaire // si leur enfant travaille bien / il a là des bonnes notes parce que justement / la plupart du temps c'est une matière relativement précise / à étudier / donc / ça favorise l'élève qui travaille ... »

Pour les enseignants, cette *mémorisation* est considérée comme relativement aisée parce qu'elle s'enracine sur le terrain fertile des longs débats autour du savoir auxquels ils se sont livrés dans le monde pédagogique-magistral. Cependant, il semble que du point de vue de l'élève, ce ne soit pas forcément le cas. En effet, deux enseignants en sont venus à parler des élèves « faibles » qui ne parviennent pas à tirer profit du long travail d'explicitation effectué. Incapable de retrouver la cohérence autour du savoir qui avait été mis en évidence en classe,

---

<sup>59</sup> Nous avons clairement montré plus haut qu'il ne s'agit pas ici de la capacité à raisonner.

ces enfants sont inévitablement condamnés à un immense travail de mémorisation en vue de l'évaluation. L'enseignant ne peut alors plus faire grand chose pour eux, si ce n'est leur rappeler que la prochaine fois qu'on explicitera le savoir, il faudra être plus attentif.

« ... les élèves les plus faibles / il faut le reconnaître / se focalisent sur les mots que j'ai volontairement mis en gras quand même / se focalisent un peu là-dessus / et puis / ils s'en sortent comme ça / mais je vois que / justement le moment où je questionne / j'essaie de // je pose pas une question comme je vous l'ai mise là par écrit / relativement spécifique / souvent je raconte quelque chose pis au bout de mon explication / je demande de terminer / et là / je vois quand même que / dans l'ensemble ça joue / mais je reconnais qu'il y a quelques élèves / qui ont un peu plus de peine parce qu'ils ont encore pas::: // ceux-là ils souffrent un petit peu plus à travailler le par cœur / ou alors on leur dit de mieux écouter ... »

Ainsi, l'idée qu'*il suffit d'écouter pour retenir*<sup>60</sup> sous-tend la logique d'action triangulaire. Elle apparaît en filigrane chez cet enseignant mais est largement débattue par un second enseignant. Ces deux enseignants sont des professionnels passionnés et chevronnés qui ont tous deux plus de vingt ans de métier. Le deuxième nous fait part de son étonnement à la suite d'un échange avec son directeur sur la situation d'un enfant en difficultés :

« ... j'ai discuté encore avec le directeur l'autre jour parce que / j'devais parler pour un élève qui est // en échec comme ça / j'lui dis mais écoutez monsieur / si ce gosse écoutait seulement un petit peu / ce qui se raconte à l'école / pis il ouvre pas son cahier à la maison / vous croyez pas / qu'il ferait déjà un trois // pis ils m'a dit / moi j'ai une fille et un garçon et // la fille quand elle rentre de l'école elle sait tout↑ / la poésie c'est tout impeccable / i m'dit mais le garçon / vous lui poseriez **n'importe** quelle question / il ne saurait rien / j'dis mais vraiment rien↑ / il me dit je vous dis rien↓ // donc y'a des enfants qui rentrent à la maison / et qui partent du niveau **zéro** pour apprendre ça / et moi dans ma grande naïveté / moi je / en toute sincérité j'ai je croyais que // en ayant bien expliqué comment on faisait / ils gardaient quelque chose / non / pas forcément tous ... »

Si la plupart des élèves peuvent suivre les déplacements du monde pédagogique-magistral - dans lequel, pour l'enseignant, on parle et on débat du savoir - vers le monde scolaire - dans lequel on évalue, quelques élèves n'y parviennent donc pas. On pourrait se demander pourquoi. Nous l'avons vu, dans chacun de ces mondes, le métier d'élève prend un autre visage. Il y a donc nécessairement des enfants qui soit ne parviennent pas à faire correctement leur métier d'élève dans le monde pédagogique, soit ne parviennent pas à faire des transferts d'un métier vers l'autre. En plaçant l'action dans le monde pédagogique, les enseignants suspendent volontairement la pression du monde scolaire et ses impératifs d'évaluation ; mais ce n'est pas pour autant qu'ils n'ont pas d'attentes. Peut-être que l'enjeu de l'action conduite dans le monde pédagogique échappe totalement à ces élèves en échec qui ne voient l'action dans ce monde que comme du jeu pour le jeu, de la discussion pour de la discussion. A l'heure de la mémorisation, ils repartent donc à zéro. Ce sont là des hypothèses qu'il conviendrait de vérifier à l'aide d'un dispositif adéquat.

### Variations autour de la logique d'action triangulaire

Nous venons de mettre en évidence dans nos entretiens l'existence d'une forte convergence autour de ce que nous avons appelé la logique d'action triangulaire, succession d'actions se jouant tour à tour dans trois registres différents. Chemin faisant, nous avons aussi montré qu'il y avait convergence autour de la démarche mise en place par les enseignants dans cette logique, *une sorte de démarche frontale améliorée*, une mise au travail en commun où l'enseignant garde les rênes de l'activité en main. Dans le monde pédagogique, on a vu qu'il relâche la bride et attend des élèves une participation active à l'action. Dans le monde magis-

---

<sup>60</sup> Cette idée qu'il suffirait d'*écouter pour savoir* s'apparente à l'idée qu'il suffirait de *voir pour comprendre* que nous avons débattu dans le chapitre 8.

tral, son autorité savante impose le respect, du moins pour les élèves qui l'ont suivi dans ce déplacement, ceux qui sont restés dans le monde scolaire pouvant tout à coup faire preuve d'indiscipline aux yeux du maître. Dans le monde scolaire, les démarches sont subordonnées aux règles très claires de l'évaluation. Mais dans chacun de ces mondes, le cours de l'action est bel et bien maîtrisé par l'enseignant.

Les convergences ont été montrées. Mais, bien évidemment, chaque enseignant donne à cette logique à trois pôles *une configuration particulière*. De plus, chez un même enseignant, cette configuration variera également, d'un thème à l'autre. Nous avons vu aussi comment les élèves pouvaient résister aux déplacements proposés par le maître et ainsi modifier ou influencer le déroulement de la logique proposée par l'enseignant. Poursuivons sur ces nuances à apporter à ce modèle afin qu'il gagne en objectivité.

Intéressons-nous d'abord aux mouvements de circulation entre les quatre mondes en jeu. En dessinant progressivement les contours de cette logique d'action, nous avons montré que le départ est fixé dans le monde pédagogique. Suivent un certain nombre d'incursions dans le monde magistral, plus rarement dans le didactique. Puis vient le basculement dans le monde scolaire par l'institutionnalisation ; phase qui peut encore donner lieu à quelques déplacements furtifs dans le monde des savoirs-verbés. On se trouve ensuite définitivement dans le monde scolaire. A moins que, dans certaines remédiations, on revienne sur le travail d'explicitation du savoir entrepris dans les deux autres mondes.

Un enseignant préfère procéder à un mouvement de circulation différent, même si la succession d'actions qu'il décrit s'inscrit aussi dans la logique triangulaire :

« ... autrefois (rire) / y'a pas si longtemps / je passais le film au départ / on étudiait les glaciers alors voilà / nous allons voir un film sur le glacier / pis après / d'après les images / on f'sait / mais / maintenant cette année j'ai expérimenté une autre technique qu'est plutôt / vieux style / si on peut dire ça comme ça / où on explique d'abord / en théorie c'que c'est // mais en faisant deviner hein c'est pas un cours euh / magistral comme ça hein / et pis / après ça on fait des schémas et tout / pis après quand ils vont **voir** la vidéo avec la feuille d'observation // ils ont une satisfaction que je n'ai pas trouvée lorsqu'on / on visionnait comme ça / légèrement / parce que / ils sont / ils sont / tout joyeux parce que / ah oui ça on a dit / ah mais oui / ah mais voilà les séracs OK / ah les moraines / ah c'est haut comme ça / ça parle plus parce qu'on a / décortiqué avant / mais je peux pas revendiquer la justesse de cette méthode / mais j'en avais tellement marre l'année passée que je me suis autorisé à faire autrement cette année ... »

D'entrée, l'action se pose presque à la convergence des mondes. Les mouvements de l'un vers l'autre sont ici très rapides. L'enseignant commence pour ainsi dire par l'institutionnalisation avec un ancrage très fort dans le monde scolaire en posant le savoir à apprendre, mais il positionne aussi très vite l'action dans le monde pédagogique pour « faire deviner », et dans le monde magistral lorsqu'il explique en détail la matière, lorsqu'il la schématise, lorsqu'il montre les liens entre les choses (ailleurs, l'enseignant a été très explicite sur ce point). Puis, une fois que le travail théorique est fait, il installe l'action plus longuement dans le monde pédagogique où il permet aux enfants de poser individuellement des images sur les mots en complétant personnellement leur feuille d'observation (voir p. 104).

Par rapport à l'évaluation, nous avons été assez catégorique en disant qu'aucun enseignant travaillant dans la logique triangulaire n'osait placer l'évaluation dans le monde magistral. Or, il s'avère qu'un enseignant a tenté de le faire d'une certaine manière en autorisant aux élèves de faire l'examen avec le livre. Pour rappel, il s'agit de l'enseignant qui ne fonde son enseignement que sur le livre (pas de résumé, pas de prise de notes) et qui le parcourt assez rapidement. C'est également lui qui nous avait permis de découvrir comment un savoir-verbe tel que « faire des comparaisons » pouvait se développer en classe.

« ... j'ai fait un examen fin décembre par rapport à ça // je leur ai laissé le livre / comme support [...] ça permet d'éviter ce problème de dire euh / il faut que j'étudie 5 heures parce que je dois savoir tous les mots de la page ou tous les mots des dix pages / par rapport à ça c'est tellement riche que / autant s'en servir comme dictionnaire que comme support d'étude justement ... »

Cet unique examen semestriel de géographie - hormis les petits contrôles à 12 questions - porte d'abord sur de la nomenclature, dont notamment l'altitude de trois sommets nécessitant le recours à la lecture de carte. Suivent quelques définitions de mots relatifs au relief calcaire (karstique, emposieu, etc.). Une question demande de fournir les preuves d'un écoulement souterrain de certaines rivières. Une autre de comparer la végétation des trois grands ensembles du Jura - sur lesquels portait une question précédente - en notant les principales différences. Enfin, sur la production agricole, une première question portant sur une comparaison des surfaces agricoles entre les trois districts exigeait la lecture d'un schéma en camembert du livre et une deuxième question demandait les conditions pour cultiver la betterave à sucre, conditions à extraire d'un tableau du livre et dont l'enseignant a repris les quatre entrées (climat, nature du sol, altitude, relief). Voici le bilan qu'il en tire :

« ... je dirais que la plupart s'en sont bien sortis / parce qu'ils ont su / bon justement ils savent où chercher / pis ils sont / ils sont peut-être mieux structurés / ceux qui sont bien structurés dans leur tête / qui ont une bonne méthode de travail / ils s'en sortent / ils s'en sortent bien / ceux qui ont moins de structure / pas forcément les plus nuls <...> / je dis structure mais c'est pas forcément par rapport aux notes (= résultats scolaires) mais par rapport à l'organisation personnelle / ils ont peut-être un peu plus de peine ... »

De prime abord, les questions font référence à un peu de mémorisation (qui permet de gagner du temps sur certaines questions) et passablement de manipulation du livre. En d'autres termes, la compétence attendue était en grande partie de savoir retrouver dans le livre les informations à mobiliser pour répondre aux questions, donc de connaître la structuration du savoir (et plus uniquement le savoir pour lui-même) et sa présentation dans le livre. Avec un tel examen, on renverse la logique du monde scolaire car ceux qui sont habituellement jugés faibles selon les critères du monde scolaire basé sur la mémorisation (« les plus nuls » comme les appelle cet enseignant) ne sont pas forcément ceux qui ont les plus mauvaises notes. Le métier d'élève est donc fondamentalement différent ; on n'est plus dans les savoirs-substantifs ; l'action se situe dans un autre monde que le monde scolaire. Se situe-t-elle pour autant dans le monde didactique ou magistral, ou en d'autres termes, s'agit-il vraiment de savoirs-verbes. On s'y trouve à coup sûr pour ce qui est de la question de la preuve et de la question portant sur la comparaison de la végétation, où il faut retrouver de l'information dans le livre mais également la mettre en cohérence autour d'un « problème ». Cependant, des questions tels que celles portant sur l'agriculture ou la nomenclature, considèrent toujours le savoir comme un « objet » déposé dans le livre, dans un graphique ou dans un tableau. Le savoir testé est alors un savoir-faire ; savoir retrouver le bon graphique, savoir le lire. Peut-être y aurait-il ici matière à construire un nouveau monde d'action autour du développement de savoir-faire. Ou alors nuancer les savoirs-verbes en deux sous-ensembles, l'un portant sur des savoir-raisonner, l'autre sur des savoir-faire. Comme le dit Chatel (1997) elle-même, on pourrait multiplier à souhait les mondes mais il est plus intéressant de se restreindre à un modèle sobre - sans être simpliste - permettant de rendre compte de la complexité des situations d'enseignement, ce qui est tout à fait le cas ici.

Etablissons maintenant *une différenciation selon les thèmes abordés*. Nous l'avons dit en la présentant, la logique triangulaire est mise en œuvre pour travailler des thèmes classiques de géographie tels que le climat ou le relief ainsi que pour travailler les paysages. Le manuel invite les enseignants à travailler en parallèle ces deux entrées dans la géographie ; par jeu de



miroir, le paysage renvoie à la compréhension du relief, celle-ci renvoie à son illustration dans le paysage. Il est donc normal - et on l'a vu - de trouver une même logique de travail autour de ces thèmes. Cependant, selon que les enseignants mettent plus l'accent sur une entrée que sur une autre, la logique triangulaire va prendre d'autres nuances. Les deux enseignants qui choisissent de n'aborder que « les briques » constituantes du paysage (relief, climat, végétation, et lorsqu'il reste un peu de temps, activités humaines) ne visent pas forcément à placer tôt ou tard l'action dans le monde didactique et restent toute l'année dans la logique triangulaire que nous venons d'évoquer. Chez certains enseignants qui choisissent de travailler les deux entrées conjointement, la logique triangulaire ne constitue qu'un point de départ, une mise en place des raisonnements et savoir-faire afin de permettre plus tard un travail relevant davantage du monde didactique, comme le souligne cet enseignant :

« ... j' préfère aller lentement / étudier un / une région très en détail / pis que les enfants puissent::: après / adapter ce schéma-là à d'autres milieux / utilisation des / des éléments / des moyens de référence comme le livre / dans le livre y'a des schémas y'a des cartes / y'a la carte de géographie de la Suisse / pour que les enfants puissent appliquer / le principe de la vallée de Joux / c'est pourquoi j'travaille beaucoup la vallée de Joux / puissent ensuite appliquer ce principe-là à d'autres régions que ce soit la Broye que ce soit le / le nord de la Suisse le / Fricktal que ce soit une région en de Thurgovie // les enfants puissent adapter / appliquer ce schéma ... »

Abordons maintenant ces cas où l'action est placée directement dans le monde didactique.

### **Autour des paysages : la logique didactique**

Une dernière régularité de pratique, une dernière logique d'action a pu être mise en évidence grâce aux entretiens. Cette logique porte avant tout sur *le thème de l'analyse du paysage*, tel qu'il est développé dans la méthodologie officielle (Mudry 1989c, 1993b). L'idée qui la sous-tend est très simple ; suite à ce que nous venons d'évoquer ci-dessus, il faut permettre à l'enfant de refaire une démarche d'analyse de paysage en allant rechercher les informations dans des documents de toutes sortes (carte, photo, schéma, graphique, etc.) et en les organisant afin de montrer en quoi ce paysage se distingue des précédents qui ont été étudiés. Le rôle de l'enfant est de construire progressivement cette analyse. Le rôle de l'enseignant est de le mettre au travail et de l'accompagner dans son travail. Nous nous situons donc résolument dans le monde didactique. Mettre au travail les élèves dans un tel registre d'action nécessite un dispositif bien préparé et bien étudié ; les enseignants ne le construisent pas eux-mêmes mais utilisent les fiches prévues à cet effet dans la méthodologie 6P ou dans le cahier des élèves 5P ; la méthodologie prévoit même quelques pistes d'évaluation portant sur la compétence qu'elle cherche à développer. Quatre enseignants ont travaillé dans cette logique d'action ; leurs discours sur cette logique montrent qu'il est assez difficile de maintenir l'action dans le monde didactique ; on en est détourné pour différentes raisons tenant à la fois des élèves, des conceptions de l'enseignant, de la nécessité de l'évaluation, etc. Mais avant de débattre des difficultés inhérentes à cette logique, commençons par décrire son fonctionnement qui, dans quelques cas, se tient ancré dans le monde didactique du début jusqu'à la fin.

C'est un enseignant de 6P qui va être notre guide dans cette première approche de la logique didactique. Chez lui comme chez tous les autres, la logique didactique fait suite à la logique triangulaire décrite ci-dessus. Elle exprime cette filiation dans les mêmes termes que la dernière citation : avant de mettre les élèves individuellement au travail, on expérimente en commun une analyse de paysage ; tout en apprenant un savoir sur un paysage, on découvre ou on révise ensemble comment on peut tirer profit des différentes sources d'information. Puis vient le moment où on les lance de manière autonome sur une nouvelle région - ou même sur

plusieurs régions à la fois en faisant des groupes de travail - en leur demandant de reproduire le schéma d'analyse en se basant sur une fiche à remplir. C'est le départ proprement dit de cette dernière logique que nous avons appelé *la logique didactique*.

« ... ils ont une carte comme ça de la région / ils ont des photos de la région / donc avec carte photo à l'appui / ils peuvent compléter ça / et ça ils font tout seuls / ouais // bon moi je suis toujours là / mais ils se débrouillent [...] par exemple un groupe les quatre là ils travailleront sur la même chose / mais ils font tout seuls le truc si vraiment y'en a un qui a un d'la peine / bien il va demander à l'autre tu vois / mais chacun travaille sur sa feuille ... »

Même si des groupes sont formés, le *travail individuel* de l'enfant est premier. Le groupe permet le cas échéant d'échanger sur les difficultés ou les problèmes rencontrés avant de s'en référer à l'enseignant si cela est nécessaire. Faisant suite à ce travail individuel, une *mise en commun* présentée par groupe permet à la classe de découvrir la diversité des paysages travaillés :

« ... alors oui y'a un petit compte-rendu / mais de nouveau euh / pff ouais / y'a eu des années où je l'ai vraiment fait comme ça / ils viennent au tableau et pis alors / c'est joli parce qu'ils peuvent jouer le rôle / y'a les paysans les industriels alors carrément certains ils arrivent habillés en paysan / tu sais il / j'insiste un peu sur ce côté [...] vous pouvez y aller / ouais / ils aiment et puis ils retiennent tu vois / alors / ils présentaient / alors nous on est / nous on habite la région de tel et tel / et pis ils / alors ils faisaient le compte-rendu / le rapport de tout leur dossier alors voilà / alors euh / on a plutôt ce type d'agriculture / on fait ça / notre li / ouais pis ils font le compte-rendu quoi ... »

Dans sa présentation du compte-rendu, suite à notre interpellation, l'enseignant insiste sur une forme conviviale et théâtrale qu'il a utilisée une autre année. Ce détail est peut-être révélateur. En effet, lorsque chaque enfant travaille personnellement, l'intérêt est présent, la classe est gérable. Mais lorsque l'on revient à une forme de travail en commun, qui, de plus, n'est pas mené par l'enseignant mais par des pairs, les difficultés à gérer l'attention et à soutenir l'intérêt de la classe peuvent être grandes. Pour pallier ces difficultés, l'enseignant a adopté un dispositif de mise en commun permettant de maintenir une certaine attention, un certain effet de surprise. On voit qu'avec un tel choix, le travail de réflexion mis en œuvre risque de passer au second plan pour laisser le premier rôle à l'originalité de la présentation ainsi qu'à la présentation d'un savoir objectif, positif ; avec ces deux risques, on tendrait à revenir placer l'action de la mise en commun dans le monde pédagogique ou scolaire.

A noter que cet enseignant, par ailleurs si fervent partisan de l'institutionnalisation du savoir à l'aide de la prise de notes lorsqu'il fonctionne dans la logique triangulaire, ne laisse *aucune trace* de son travail dans le monde didactique sur les cahiers d'élève ; nous n'y trouvons même pas les fiches utilisées pour mener à bien ce travail. Ce détail montre bien que ce qui est développé dans le monde didactique ne se laisse pas « écrire » comme des connaissances descriptives. On peut imaginer que ces résultats bruts ne soient pas considérés comme présentables, soit par l'enseignant, soit par les élèves eux-mêmes qui ont une certaine liberté dans la gestion de leur cahier.

Suit l'évaluation. Nous avons vu dans les autres logiques comment l'évaluation se déplaçait dans le monde scolaire. L'enseignant qui nous sert de guide dans cette logique a choisi de procéder à *l'évaluation* en restant toujours *dans le monde didactique*. Nous verrons plus tard que toute autre solution conduit à court-circuiter cette logique d'action.

« ... quand ils ont sorti la méthode / ils ont été super sympas / parce qu'ils nous ont envoyé des évaluations avec / tu vois / qui étaient vraiment bien faites / et puis / alors j'utilise un peu ce type d'évaluation parce qu'ils reprennent en fait ce / les mêmes / la démarche tu vois mais avec une autre région, bin là c'est le Val de Ruz tu vois / et pis ils doivent refaire un petit peu / refaire sur une autre région refaire un petit peu la même démarche / donc c'est pas du tout les connaissances / moi ça m'intéresse pas ce qui se

... passe dans chaque région / mais c'est comment ils cherchent dans leur document les informations [...] ils ont un petit schéma pardon / et pis ils doivent orienter par rapport à la carte / alors apprendre à orienter / euh là / situer par rapport à la Suisse / tu vois le système d'entonnoir / ça c'est intéressant / du plus général au plus particulier ... »

L'évaluation qui nous a été remise porte effectivement sur une nouvelle région du Jura, le Fricktal, non abordée en classe. Un travail de correspondance important est demandé pour passer du paysage à la carte topographique ; l'élève doit situer la région étudiée en procédant à un zoom avant puis doit chercher sur carte le nom d'une rivière, d'un village ou une altitude. Une question de raisonnement pure est ensuite posée « explique pourquoi il y a plus de monde qui travaille dans le secteur primaire à Wölfinwil ? et dans le secteur secondaire à Frick ? ». L'élève a à sa disposition un tableau des secteurs d'activité qu'il doit finir de remplir et peut observer le paysage de la région ainsi que la carte des communications et secteurs d'activités. Cela illustre bien ce que l'enseignant prétendait ci-dessus ; les connaissances en tant que telles ne l'intéressent pas, ce qui compte, c'est comment ils cherchent les informations et comment surtout ils raisonnent sur celles-ci. Nous voyons ici la nuance entre deux savoirs-verbes sur lesquels nous avons déjà discuté : le savoir-faire, entendez par là savoir rechercher des informations, et le savoir-raisonner, c'est-à-dire savoir bâtir un raisonnement sur les informations récoltées préalablement. Certaines évaluations ou certains exercices du monde didactique se limitent au savoir-faire, d'autres vont jusqu'au savoir-raisonner ; il s'agit bien là de deux niveaux taxonomiques différents qu'il convient de prendre en compte. Cet enseignant fait d'ailleurs bien la part des choses au niveau des compétences développées dans chaque exercice et n'hésite pas à reprocher aux fiches proposées par la méthodologie de ne pas suffisamment favoriser les développements de savoir-faire d'un niveau taxonomique plus élevé.

« ... j'avais refait des fiches ouais / à moi / et pis / qu'allaient un peu moins dans les détails / parce que honnêtement j'ai jamais fait / y'a des trucs des feuilles des fiches j'ai jamais fait parce que je trouvais que ça allait un peu trop dans les détails / pis / qu'j'voyais pas vraiment l'intérêt / et pis qu'niveau recherche c'était pas grand chose parce qu'ils avaient qu'à r'prendre la page et pis copier en bas tu vois / alors y'avait des petites part des petits passages que j'ai pas faits / j'ai jamais fait ... »

Cet enseignant nous a permis de montrer ce que peut être la logique didactique ; mais la description de cette logique ne serait pas complète et objective si l'on oubliait de parler de *la difficulté à tenir l'action dans le seul monde didactique*. Nous l'avons déjà vu avec cet enseignant dans le dispositif de la mise en commun : il est très facile de glisser dans le monde pédagogique. Ou alors de partir dans le monde magistral, ou au contraire, de perturber le fonctionnement de la logique en étant préoccupé par les exigences du monde scolaire. Voyons quelques difficultés possibles en convoquant successivement deux autres enseignants.

Un enseignant de 5P met en évidence d'abord la dérive inhérente au monde didactique et que Chatel appelle *le risque de non clôture de l'enquête*.

« ... là je leur ai dit vous devez me rendre quelque chose de propre alors bon ils ont / on a passé pratiquement trois heures là-dessus // plus toutes les discussions qu'on a dû faire parce que certains élèves disaient / bin j'sais plus où j'en suis j'comprends rien [...] tout le monde n'a pas réussi alors / j'ai redemandé / on avait déjà abordé une autre notion / pis après ceux qu'avaient pas terminé je leur ai redemandé de me rendre / et puis / ils ont pas tout mis au propre // un moment donné je dis stop parce qu'on a d'autres priorités / disons l'essentiel de la réflexion a été faite / alors certains n'ont pas pu faire la dernière partie ... »

Dans la logique didactique, chaque élève travaillant à son rythme, il est effectivement difficile de parvenir à un achèvement complet de la démarche. A part ce risque, l'enseignant soulève aussi ici la difficulté du métier d'élève. Difficulté en tant que telle parce que construire des savoirs-verbes et qui plus est, de manière individuelle, est plus exigeant que collectionner

et comprendre des savoirs-substantifs. Difficulté aussi parce que les élèves, plus habitués à travailler selon la logique triangulaire ou bipolaire, ne voient pas où l'enseignant veut en venir avec cet exercice auquel on consacre décidément beaucoup de temps. Certains élèves vont chercher - avec succès - à ramener l'action dans le monde pédagogique qui est tout de même plus convivial et plus reposant car le maître finit toujours par donner la bonne explication :

« ... je leur ai dit vous allez trouver des informations dans le livre / des choses écrites que vous pourrez / réutiliser mais pour eux réutiliser ces choses-là / de résumer c'est très difficile pour ça // alors certains vont très bien réussir / mais de fil en aiguille / en discutant / on **donne** pratiquement toutes les réponses / et puis les meilleurs élèves et bien ils vont faire quelque chose de bon parce qu'ils ont / capté / le message // alors malgré le fait qu'il y ait la phrase en exemple en dessous ils ont de la peine / à réaliser cet exercice / c'est un exercice difficile et / et il prend beaucoup de temps / au résultat on a l'impression qu'y a pas grand chose mais ... »

Pourtant, l'enseignant en question fait un mouvement très progressif (peut-être trop ?) pour déplacer l'action de la logique triangulaire à la logique didactique. Après avoir travaillé sur le paysage de Monthey dans le plus pur style de la logique triangulaire, il dégrossit le paysage d'Entremont en commun sur le même modèle avant de proposer aux enfants de compléter individuellement une fiche de la méthodologie (fiche 4F4). L'enseignant rapporte que les enfants sont perdus et qu'il est contraint de venir les aider de manière tangible. Vient enfin un troisième paysage, celui du versant de la vallée du Rhône jusqu'au Wildhorn, il propose d'emblée aux enfants une fiche de la méthodologie (4F7) où ils sont appelés à faire des liens entre végétation, climat, nature du sol, hydrographie. Mais il est à nouveau convoqué par les enfants pour donner des informations. Il en parle en ces termes :

« ... alors là de nouveau on sent / qu'ils sont **complètement** perdus / et pis y'a un peu moins d'information que l'autre fois / là-dessus / je les ai aiguillés / on a lu euh / des textes qui avaient là-dedans / mais / il semblerait que ça suffise pas tout à fait / certains ont quand même déjà vu des choses / alors / pour ce qui est de la vigne on a donné les réponses / mais certains ne sont pas encore convaincus ils ont encore une / une phrase avec des idées à eux / mais la plupart ont mis plus ou moins ce qu'on avait dit // sur le plus ou moins le pourquoi de la vigne / quelles sont les conditions favorables qu'on trouve là ... »

Outre de nous rappeler la difficulté du métier d'élève, on découvre dans ce paragraphe combien *il est important que l'enseignant soit au clair sur son objectif* lorsqu'il travaille selon la logique didactique. Cela ne va pas de soi et représente une difficulté importante ; une certaine confusion apparaît ici à ce sujet. Dans cette fiche, s'agit-il de donner à l'enfant l'occasion de construire un raisonnement, de se mettre en situation de raisonnement ? Dans ce cas, le résultat du raisonnement reste important car témoigne de la pertinence du raisonnement mis en place, mais on ne doit pas attendre à ce qu'il soit impérativement semblable pour tous. Où s'agit-il d'une activité pour « découvrir » les bons savoirs à apprendre ? Alors les raisonnements passeraient au second plan ; le « bon » résultat étant mis en avant, seul le raisonnement aboutissant à la bonne réponse serait valorisé et non pas l'activité de raisonnement en tant que telle. La nuance est assez fine, résultat et raisonnement étant importants dans les deux cas ; cependant, leurs pondérations font qu'on maintient l'activité dans une logique didactique ou au contraire que l'on bascule dans une logique triangulaire. Cette question sous-tend aussi l'évaluation, qu'elle soit formative ou sommative :

« ... j'ai l'impression si c'est eux qui essaient de faire et pis après le maître qui essaie d'évaluer ce que ça vaut / les élèves souvent sont déçus / ont l'impression souvent d'avoir / **essayé** des choses et puis on a eu de la peine à valider voilà c'est bien ce que tu as fait ou pas et / ils sont allés un peu dans tous les sens et / ils ont pris beaucoup d'énergie et pis ils sont pas arrivés à un résultat / qui les motive souvent / pis on a l'impression que là / l'intérêt décline très vite avec les élèves si on va trop dans ce sens-là / donc faire des résumés avec des élèves pis c'est eux qui font pis après c'est le maître qui améliore / demande une éner-

gie folle et puis / j'ai expérimenté ça d'autres années on avait passé facilement des / des heures de trois ou quatre semaines pour un résultat assez médiocre // alors que / on est souvent déçu ... »

Tout l'enjeu de la logique didactique est de parvenir à mettre les élèves au travail dans le monde didactique d'une part (et nous avons vu ci-dessus que ce n'est pas si évident), mais également d'évaluer les élèves dans ce monde. Valider un travail effectué dans un monde en utilisant les critères d'évaluation d'un autre monde contribue à *court-circuiter* le travail effectué en amont. Dans notre cas, la difficulté à valider la démarche individuelle en tant que telle - difficulté bien réelle et combien plus grande dans cette classe à deux niveaux 4 et 5P - semble conduire l'enseignant à n'apprécier les travaux qu'en terme de résultat ; le feed-back donné à l'élève est alors peu encourageant ; le discrédit est jeté sur toute la logique<sup>61</sup>. Pour trouver satisfaction dans la logique didactique, comme le montre le premier exemple, il semble que ce soit tout... ou rien. C'est en tout cas à peu près de cette manière que ce même enseignant analyse la situation:

« ... les enfants apprennent des choses mais / des fois on a l'impression que / on a pas réussi à garder l'intérêt qu'il y a au départ / au fil du temps on perd toujours plus d'intérêt / pour et quand même avoir un produit plus ou moins fini // et je me dis quand on veut que les élèves fassent des synthèses partielles ou quelque chose comme ça / peut-être vaudrait mieux se limiter / à des produits non finis ou partiellement terminés // et puis si on veut aller plus loin pour étudier quelque chose alors / c'est le maître qui va intervenir peut-être / directement ... »

Donc en fin de compte, si on veut que les enfants aient quelque chose à étudier, des connaissances à mémoriser, un savoir à décliner, il faut changer de logique. D'ailleurs, à l'opposé du monde scolaire, *le monde didactique ne se prête pas très bien à l'évaluation dans sa forme habituelle*. Même s'il a travaillé l'analyse de paysage, l'enseignant dont il est question ici n'a fait aucune évaluation sommative sur ce thème ; il n'est pas le seul. En parlant des petits contrôles de connaissances à 12 questions, un enseignant relevait plus haut qu'il faisait surtout ce genre d'évaluation sur la nomenclature, le lexique, quelques éléments du climat ou du relief, mais qu'il en faisait très peu voire pas sur le travail des paysages.

Il semble qu'il n'y ait pas de milieu non plus dans le dispositif de travail ; si les enfants entreprennent cette construction de savoir de manière individuelle, c'est gérable ; mais s'ils le font en groupe sur le mode du socio-constructivisme, les problèmes que pose la gestion de la classe font que l'enseignant préfère finalement travailler selon la logique triangulaire, comme le montre ce dernier enseignant<sup>62</sup> :

« ... toute la classe travaille sur la même zone ouais / c'est plus facile pour moi il me semble / cette équipe ici c'est difficile / c'est une équipe cette année difficile / à faire travailler / par groupe. L'année passée je travaillais beaucoup plus par groupe je donnais à une équipe voilà vous faites pendant une heure / j'laissais un travail / à faire sur une zone / une autre équipe une autre zone / pis après partager mais cette année pis moi j'essayais de voyager un petit peu / mais cette année / c'est pas une classe qui se prête à travailler vraiment par groupe [...] je j'ai essayé une fois un peu mais c'est / j'pense c'est très difficile / pour garder la discipline / pour garder le travail / alors cette année je fais plutôt **frontal** cette année ... »

A l'aide de ces quelques incursions dans les protocoles d'entretien, nous avons pu mettre en évidence le contour de la logique didactique. Difficile à tenir, nous avons vu que cette logique ne supporte aucune ambiguïté de la part de l'enseignant. A part les paysages, quelques autres éléments particuliers viennent se placer dans le monde didactique. Ainsi en est-il du

---

<sup>61</sup> On touche ici du doigt ce qui va nous permettre de montrer que les « montages » effectués par les enseignants dans leur positionnement par rapport aux deux références (programme et méthodologie) ne tiennent pas à l'épreuve de l'action, surtout pour cet enseignant qui pratiquait la prudence et la relativisation (chapitre 5)

<sup>62</sup> Idem ; le montage de compromis qui avait été fait par cet enseignant et que l'on a présenté dans le chapitre 5 se démonte : la référence à la méthodologie n'est pas tenue dans les faits.

dossier sur les glaciers qu'un enseignant demande à ses élèves. L'enseignant leur fournit une liste de critères pour orienter leur travail qu'ils réalisent en dehors de la classe. Pour le mener, ils disposent de plusieurs pages de référence dans leur cahier. Les élèves recherchent des images et rédigent quelques textes, ou au moins des légendes qui sont en cohérence avec les photos choisies. A la fin de ce travail, chaque élève s'auto-évalue sur la base des critères fournis. L'appartenance au monde didactique ne fait pas l'ombre d'un doute<sup>63</sup>.

Il en va de même pour un rendez-vous hebdomadaire sur l'actualité et pour des actions autour du thème des déchets qui sont mentionnés par un enseignant, deux activités que nous ne pouvons catégoriquement annoncer comme activité de géographie au sens strict vu que l'enseignant en question ne se soucie guère du compartimentage entre les disciplines. Dans la première, un élève est invité chaque semaine à présenter et analyser un fait d'actualité ; il colle ensuite l'article en question dans le cahier d'actualité et fait un petit commentaire. Nous nous situons ici bien dans les savoir-raisonner construits de manière individuelle. Sur le thème des déchets, les enfants font chaque semaine une récolte des papiers de l'école et ont également écrit des articles dans le journal de la commune ; il s'agit là d'occasions individuelles de développer des savoir-faire et même des savoir-être. Tout en montrant que d'autres activités peuvent se dérouler dans le monde didactique, ces deux exemples montrent que les savoirs-verbales peuvent être finalement assez vastes. Mais ce sont des cas très particuliers.

## **Conclusion : un retour sur hypothèse**

Avec ses quatre catégories qui rendent compte de l'action éducative, le modèle des mondes d'éducation nous a aidé à mettre de l'intelligibilité dans des pratiques pourtant assez disparates à première vue. D'importantes convergences - et pas des moindres - ont été dégagées. Vu que les mondes d'éducation sont construits autour de deux dimensions - nature du savoir et identité donnée à l'apprenant - bon nombre de ces convergences portent avant tout sur ces deux paramètres même si elles débordent sur d'autres aspects (démarche, évaluation, etc.). Plusieurs de ces convergences nous ramènent à certaines coutumes disciplinaires que nous avons présentées dans le cadre théorique.

## **Prédominance d'une certaine logique d'action**

Croisant les paroles des enseignants entre eux, les paroles d'un même enseignant entre elles et avec les traces écrites (cahiers, résumés, évaluations), nous avons, en nous référant aux mondes d'éducation de Chatel (1997), mis en évidence des convergences importantes autour de trois logiques d'action. L'une d'entre elles, la *logique triangulaire* - qui navigue entre le monde pédagogique, le monde des savoirs-verbales (magistral et un peu plus rarement didactique) et le monde scolaire - est mise en œuvre chez tous les enseignants sans exception, aussi bien *sur les thèmes* (relief, climat, etc.) que *sur les paysages*. La *logique bipolaire* - qui se limite à un travail débutant dans le monde pédagogique pour s'achever dans le monde scolaire - est un cas particulier de la logique triangulaire qui est mis en œuvre surtout pour travailler *autour de la nomenclature*. Dans leur déroulement chronologique, ces deux logiques parentes sont animées du même déplacement - via l'incontournable institutionnalisation opérée selon des modalités variables : par oral, par feuille photocopiée, par copie dans le cahier - vers le monde scolaire où l'on procède à l'évaluation. La dernière logique d'action que l'on a appelée

---

<sup>63</sup> Toujours par comparaison avec les « montages » étudiés dans le chapitre 5, signalons que cet enseignant qui dénonce la référence à la méthodologie travaille ici selon la logique préconisée par celle-ci.

*logique didactique* - car portant que sur le monde didactique - s'inscrit nettement en rupture avec les deux autres et s'applique surtout à *l'analyse de paysage* ; cette logique est beaucoup moins utilisée que les deux autres et il est difficile de la tenir sans dévier dans un des autres mondes.

Cette analyse des pratiques à l'aide des mondes nous amène à revenir sur les conclusions du chapitre 5. Quatre enseignants construisaient la justification de leur pratique sous forme d'un compromis entre deux références fortes qui émergeaient des discours : le programme d'une part, et, d'autre part, la démarche méthodologique qui prône une mise au travail des enfants dans des analyses de paysage. Il s'avère que tous travaillent effectivement sur les paysages, mais la plupart le font selon la logique triangulaire, logique dans laquelle travaillent aussi les enseignants qui procédaient à une dénonciation. Parmi eux, deux essaient de s'écarter progressivement de cette logique pour amener l'action dans le monde didactique, le monde qui correspond à la démarche prônée. L'un peine à tenir cette position et semble constamment ramené à la logique triangulaire ; seul un enseignant parvient à maintenir l'action dans la logique didactique pour quelque temps. Ce constat est important et montre que nous avons eu affaire à des différences de discours et pas forcément de pratique : les pratiques présentées comme apparemment si différentes par les enseignants paraissent plus unifiées lorsque l'on considère objectivement le savoir construit ou les démarches mises en œuvre.

### **Prédominance des savoirs-substantifs et rôle joué par l'impératif d'évaluation**

D'autres convergences ont été mises en évidence, notamment au niveau des savoirs géographiques travaillés. Les mondes pédagogique et scolaire sont nettement plus souvent fréquentés que les mondes didactique et magistral, ce qui signifie que *les savoirs-substantifs sont majoritaires* : on demande avant tout aux enfants de nommer, citer, localiser, énumérer, décrire ou reproduire une explication. Les conclusions des chapitres 2 et 8 qui montraient l'importance de cette coutume disciplinaire se trouvent ici confirmées, mais également nuancées, puisque cette tendance générale ne signifie pas que les enseignants négligent les savoirs-verbes. Au contraire, ils jugent ce type de savoirs primordiaux et l'important travail d'explicitation des savoirs auquel ils se livrent dans la logique triangulaire leur permet de très fréquentes incursions dans le monde des raisonnements : ils posent des contradictions et font réfléchir les élèves, ils opposent un élément du livre à une proposition d'élève, ils analysent certains mécanismes, etc. De plus, les enseignants qui travaillent selon la logique didactique construisent préférentiellement des compétences d'observation, d'analyse, de comparaison, de réflexion. Seulement voilà, l'impératif de la certification<sup>64</sup> fait qu'un seul monde soit considéré comme légitime pour l'évaluation : le monde scolaire avec ses savoirs-substantifs. Cette convergence dans les pratiques montre *la puissance organisatrice de l'évaluation*.

### **Identité donnée à l'élève et prédominance de la « démarche frontale améliorée »**

Sur l'autre axe du modèle, on a pu mettre en évidence *deux identités bien distinctes* que les enseignants confèrent successivement à leurs élèves *dans les logiques triangulaire et bipolaire*. D'une part et en premier lieu, ils les considèrent dans leurs contingences, chacun en particulier, cherchant à leur expliquer le savoir de différentes manières afin que tous puissent se l'accaparer. D'autre part et dans un deuxième temps, ils les considèrent comme un groupe en-

---

<sup>64</sup> Qui, pour les enseignants, doit généralement être *juste*, donc pour tous les enfants pareil, et *objectif*, donc porter sur des savoirs vérifiables de manière univoque.

vers lequel il a les mêmes attentes et pour lequel il engage les mêmes procédures ; ce temps correspondant bien sûr à la phase d'évaluation. *La logique didactique* fait bien évidemment exception dans la mesure où elle est tenue dans le monde didactique jusqu'à l'évaluation, chaque apprenant ayant une identité particulière vu qu'il construit ses connaissances de manière individuelle ; nous avons cependant vu combien il était difficile de ne pas dévier dans le monde scolaire pour procéder à l'évaluation.

La prédominance de la logique triangulaire ou de sa version simplifiée, bipolaire, conduit à ce que la démarche mise en œuvre soit souvent la même. Il s'agit d'*une sorte de démarche frontale améliorée*. Même s'ils attendent une participation active des enfants en leur conférant une identité individuelle lorsqu'ils travaillent dans le monde pédagogique, les enseignants tiennent toujours les rênes de l'action. En passant dans le monde scolaire où l'identité générique domine, ils cadrent plus fermement l'action. *Les travaux de groupe sont souvent inexistantes ou assez rares* sauf chez un enseignant qui a construit un système de motivation par groupe. La logique didactique fait bien sûr aussi exception sur ce point puisque le travail est à l'initiative de l'enfant.

### **Partir des représentations, organiser des « problèmes »**

L'analyse par les mondes d'éducation montre que les pratiques étudiées rejoignent certaines options émergentes de la géographie scolaire. Ainsi, dans le long travail d'explicitation du savoir qui s'opère dans les logiques triangulaires et bipolaires, les enseignants cherchent à faire ressortir ce que les élèves savent et pensent, à mettre en opposition ces connaissances ou conceptions entre elles ou à les confronter à des documents ou des informations amenées par l'enseignant. Cette pratique qui emprunte au conflit sociocognitif - même si les enseignants n'en parlent pas en ces termes - atteste de l'établissement d'une nouvelle habitude disciplinaire, voire d'une nouvelle vulgate pédagogique au sens de Chervel (1988).



## Conclusions

### Apports de la recherche à la connaissance des pratiques

Sans autoriser de généralisation, l'étude de ces six cas particuliers amène une certaine connaissance des pratiques enseignantes en lien avec la géographie. En cherchant à montrer ce qui s'enseigne et pourquoi, cette démarche de recherche qui se veut compréhensive et interprétative confirme quelques habitudes disciplinaires bien établies tout en permettant de préciser le contour de certaines conceptions qui leur sont liées. Rappelons brièvement ces résultats en les articulant entre divergence et convergence, entre diversité et unité, dans la logique de nos hypothèses de travail.

#### Une certaine diversité

La géographie scolaire se présente comme *une discipline aux contenus factuels relativement diversifiés*, surtout dans ses détails. Cela est fortement lié aux opportunités de toutes sortes qui se présentent aux enseignants : les opportunités documentaires sont unanimement utilisées ; les opportunités d'actualité non prévisibles sont plus difficilement intégrées que les actualités prévisibles ; on fait rarement appel à des personnes pour venir parler en classe ; on profite volontiers des opportunités locales. Bien souvent, ces opportunités modifient le traitement d'un thème d'ores et déjà prévu ; plus rarement, elles amènent un contenu nouveau qui diversifie considérablement les pratiques.

Bien que de multiples paramètres soient en jeu, *la prise en compte des opportunités* est fortement conditionnée par la conception - largement partagée - que tout ce qui est proche, concret, illustré ou vécu est plus facile à comprendre et intéresse les élèves. Les représentations que certains enseignants ont du rôle de l'école ou de la discipline géographique peuvent étendre ou au contraire restreindre la prise en compte d'opportunités, notamment d'opportunités liées aux demandes sociales. De plus, la variété des expériences personnelles de l'enseignant, ses intérêts, ses hobbies, ses contacts, etc. de même que ses préoccupations - qui, à notre sens, relèvent des valeurs - conduisent à une variété d'opportunités prises en compte qui favorise la diversité.

#### D'importantes convergences

Une fois passé le rideau de la diversité apparente émergent cependant des convergences importantes, déjà *au niveau des contenus*. On nomme et on localise les objets et les espaces sur lesquels on va travailler (Alpes en 5P ; Jura et Moyen-Pays en 6P) ; on les met en perspective dans les espaces qui les englobent (la Suisse, l'Europe, plus rarement le monde). Ce travail de nomenclature se présente comme un objectif traditionnel de la géographie qui se réplique autant par les instructions officielles que par le poids des expériences scolaires ou professionnelles ainsi que par les représentations partagées sur la discipline.

Que l'on travaille ensuite ces espaces - qui restent alors exclusivement cantonnés à la Suisse - par thèmes ou par paysages, on s'attache à décrire *les conditions naturelles avant de passer à l'humain*. Sans le dire explicitement, cette succession relief, végétation, climat, hydrographie puis éléments humains - organisation structurant déjà les injonctions officielles - contribue à répandre l'idée d'une certaine dépendance des hommes par rapport à la nature. A nouveau, les conceptions que les enseignants ont du savoir et de son apprentissage - notam-

ment sur ce qui est « concret » et qui intéresse les élèves - jouent ici un grand rôle ; mais d'autre part, les savoirs de géographie physique sont estimés plus stables et plus « scientifiques », plus facilement enseignables et évaluables, souvent mieux appréciés des enseignants ; la géographie humaine est plus sujette à « discussion », dans tous les sens du terme. Cet ordre de programmation contribue à mettre en avant la géographie physique, surtout en 5P ; c'est d'ailleurs certainement le facteur qui explique pourquoi les programmes de 5P se ressemblent fortement dans leurs contenus globaux ; les programmes de 6P présentent déjà une certaine diversité à ce niveau d'appréhension puisqu'en prenant en compte plus d'éléments humains, la palette de choix devient plus grande.

Sur les questions de fond, au-delà des contenus, les convergences sont encore plus manifestes. Que l'on travaille sur la nomenclature, sur des thèmes (relief, climat) ou sur des paysages, la démarche mise en œuvre procède généralement d'une sorte de *démarche frontale « améliorée »* où l'enseignant garde les rênes de l'action tout en donnant une place active aux élèves lors de certaines phases plus ou moins longues.

*Une logique de progression s'impose* également ; le savoir est tout d'abord explicité - l'enseignant fait ressortir les idées des élèves, les oppose entre elles ou à des documents, amène des modèles explicatifs et des informations, convoque le vécu, propose quelques exercices individuels ou par groupe - puis il est institutionnalisé selon des modalités variées afin que l'élève sache ce qu'il doit apprendre et ce sur quoi il va être évalué. Cette progression *de caractère inductif*, qui raccroche le savoir nouveau à ce que l'élève est censé déjà connaître ou ce qui est jugé à sa portée est en grande partie liée à la conception que ce qui est proche, concret, vécu permet une meilleure compréhension.

Il se dessine également une convergence forte autour des *savoirs-substantifs* ; on apprend des noms propres et des localisations, des définitions, des faits, des explications toutes faites qu'il suffit de mémoriser. Des éléments de méthode et de raisonnement sont souvent travaillés dans la phase d'explicitation du savoir, mais ces savoirs-verbes ne sont que très rarement évalués, ce qui diminue l'attention qu'on leur porte.

Ces constances bien établies montrent la persistance de certaines formes scolaires et indiquent également *l'influence que prend l'impératif d'évaluation*. En effet, pour les enseignants, l'évaluation doit être juste - d'où le travail en plénum où chaque élève est censé construire les mêmes savoirs - et objective - d'où les convergences autour des savoirs-substantifs, institutionnalisés selon une logique de progression rôdée.

Mais ces constances présentent bien évidemment *des exceptions* : à quelques moments de l'année, certains enseignants adoptent un dispositif mettant l'enfant au travail dans une perspective constructiviste ; dans ce cas, démarche d'enseignement, logique de progression et savoirs sont différents, les savoirs-verbes devenant le principal enjeu de l'apprentissage.

Sur le plan des *conceptions sur le savoir et l'apprentissage*, les enseignants sont unanimes à penser que le concret est plus facile que l'abstrait, qu'il faut rester simple, que ce qui est proche de l'enfant, voire ce qu'il vit, est plus facile à comprendre et renforce l'intérêt de l'élève. Ces conceptions sont à la source de plusieurs convergences de pratiques. Elles conduisent aussi à ce que le visible, le réel et le vécu deviennent le savoir sans autre forme de précaution. En effet, par la complexité de la situation de classe et la pression du temps, les enseignants ne se questionnent que rarement sur le statut du concret ou du vécu ; ce n'est que

lorsque les élèves sont en proie à des difficultés dans l'analyse d'images que certains s'interrogent et que l'image ne s'avère pas aussi facile d'accès.

*Lorsque les enseignants expliquent ou justifient leurs choix et leur pratique*, ces mêmes conceptions sont aussi prioritairement activées ; viennent ensuite l'évocation des opportunités locales - qui sont aussi liées à ces conceptions - ou les raisons liées à l'expérience professionnelle de l'enseignant - qui leur a permis de distinguer « ce qui marche » de « ce qui ne marche pas » - ou encore les représentations qu'ils ont de la géographie.

Toutes les pratiques actuelles sont *marquées par l'expérience scolaire ou professionnelle* des enseignants. L'intérêt pour la géographie et le plaisir à l'enseigner, la manière de privilégier certains contenus, les conceptions sur la géographie et sur l'école ainsi que sur le savoir et son appropriation, sont en partie modelés par la géographie qu'ils ont connue en tant qu'enfant et par les années d'enseignement, notamment l'expérience des réformes.

*Face aux demandes institutionnelles*, les enseignants affichent des perceptions relativement semblables. L'ampleur du « mandat » est soulevée par tous ; le programme et la démarche méthodologique préconisée sont presque toujours perçus comme deux références fortes. Leur combinaison varie cependant d'un enseignant à l'autre ; les uns ne se réfèrent qu'au programme alors que les autres effectuent un compromis.

Enfin, sur le plan des finalités, l'analyse des entretiens montre effectivement *un glissement des visées conventionnelles vers des visées instrumentales*, mais ce glissement apparaît plus nuancé que dans les textes et manuels officiels. Précisons qu'il est généralement assez difficile d'identifier clairement les finalités poursuivies par un enseignant. En effet, selon la façon avec laquelle elle est abordée, la nomenclature peut être aussi bien au service des finalités patrimoniales (connaître son canton et son pays) que pratique (posséder quelques repères utiles pour localiser les faits et événements) ; à son tour, l'observation de paysage pourra poursuivre des finalités intellectuelles (développer des capacités d'analyse), des finalités pratiques (pouvoir lire la carte, comparer avec le paysage, et se déplacer dans le paysage) ou des finalités patrimoniales (développer l'identification au paysage local, régional ou national).

### **Mise en perspective des résultats**

Ces résultats sont assez proches de la vaste enquête qu'Audigier (1999) a menée auprès des enseignants des trois dernières années du primaire<sup>65</sup> en France. Combinant à la fois dispositif d'entretien (au nombre de 46) et questionnaire à plus large représentativité (712 questionnaires), la recherche conclut de la sorte l'étude de ses entretiens<sup>66</sup> :

Ce noyau dur exprime le très grand poids d'une géographie que nous avons qualifiée de convenue, où la présentation du cadre physique précède l'étude humaine, où les problèmes d'aménagement sont rarement posés comme des choix sociaux et politiques mais d'abord comme une conséquence de données naturelles, où l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique et de quelques noms de lieux se mêle à quelques conseils sur des façons de faire, façons liées à la lecture de cartes et d'images et qui tiennent lieu de méthodes. Ainsi, l'idée de progression en termes cognitifs et en terme d'apprentissage disparaît derrière une succession d'espaces ou de thèmes qui s'impose comme une programmation évidente. Quant aux contenus, ils n'incluent

---

<sup>65</sup> Qui ne correspondent pas aux trois derniers degrés du primaire en Valais, mais aux degrés 3P, 4P (CM1) et 5P (CM2); le degré 6P valaisan correspondant au premier degré du secondaire français – où le temps est découpé et attribué aux différentes disciplines - appelé 6<sup>ème</sup>.

<sup>66</sup> L'auteur souligne que les questionnaires ont conduit à des résultats plus diversifiés.

guère, sauf parfois avec le local, d'éléments économiques et sociaux ni de relations avec des problèmes de société traités par la géographie. Cet enseignement témoigne de la prégnance d'un modèle pédagogique qui accorde une grande place à ce qui est censé être proche des élèves, à ce qui est réputé plus concret, à ce qui est supposé être une expérience partagée avec les élèves. (p. 401)

Les habitudes scolaires que nous avons identifiées vont aussi dans le sens d'autres recherches qui ont directement étudié les pratiques scolaires sur des terrains et selon des problématiques variées : Audigier et Basuyau (1988) ; Audigier (1993b) ; Audigier, Crémieux et Mousseau (1996) ; Basuyau et Guyon (1994) ; Crémieux, Jacob et Mousseau (1994) . Des relations sont également à établir avec des écrits plus éloignés du terrain et qui se veulent plus prescriptifs, commençant par brosser le portrait des pratiques, puis proposant une réflexion sur les habitudes disciplinaires et invitant souvent à une évolution de celle-ci : Maréchal (1995) ; Masson (1994) ; Le Roux (1997). Par rapport à toutes ces connaissances déjà construites sur les pratiques, nous voulons souligner les principaux apports de notre recherche. D'une part, nous disposons enfin d'une enquête sur les pratiques suisses. On sait le destin de la géographie fortement lié à l'univers social et culturel et l'on ne pouvait pas conclure d'emblée à ce que la géographie scolaire romande présente les mêmes caractéristiques que la géographie scolaire française. Cela est maintenant en partie démontré, du moins pour le canton du Valais puisque le système confédéral suisse veut que l'éducation soit du ressort des cantons. D'autre part, notre recherche présente des apports originaux aux questions débattues ailleurs, notamment en utilisant les mondes d'éducation comme modèle pour analyser les discours sur l'action ou en mettant au point une approche de la justification qui amène le chercheur à être plus lucide sur les intentions des locuteurs, rendant l'analyse de leur discours plus pertinente. Les résultats ainsi obtenus renouvellent les questions qui se posent désormais à la didactique de la géographie.

## **Discussion méthodologique**

L'énonciation des principaux résultats de la recherche ne peut se passer d'une discussion sur la manière dont ils ont été élaborés, notamment les types de traces qui ont été construites et étudiées ainsi que les modèles ou grilles d'analyse qui ont été utilisés.

### **Les traces étudiées**

Les entretiens semi-directifs se sont avérés très riches pour explorer les pratiques, les habitudes disciplinaires et les conceptions des enseignants. Certes, l'implication du chercheur dans la construction de ce type de trace est assez grande puisqu'elle se crée pour et par lui dans la situation particulière de l'entretien. Sans nier ce fait, nous estimons avoir pris un certain nombre de précautions pour considérer ces entretiens pour ce qu'ils sont, notamment en explorant les champs théoriques de la justification et de l'argumentation. Sans cette compréhension de la genèse des discours et de la situation de communication, nous aurions peut-être été conduit à des conclusions erronées, en prenant par exemple les différences de discours - expliquant une pratique à un apprenti-chercheur ou espérant délivrer un message aux instances institutionnelles - pour des différences de pratique.

Demander à pouvoir disposer de quelques cahiers d'élève et de toutes les évaluations effectuées durant l'année était une autre précaution pour garantir une construction et une analyse aussi objective que possible des entretiens. La reconstitution des programmations a montré tout l'intérêt de combiner ces traces complémentaires, les entretiens étant généralement

peu systématiques sur ce point. Mais d'autres analyses ont largement profité de cette multiplicité des traces, notamment l'analyse à l'aide de monde d'éducation.

Dans un cas, la combinaison de ces trois types de traces - entretiens, cahiers et évaluations - s'est avérée insuffisante pour reconstituer la programmation d'un enseignant qui travaille sur le livre (aucun document d'élève) et qui ne fait qu'une évaluation semestrielle. D'autre part, nous sommes conscient que les discours sur les pratiques, même combinés avec les traces écrites et les évaluations, ne peuvent rendre compte de l'action enseignante de manière exhaustive ; seules des investigations à l'aide d'autres dispositifs permettraient d'aller plus loin. Ainsi en serait-il d'une enquête par questionnaire qui autoriserait la prise en compte d'un échantillon nettement plus important d'enseignants. Il est d'ailleurs vraisemblable que les résultats d'une telle approche auraient été plus diversifiés que ceux que nous avons obtenus puisque, dans une recherche mêlant les deux approches, Audigier (1999) conclut que les résultats de l'enquête par questionnaire présentent une plus grande diversité que les entretiens.

L'effet d'échantillonnage peut aussi être source de variabilité dans les résultats. Rappelons que nous avons travaillé sur un échantillon de six enseignants qui ont été d'accord de nous rencontrer. Cela signifie qu'ils font partie du sous-groupe d'enseignants qui acceptent de parler de leur pratique. Le fait qu'un enseignant ait refusé de participer à l'étude nous conduit à penser que ce sous-groupe n'est pas représentatif de l'ensemble des enseignants. Il est tout à fait imaginable que certains ne fassent pas de géographie, ou en tout cas pas autant que ces six enseignants. Cela augmenterait la diversité des pratiques. Mais le fait qu'un des enseignants interviewés ne se sente pas à l'aise en géographie et qu'un autre dise ne pas donner tout ce qu'il peut dans cette discipline contribue à ce que nos résultats reflètent partiellement cette éventualité. D'autre part, les convergences marquées auxquelles nous sommes parvenus, et ce malgré les critères de diversification que nous avons adoptés lors de l'échantillonnage (âge et expérience, lieu d'enseignement, sexe) donnent une certaine crédibilité à ces régularités.

### **Les outils d'analyse choisis**

*Les mondes d'éducation* (Chatel, 1997) se sont avérés être un modèle d'analyse puissant. Cet outil conceptuel a été développé pour saisir l'action qui se joue en classe dans sa globalité et « en train de se faire ». Dans notre cas, le fait d'appliquer ce modèle d'analyse non pas à une action se déroulant directement sous nos yeux mais aux discours sur cette action n'a pas posé de problème et les conclusions se sont avérées tout à fait intéressantes. L'analyse à l'aide des mondes a même été suffisamment fine et bien ciblée pour démontrer qu'aux différences apparaissant dans les discours ne correspondent pas de différences dans les pratiques. D'un point de vue méthodologique, un des intérêts de la recherche est donc d'avoir montré *la pertinence de ce modèle d'analyse pour étudier non pas l'action mais les discours sur l'action*.

Ouvrons une parenthèse sur ce modèle. *Les mondes d'éducation*, basés sur *l'analyse de l'action*, conçoivent enseignants et élèves comme des acteurs qui ont des intentions, qui analysent les situations, prennent des décisions et posent des actes pour infléchir l'issue de la situation éducative dans un sens qui leur soit favorable ; cette action qui se noue en classe - et qui contribue à produire des acquisitions de savoirs chez les élèves - est le produit observable de ce jeu. L'intérêt de ce modèle pour la recherche en didactique s'apparente à celui du *contrat didactique* développé par Brousseau. En effet, certains didacticiens comme par exemple Schubauer-Leoni, Leutenegger et Mercier (1999) étudient l'évolution du contrat didactique en se centrant sur *l'analyse de la tâche* et sa négociation en classe. Un peu comme nous

avons analysé le déplacement de l'action d'un monde à l'autre, les chercheurs étudient les enjeux qui se nouent et se dénouent implicitement autour de la tâche et qui mettent en jeu l'enseignant - qui va proposer des déplacements de la tâche - les élèves - qui vont essayer de percevoir ce que l'enseignant attend d'eux pour l'honorer - et les savoirs - qui sont censés être construits au travers de la tâche et dont enseignants comme élèves se font une représentation particulière. Nous pensons que d'intéressantes comparaisons pourraient être établies entre les concepts de monde d'éducation et de contrat didactique qui présentent tous deux l'immense avantage de *rendre compte du système didactique en train de fonctionner*, sans dévier sur l'étude d'une de ses parties.

Le concept de justification de Derouet est à l'origine des deux autres outils d'analyse que nous avons utilisés. Les *mouvements de justification* nous ont permis de montrer très clairement les différents types de discours auxquels nous avons affaire et d'être lucide sur ce point dans la suite de l'analyse. Mais c'est aussi sur cette base que nous avons construit *la grille d'analyse des justifications*. Distinguant huit pôles différents, présentant eux-mêmes plusieurs dimensions, une telle grille permet de rendre compte des multiples facettes pouvant justifier les pratiques. Mais les catégories sont-elles bien choisies et permettent-elles de faire le tour de la question ?

On pourrait leur reprocher de n'être *pas de même nature* puisque l'on convoque des conceptions au même titre que des opportunités ou des documents officiels ; mais les raisons qui poussent les enseignants à façonner leur pratique ne sont-elles pas ainsi, puisque, comme le dit Not (1987) « tout acte pédagogique suppose des normes, des valeurs, des options » (p. 10) et que celles-ci changent selon les intentions et selon les représentations qu'on a de l'élève, du savoir, des notions, des conditions d'apprentissage, etc.

On pourrait aussi regretter que les catégories ne soient *pas étanches* les unes par rapport aux autres. Cette remarque s'adresserait avant tout au pôle des représentations. En effet, les représentations ne se limitent pas aux trois dimensions identifiées (rôle de l'école, rôle de l'enseignant et rôle de la discipline), mais portent aussi sur les autres pôles, comme par exemple sur le pôle institutionnel : le discours étudié donne accès à la représentation que l'enseignant a du programme et non au programme lui-même. Il est vrai qu'un effort de redéfinition des catégories afin de les rendre plus étanches faciliterait l'analyse.

De même, on pourrait s'étonner qu'*aucun pôle de justification ne soit lié au « scientifique »*, à la science de référence. En effet, aucune catégorie n'est là pour permettre de dire que ce qui est enseigné est « vrai » - selon la formule d'Audigier (2001) - alors que nous avons tenu compte de ce qui est « juste » (en référence aux « valeurs » apparaissant à notre sens dans le pôle des préoccupations et des représentations sur l'école), « utile » (pôle des demandes sociales) et des manières « efficaces » pour le faire (conceptions pédagogique et épistémologique). En fait, il s'avère que les enseignants ne savent pas ce qui est travaillé en géographie dans les universités ; de même, l'enseignant qui a un petit parcours académique dit qu'il ne voit aucun rapport avec ce qu'il a appris ou ce qu'il a eu comme enseignement à l'université. Si la recherche avait été conduite à l'école secondaire, où les enseignants sont formés à l'université, cette catégorie aurait certainement été nécessaire. Dans notre cas, aucune raison ne la justifiait ; il aurait cependant été intéressant de la distinguer afin de documenter son absence.

Sur le plan de *son utilisation*, ajoutons que cette grille n'aurait pas pu permettre des analyses aussi pertinentes si l'on n'avait pas fait une catégorisation claire de ce qui relevait de la justification au sens strict, au sens de l'enseignant, et de ce qui relevait de la justification au sens large, au sens de l'observateur. Cependant, lorsqu'on étudie isolément un des pôles (comme cela a été le cas pour les opportunités, les expériences scolaires ou professionnelles, les conceptions), cette grille peut conduire à le surdéterminer par rapport aux autres. Dans la mesure du possible, nous avons toujours essayé de montrer les implications des autres pôles, sans pour cela réduire à zéro cet effet grossissant ou cet effet de loupe.

Par rapport aux recherches qui, à notre connaissance, se sont intéressées avant nous à l'étude des justifications dans les enquêtes sur les pratiques (Audigier 1999), l'intérêt de notre travail est d'avoir tenté de *formaliser l'étude des justifications*. Basée sur les indices linguistiques, la procédure mise au point permet d'isoler puis d'étudier les justifications avancées par les acteurs. Bien que les résultats soient intéressants et cohérents, cette formalisation très brute mériterait d'être développée plus avant.

## **Interrogations théoriques et pratiques**

Ce travail nous amène à nous questionner, à nous étonner mais également à réfléchir à l'avenir de la géographie scolaire en général et en Valais en particulier. Cet espace de débat que nous ouvrons peut également être source de perspective de recherche.

## **Des représentations variées autour de la demande institutionnelle**

Pour les chercheurs, les pratiques enseignantes sont pensées pour elles-mêmes et comme le résultat d'un jeu de pondération entre de multiples paramètres, dont les directives de l'institution n'en représentent qu'une partie. Nous ne sommes pas sûrs que les enseignants posent ce même regard sur la situation, même si quelques-uns ayant cheminé dans les réflexions didactiques le partagent (Davaud & Varcher 1990) :

La classe est le lieu de reproduction scolaire par excellence, où doivent se concrétiser, se réifier les réflexions géographiques et didactiques, le lieu où l'enseignant, finalement seul maître à bord, doit inventer des situations motivantes, choisir des études de cas, deviner les intérêts des élèves, intégrer leurs questions à son projet éducatif, le lieu aussi de résurgence de l'expérience vécue par l'enseignant quand il était élève, le lieu qui porte le poids de la tradition scolaire et des représentations sociales de la discipline scolaire. (p. 238)

En effet, au terme de cette recherche, où nous avons exploré les justifications que les enseignants avancent pour expliquer ou légitimer ce qu'ils font, nous avons l'impression que ceux-ci se représentent les demandes institutionnelles plutôt comme des directives à appliquer que comme une trame à partir de laquelle ils peuvent réfléchir, choisir, imaginer, créer, etc. Plusieurs éléments nous amènent à cette question :

- L'absence de référence au programme ou aux indications officielles nous apparaît parfois comme étant la conséquence d'une acceptation implicite que le « mandat » de l'enseignant est de s'y tenir.
- La véhémence avec laquelle les deux enseignants qui ont choisi de s'en tenir exclusivement au programme défendent leur position tout en dénonçant la référence à la démarche officielle confirmerait cette conception applicationniste.
- Certains enseignants qui pratiquent le compromis entre ces deux références semblent le faire par conscience professionnelle - qui voudrait que l'enseignant applique les

choix officiels - sans pour autant partager les valeurs de la démarche qu'ils mettent en œuvre.

- Le malaise autour du programme qui est considéré comme trop large et autour des indications méthodologiques qui « ne marchent pas » montre que d'une certaine manière les enseignants attendent que l'institution leur fournisse du « prêt à appliquer ».
- Un des enseignants tient tout un discours argumentatif pour ne justifier que du seul fait qu'il *choisisse* ce qu'il enseigne, ce privilège étant considéré comme réservé aux méthodologues ; il parle comme s'il pensait ne jamais « choisir » dans sa pratique.

Ce ne sont là que quelques indices qui nous permettent de soulever la question. Il vaudrait la peine d'explorer plus en avant ces représentations autour du programme et des autres indications officielles. Nous pourrions avoir affaire à un double jeu où les enseignants font des choix quotidiens sur les savoirs et leur transmission en fonction de critères très diversifiés tout en pensant ne faire qu'appliquer ce que l'institution demande. Nous nous demandons aussi quelles conséquences sur les pratiques peut avoir ce flou ou ce manque de réalisme de la part de l'acteur sur son action.

### **Une discipline scolaire en mouvement**

L'angle théorique de la discipline scolaire, permettant de penser l'école comme lieu de créativité, fonctionnant selon ses règles propres et dans une relative indépendance aux savoirs savants s'est avéré pertinent pour cette recherche. Le simple fait que la plupart des enseignants œuvrent dans l'ignorance la plus totale de ce qui se fait en géographie à l'université et n'utilisent aucune justification qui s'y réfère suffit à valider ce choix. Les nombreuses habitudes disciplinaires, qui ont été mises en évidence - souvent implicites et rarement remises en cause - constituent la *vulgate* de la géographie scolaire. Au terme de ce travail, laissons-nous interpellé par les *conditions de stabilité et d'évolution* d'une discipline scolaire.

La permanence de certaines habitudes scolaires telles que *nommer et localiser les objets géographiques* ou *commencer par le cadre naturel puis passer aux éléments humains* montrent la stabilité du système qui « résulte d'une large concertation qui a mis en commun une expérience pédagogique considérable » (Chervel, 1988, p. 88) autour de ce qui est enseignable et de ce qui est évaluable. Mais Chervel affirme aussi que les disciplines scolaires sont « périodiquement réformées pour les adapter à de *nouvelles finalités* ou à de *nouveaux publics* » (p. 91). Ces changements se font plutôt par des mouvements de basculement alternant avec de longues phases stables. Le moment de transition est une période de plus grande diversité, où l'ancien système est encore là alors que le nouveau se met en place.

Telle que nous l'avons comprise, la géographie scolaire valaisanne pourrait être dans un de ces basculements. On a vu dans les textes officiels et les manuels qu'en moins de 50 ans, les finalités ont changé, passant d'une dominante patrimoniale à une dominante utilitaire ou instrumentale. On peut sans autre affirmer que le public auquel s'adresse la géographie scolaire n'est plus tout à fait le même aujourd'hui, à l'heure des médias généralisés et d'internet ou à l'heure du métissage culturel. Ainsi, le système pédagogique « bricole » (au sens noble du terme) divers modèles disciplinaires qui pourraient remplacer la géographie conventionnelle : le développement des savoir-faire autour de l'observation d'images, tel que les manuels valaisans le conçoivent, serait une tentative de l'institution cantonale (réforme des années 80) ; l'utilisation des opportunités diverses, et notamment des demandes sociales, serait une piste explorée directement par les enseignants pour coller à leur public et au réel ; la démarche de



redéfinition des programmes d'enseignement romands (PECARO) serait une réponse apportée au niveau intercantonal. Toutes ces initiatives essayent de répondre chacune à leur manière aux nouvelles configurations du monde et des informations à disposition sur celui-ci, au nouveau visage du public scolaire, aux nouvelles finalités (ou du moins à leur définition). Selon Chervel (1988), l'une ou l'autre initiative s'imposera et l'on assistera à l'émergence d'une nouvelle « vulgate » laissant augurer d'une période stable. A suivre... car c'est le concept de discipline scolaire qui rend compte du réel et non l'inverse !

### **Concret - abstrait - vécu : quelques ambiguïtés à discuter**

Sur le plan des conceptions des enseignants sur le savoir et sur l'apprentissage, nos résultats corroborent ce que de multiples auteurs signalent, ou plutôt dénoncent ; reprenons les sous-titres de Maréchal (1995) : « la “survalorisation” du concret et du “vu” » ; « l'utilisation discutable des supports d'information » ; « la “réalité” conçue comme “porteuse” de la problématique » ; « le passage du cas particulier à l'idée générale ou les errements d'une méthode inductive non contrôlée ». Dans la foulée de ces dénonciations, interrogeons-nous sur quelques ambiguïtés liées à ces conceptions.

L'idée de l'image dans laquelle on peut puiser le savoir a été questionnée par plusieurs enseignants, notamment pour montrer que la démarche d'analyse des paysages « ne marche pas ». L'un d'eux s'exclame : « qu'est-ce que vous voulez toujours observer ? on ne peut pas tout observer ! ». Il est extrêmement intéressant de constater qu'en rompant avec la tradition du concret facile, ces enseignants - généralement expérimentés - se positionnent dans une réelle perspective constructiviste qui veut que le sujet, par sa démarche de connaissance, construise progressivement et consciemment le « monde » ; le sens de celui-ci ne pouvant lui être donné tel quel. Mais, très paradoxalement, ces mêmes enseignants usent et abusent de l'image en tant qu'illustration tout en considérant son sens comme directement perceptible ; un tel usage va totalement à l'encontre d'une perspective constructiviste. Les intuitions de ces enseignants sont donc tout à fait pertinentes, mais il semble qu'en fonction des situations, ils agissent ou considèrent les choses avec des niveaux de conscience variables.

On peut aussi s'interroger sur l'ambiguïté liée à l'abstrait. En soi, une explication du plissement alpin à l'aide d'un modèle de linges entassés et plissés sous la poussée de la main est totalement abstrait bien que visible. Ce genre de modèle est très apprécié des enseignants qui le considèrent comme « concret ». Tout aussi abstrait, un concept comme celui de la polarisation de l'espace autour des grands centres urbains, qui permettrait de questionner le monde pour y mettre de l'intelligibilité, est considéré comme abstrait et non adapté aux enfants. Peut-être en irait-il différemment si on le rendait visible par une modélisation ; imaginons : des boules de différentes tailles (et poids) sont reliées à l'aide de fils élastiques de manière à en faire un réseau ; celui-ci est suspendu et tendu à plat, les boules les plus grosses et lourdes tombent et entraînent dans leur mouvement les boules plus petites et plus légères, par « polarisation ». Il est probable qu'un concept ainsi présenté aurait de grandes chances d'être accepté et enseigné. Ce n'est donc pas forcément l'abstrait qui pose problème, mais le fait que l'objet d'enseignement ne fasse pas accord, qu'il n'ait jamais été envisagé comme scolarisable ; une fois l'accord obtenu, on oublie sa complexité, comme dans le cas du plissement alpin.

Cette tendance à éviter l'abstrait, à n'utiliser que le vécu et le concret-visible conduit à ce que l'enseignement reste « subjectif », c'est-à-dire lié à quelques cas particuliers, à une image

ou une schématisation particulière comme par exemple l'image répandue qu'une vallée glaciaire, c'est une vallée en U, comme celle du Rhône. Curieusement et au contraire de ce que l'on pourrait penser, c'est ici l'« objectivité » qui devient l'obstacle ; cette recherche de l'objectivité voudrait que dans notre exemple, on enseigne le principe générique de la vallée glaciaire : toutes les vallées des Alpes ont été façonnées par les glaciers qui se sont ensuite retirés près des sommets ; dans certains cas, des formes particulières témoignent encore de ce façonnage alors que dans d'autres, les différents processus d'évolution du relief tels que l'érosion fluviale ou les phénomènes gravitaires (éboulis, éboulements) ont détruit ou recouvert ces traces ; on peut donc objectivement considérer que toutes les vallées des Alpes sont des vallées glaciaires, même si elles ne sont pas en U. Vaste programme - pour ne pas dire « pari impossible » - que de proposer un enseignement « objectif » ! Mais le problème n'est pas inhérent à la géographie ; il affecte l'ensemble des disciplines scolaires (mathématiques, français, etc.) voire l'ensemble de la démarche de connaissance.

### **Le paradoxe de la géographie scolaire**

Ces considérations autour des ambiguïtés de la géographie nous amènent à formuler un paradoxe. D'une part la géographie présente des finalités généreuses, telles que *mieux comprendre le monde dans lequel on vit* ; d'autre part, en actes - parce qu'il n'y a guère plus de 38 heures de géographie par année scolaire, parce qu'il faut que les savoirs soient découpés en objets « maniables », adaptés à un travail hebdomadaire, parce qu'il faut pouvoir évaluer - on enseigne un texte, une carte, une photo, quelques objets particuliers sur « le monde » et l'on espère qu'à partir de ces quelques pièces, l'élève construira « une » compréhension du monde.

Difficile d'en sortir ! Davaud et Varcher (1990) ont d'ailleurs montré qu'il s'opérait la même lamination lorsque l'on poursuit des finalités instrumentales en vue desquelles on enseigne des « outils géographiques qui ne font pas appel à des connaissances mais favorisent la compréhension des mécanismes géographiques » (p. 238). A l'épreuve des pratiques, il s'avère que ces finalités ne résistent pas aux impératifs de la scolarisation qui découpe quelques savoir-faire et les réifie au point que les outils tendent à devenir les finalités de la géographie scolaire.

En définitive, le monde scolaire, en soi, devient obstacle à ses finalités. Nous restons perplexes devant ce paradoxe de la géographie scolaire qui fait que le sens des apprentissages ne sera perçu et reconstruit que plus tard et par une poignée d'élèves ayant la capacité de procéder individuellement à une mise en cohérence des fragments de savoirs successivement travaillés. Mais Audigier (1993a) nous rappelle au bon sens : « ayons quelques modesties sur diverses ambitions telle la cohérence, la compréhension du monde actuel, l'intelligibilité globale... Qui peut aujourd'hui émettre une telle prétention ? » (p. 56).

### **Géographie humaine, géographie physique**

Au terme de cette recherche, la géographie physique apparaît être plus facile, plus concrète, et mieux adaptée aux enfants. Elle présenterait aussi l'avantage d'être facile à évaluer. La géographie humaine est jugée plus abstraite ; même si les enseignants mènent volontiers des discussions sur certains de ses aspects, on en trouve moins de traces dans les cahiers et très peu dans les évaluations. Certains enseignants sont également gênés par la nature des savoirs de géographie humaine qui ne sont pas si « figés » qu'en géographie physique, plus évolutifs, plus vite périmés.

A ce sujet, nous nous demandons si ces raisons sont suffisantes pour priver les élèves d'une approche de la société et de ses rapports à l'espace, pour priver les élèves d'une partie des finalités de la géographie scolaire. A l'heure de la globalisation, la compréhension du *monde dans lequel on vit* passe avant tout par la compréhension des phénomènes humains. En mettant un accent trop marqué sur la géographie physique, en refusant ce qui est abstrait, en ne gardant que ce qui est simple, que ce qui « marche bien » dans un contexte scolaire, ne risque-t-on pas de préparer les enfants à percevoir le fonctionnement des systèmes humains - lorsqu'ils les aborderont - à l'aide de schémas mécanistes inadaptés ?

### **S'interroger sur les réformes**

Cette recherche interroge les réformes entreprises dans l'enseignement de la géographie, notamment celles qui ont été faites dans les années 80 en Valais. Les changements ont été considérables puisque l'on est passé d'une géographie faisant l'inventaire de la Suisse canton par canton à une découverte de la Suisse (le support restant donc le même) dans une démarche constructiviste, par raisonnement hypothético-déductif sur des paysages et d'autres documents. Or, tout en tenant compte du fait que notre échantillon n'est pas représentatif, nous constatons que cette approche est peu suivie. Cela nous interroge. Distinguons les enseignants qui ont vécu le changement, de ceux qui sont venus après.

Parmi les trois enseignants qui l'ont vécu, deux ont adopté une position de refus très marquée qui les conduisent à renoncer à ce travail sur les paysages. Les raisons de ce refus sont bien évidemment multiples, en lien avec diverses conceptions et habitudes disciplinaires, mais certaines sont étroitement liées à *la manière* dont a été fait le changement. Les enseignants ont trouvé que la réforme avait été trop rapide et qu'ils avaient eu trop peu de moyens à disposition. Selon leurs dires, ils auraient été formés à cette nouvelle approche au début des vacances d'été et l'auraient mise en application dès septembre pour toutes les disciplines de l'environnement en même temps (histoire, science et géographie) et cela, avec seulement quelques fiches<sup>67</sup>. Nous ne sommes pas allés enquêter auprès de l'institution pour connaître les mesures exactes qui ont été prises, mais nous sommes forcés de constater que le rythme et les conditions de ce changement ont été perçus comme très pesants et ont conduit deux enseignants à renoncer définitivement à la nouvelle orientation. Même si toute réforme est nécessairement un passage délicat, cette observation rappelle combien son succès est lié à l'effort consacré à la préparation, à l'accompagnement et au soutien des enseignants dans le changement<sup>68</sup> ; elle indique combien il est important de montrer que les nouveaux objets sont scolarisables et d'éclaircir un tant soit peu le cadre d'action - sans le figer - pour permettre au moins le démarrage. Certaines paroles<sup>69</sup> des enseignants qui dénoncent catégoriquement la nouvelle orientation nous laissent penser que s'ils avaient été mieux accompagnés et soutenus dans le changement, ils ne se seraient peut-être pas cloisonnés de la sorte dans leur attitude.

---

<sup>67</sup> Les moyens d'enseignements actuels ont été édités une dizaine d'années plus tard.

<sup>68</sup> Les récentes réformes, notamment les réformes concernant l'enseignement des mathématiques vont dans ce sens.

<sup>69</sup> L'un pense que s'il avait d'emblée pu compter sur le livre qui existe actuellement, il aurait réagi différemment ; l'autre propose un travail sur les glaciers qui poursuit les mêmes objectifs que les nouvelles orientations ; les deux disent faire un très gros travail d'explicitation où ils mettent en œuvre une sorte de démarche hypothético-déductive à l'échelle de la classe.

Mais ces deux enseignants ne sont peut-être pas représentatifs et l'effet d'échantillonnage nous amène à grossir démesurément ce problème. Et même si ces attitudes étaient largement partagées par les enseignants ayant vécu ce changement, peut-être faut-il considérer que cela est tout à fait normal puisqu'une réforme - et d'autant plus une réforme de cette envergure - est forcément un électrochoc ; le système pédagogique doit nécessairement mettre un certain temps avant de se réorganiser autour des nouvelles orientations. Et peut-être faut-il attendre que les enseignants échaudés quittent la profession, puisque, selon Chervel, « le taux de renouvellement du corps enseignant est (...) un facteur déterminant dans l'évolution des disciplines » (p. 87).

Une certaine lecture de l'évolution de la géographie scolaire valaisanne irait dans ce sens. En effet, les indications méthodologiques du programme des écoles primaires de 1961 (DIP VS) prônaient une approche *concrète* en allégeant la nomenclature, suggérant d'éveiller l'intérêt pour les choses du pays et pour la géographie et recommandant de bien exposer les connaissances à l'aide de judicieuses explications, questions, exercices qui font appel à la réflexion et au jugement (chapitre 1). 40 ans après leur parution (mais aussi une réforme plus tard), nous faisons l'hypothèse que ces injonctions officielles sont entrées dans les moeurs : notre enquête a montré qu'aujourd'hui, on prend beaucoup de temps et de soin pour expliciter le savoir, que l'on s'efforce d'être concret, que l'on se soucie de l'intérêt des élèves en prenant des éléments qui leur sont proches, qu'on fait moins de nomenclature. Tous ces changements<sup>70</sup> sont d'ailleurs soulignés par les enseignants eux-mêmes lorsqu'ils parlent de la géographie de leur enfance. En terme de monde, on serait passé d'un travail essentiellement basé dans le monde scolaire à une alternance entre monde pédagogique et scolaire, ce qui serait une nouveauté.

Certes, il devrait en aller un peu ainsi des nouvelles orientations méthodologiques, mais quelques aspects nous rendent sceptiques, notamment le fait que les enseignants plus jeunes et qui n'ont pas vécu la réforme rencontrent des difficultés à les mettre en œuvre. Même si dans l'ensemble, ils ont une attitude plus positive par rapport à ces orientations, l'un ou l'autre les subissent plus qu'il ne les partagent ; par conscience professionnelle vraisemblablement, ils acceptent de les appliquer mais n'en saisissent pas toujours les enjeux cognitifs. En effet, tous travaillent le raisonnement hypothético-déductif lors de la phase d'explicitation des savoirs en commun, mais rares sont ceux qui mettent les enfants individuellement au travail en visant *prioritairement* le développement des capacités de raisonnement, de comparaison ou d'analyse et *en évaluant ces progressions-là* et non uniquement les connaissances factuelles qui ont été produites par cette démarche. Discutons de quelques facteurs qui pourraient expliquer ces blocages.

Avec cette réorientation, le *projet de la géographie scolaire* est devenu sensiblement différent des habitudes disciplinaires ou même scolaires. Les savoirs-verbes (manipuler, raisonner, comparer, imaginer des outils pratiques et intellectuels, faire des liens, etc.) sont mis en avant. Cela nécessite de la part des enseignants - mais aussi de tous les autres acteurs sociaux, parents compris - l'acceptation d'une moindre rigueur, d'une moindre cohérence, d'une moindre exactitude dans les connaissances (nous entendons par là les savoirs-substantifs) et bien évidemment, le renoncement à un certain encyclopédisme. En d'autres termes, cela oblige à « accepter des progrès individualisés, des constructions inachevées, des savoirs inégaux »

---

<sup>70</sup> Mais peut-être en a-t-il toujours été ainsi ?

(Gérin-Grataloup, Solonel et Tutiaux-Guillon, 1994, p. 35). Pour favoriser cette acceptation, nous pensons, à la suite de Davaud et Varcher (1990, p. 239), que les réflexions qui ont conduit l'institution à faire le choix d'un nouveau projet éducatif doivent être impérativement partagées aux enseignants (ainsi qu'aux autres acteurs, bien sûr). Demander uniquement aux enseignants d'appliquer le savoir validé risque d'être source de blocage. Dans les situations étudiées ici, si le « projet éducatif » de la géographie avait mieux été compris, ses finalités et ses méthodes aurait été plus largement partagées et les enseignants qui utilisent les nouveaux moyens seraient *plus lucides* sur ce qu'ils cherchent à atteindre au travers de ceux-ci. D'ailleurs, Davaud et Varcher pensent que bon nombre de malentendus ou de débats stériles sur des points du plan d'études - tels qu'on peut en lire dans nos entretiens - masquent les non-dits sur le type de projet éducatif général.

Mais, en contexte scolaire, le « déplacement » que ces nouvelles orientations impliquent de la part des enseignants est considérable. En terme de monde d'éducation, cela demande à tous les acteurs - enseignants, élèves, inspecteurs, parents, etc. - de franchir la barrière du savoir pensé comme « des connaissances objectives entreposées dans les choses et dans les livres » pour aller vers le savoir considéré comme « une réappropriation de ce qui est inscrit dans les livres et dans les choses » (Chatel, 1997, p. 24). Dans le même ordre d'idées, Davaud et Varcher (1990) soulèvent encore « l'impérieuse nécessité de mieux connaître les structures d'acquisition des notions » par les élèves (p. 240). Les ambiguïtés qui ont été soulevées ci-dessus autour du concret montrent qu'il existe un certain nombre de réponses toutes faites qui mériteraient d'être interrogées car pouvant entraver l'acceptation des nouvelles orientations.

A notre avis, le plus gros problème posé par un travail sur les savoirs-verbés réside dans leur évaluation qui peut à elle seule tout bloquer. L'école ne peut manquer à la mission de sélection que la société lui confie (Derouet 1992). Et si l'institution et les enseignants ne parviennent pas à *évaluer dans le sens du nouveau projet éducatif*, tous les efforts faits pour le mettre en place peuvent être anéantis. Le fait est déjà bien documenté par la littérature et, dans notre cas, l'analyse à l'aide des mondes d'éducation a été tout à fait révélatrice : le seul enseignant qui a réussi à travailler de manière authentique selon l'esprit de la méthodologie est celui qui a procédé à une évaluation des savoirs et savoir-faire tels qu'ils sont développés dans cette orientation. Il a profité pour cela d'une fiche d'évaluation préparée et mise à disposition par l'institution, ce qui montre que cette dernière a déjà réagi sur ce problème<sup>71</sup>. Sans aides ou procédures d'évaluation adaptées aux savoirs-verbés, sans communication claire du projet de la géographie, les savoirs-substantifs seront le plus souvent ramenés au premier plan.

En nous interrogeant sur les réformes, nous espérons dégager quelques pistes permettant de mieux faire dialoguer *savoir validés* et *enseignants* pour ce qui concerne la géographie. Ce dialogue asymétrique - vu que les conceptions applicationnistes du métier d'enseignant semblent très répandues - est extrêmement difficile à conduire et ces quelques points ne sont en aucun cas des recettes miracles. De façon générale, les réformes mériteraient d'être plus amplement documentées et étudiées. En Suisse, à part les réflexions du groupe de géographie du Cycle d'orientation et du centre de recherche psychopédagogique autour de la redéfinition des plans d'étude du secondaire inférieur genevois (voir les commentaires dans Davaud & Varcher, 1990), nous ne connaissons qu'une seule enquête qui porte sur les réformes. Il s'agit de

---

<sup>71</sup> Le passage à la notation semestrielle qui s'est généralisée depuis les entretiens va dans le même sens : alléger la pression évaluative sur le travail en classe.

la recherche de Reinfried (2000) consacrée à la réforme qui a touché le secondaire supérieur, degré pour lequel a été défini en 1994 - et pour la première fois dans l'histoire des écoles de maturité - un plan d'études cadre commun en géographie<sup>72</sup>.

### **Mais quel est le projet éducatif de la géographie scolaire ? Et qui en décide ?**

Telles sont les questions fondamentales qui reviennent en force à la fin de cette recherche. Pour ce qui est du projet éducatif spécifique à la géographie scolaire, Davaud et Varcher (1990) concluent à un relatif consensus après un tour d'horizon de la littérature francophone. Les mots qui reviennent le plus souvent sont « comprendre l'espace » et « agir » ; les auteurs précisent que le premier comporte deux aspects : l'acquisition d'un savoir géographique (termes précis et repères spatiaux pour analyser les espaces) et l'acquisition d'un raisonnement scientifique spécifique à la géographie. Mais, au vu de la diversité des pratiques, ils soulignent que ce consensus est plus le fait de quelques équipes de recherche que de tous les acteurs concernés. Le projet est d'ailleurs formulé de manière assez vague pour favoriser l'adhésion et, déjà en terme de finalités, il peut être interprété de façon très diverses. A notre sens, le cap défini par Maréchal (1995) orienterait surtout sur les finalités pratiques, les finalités intellectuelles ou civiques leur étant inféodées ; en effet, la géographie scolaire développée par le biais de problématiques permettrait « de constituer un savoir utile, (...) de penser plus solidement les relations entre sociétés et espaces afin d'agir sur lui, ici et maintenant, demain et ailleurs, en tant qu'utilisateur, qu'acteur ou décideur » (p. 109). D'autres comme Audigier (1999) mettent catégoriquement en avant les finalités civiques et politiques de la géographie scolaire, estimant que « le projet de connaissance du monde dont elle est porteuse concerne nécessairement la formation des citoyens », c'est-à-dire de personnes « qui ont le monde en charge et donc des responsabilités à son égard et à l'égard des humains qui l'habitent » (p. 411). Si parmi les chercheurs on s'accorde sur un projet très général, dont l'interprétation en terme de finalité déjà peut varier, qu'advient-il lorsqu'on tente de définir quels savoirs les élèves ont besoin pour *comprendre l'espace et agir* :

- Sans faire de propositions concrètes, Audigier (1999) estime que c'est un projet réaffirmant les finalités civiques et politiques qui seul pourra donner les critères pour choisir les contenus et méthodes de la géographie scolaire. En plus des savoirs et savoir-faire, on en déduit que les pratiques développeront aussi des attitudes.
- Plusieurs didacticiens (dont Maréchal, 1995) relèvent le défi en définissant différents concepts-clés - pas forcément les mêmes d'ailleurs - qui, selon Davaud et Varcher (1990), devraient être intégrés progressivement par les élèves comme des outils pour penser l'espace. Les « thèmes » ne sont pas évacués mais fonctionnent comme des supports spatiaux sur lesquels ce travail d'intégration peut être mené.
- Certains auteurs, sans chercher directement à construire une articulation cohérente entre le projet de la géographie et les savoirs à valider proposent des « procédures » telles que la situation-problème, les représentations spatiales, l'enseignement de la modélisation à l'aide des chorèmes, l'approche systémique, etc.

Quel que soit le niveau de réflexion et même si les propositions vont dans toutes les directions, tous réclament haut et fort qu'on fasse des choix et que l'on définisse un cap. En Suisse

---

<sup>72</sup> Cette recherche zurichoise a analysé la correspondance entre ce nouveau plan d'études cadre, et 26 plans cantonaux ou d'établissements ; seuls 13 avaient des objectifs généraux qui coïncidaient. Elle montre aussi comment la géographie est perçue à ce niveau ; selon l'auteur, elle est devenue « une discipline moderne, qui met l'accent non seulement sur l'acquisition de connaissances, mais aussi d'aptitudes générales » (p. 216)

romande, on s'active justement à redéfinir l'ensemble des programmes scolaires dans la démarche du PECARO. Pour ce qui est de la géographie, rangée aux côtés de l'histoire dans les sciences sociales, il semble que l'on peine à trancher entre l'entrée disciplinaire et l'entrée par les thèmes ; une entrée mixte pourrait être envisagée, ce qui serait une manière de ne pas choisir. Ce programme-cadre sera ensuite renégocié et testé dans chaque canton qui établira des directives plus précises. Les enseignants s'en empareront ensuite. On peut se demander quels savoirs seront validés au terme de ce processus, et ce qui les aura validés : leur inscription dans les programmes par les « spécialistes » ? l'aval d'un géographe ? une méthode ou une démarche pédagogique qui a le vent en poupe ? une utilité sociale quelconque ? un groupe d'intérêt particulier ? les enseignants qui se représentent à leur manière le projet de la géographie scolaire ? La recherche que nous avons conduite nous pousse à croire qu'il en ira certainement un peu de tous ces éléments à la fois, les options relativement ouvertes prises par le PECARO risquant d'être retravaillées plusieurs fois durant l'aventure, chaque niveau d'action s'accaparant le projet selon ses propres règles de fonctionnement.

La contribution que nous souhaiterions apporter dans ce concert de validation est de *rendre les acteurs conscients* du fait que, dans l'institution scolaire, *chaque type de savoir nécessite des conditions particulières* sans quoi ils ne sont pas envisageables.

Si l'ambition est de développer des savoirs-verbales, une énergie, un soin, une préparation, un temps et un accompagnement considérables doivent être déployés à toutes les étapes de la démarche car il s'agirait alors de nager à contre-courant. Nous avons vu en effet comment l'action qui se joue en classe a tendance à être ramenée dans le monde scolaire, où les mêmes connaissances factuelles sont attendues de tous les enfants, réduisant à néant les autres efforts.

Si l'ambition est de développer des savoirs-substantifs (connaissances factuelles) en procédant à une certaine différenciation - chaque enfant étant par exemple appelé à se construire « sa » carte mentale de la Suisse en fonction de ses propres ancrages - la vigilance doit également être de mise pour que les démarches proposées ne soient pas déclinées dans le monde scolaire - la même carte mentale étant alors construite pour tous les élèves.

Si l'ambition est de développer des savoirs-substantifs identiques pour tous, l'action sera plus facile à conduire car c'est ce que l'école fait habituellement. Il faudra cependant s'attendre à des tensions autour de la définition des connaissances factuelles à aborder. D'autre part, cette tradition scolaire est fortement empreinte de l'idée encore répandue qu'*il suffit de voir pour comprendre* ou qu'*il suffit d'écouter pour retenir*, idée qui est vraisemblablement une des principales sources de l'échec scolaire.

Enfin, il s'avérera difficile de développer des attitudes si leurs finalités ne sont pas partagées par les enseignants, voire fassent socialement accord ; on a vu que les attitudes qui étaient mises en avant dans les pratiques des enseignants étaient en effet en écho avec leurs propres préoccupations et leurs propres sensibilités.

### **Les mondes d'éducation pour former les nouveaux enseignants ?**

Au terme de ce travail, nous nous demandons quelle position doit prendre la formation des futurs enseignants par rapport à l'enseignement de la géographie scolaire. Tentons de dégager quelques nœuds que nous mettons en discussion ; nous nous demandons notamment si les mondes d'éducation ne pourraient pas devenir un outil conceptuel pour rendre les futurs enseignants conscients de l'action qu'ils vont proposer en classe.

Il semble qu'au-delà des souvenirs scolaires et des premières expériences de stage, une explicitation très claire des différentes finalités et du projet de la géographie semble incontournable, tant les représentations sur la discipline scolaire ou l'école en général influent sur les pratiques via la prise en compte d'opportunités, de demandes sociales, via l'organisation des contenus, leur enchaînement, via les savoirs développés, etc. Vu que le projet de la géographie scolaire est actuellement composite, il paraît important d'accoutumer les futurs enseignants à travailler en poursuivant plusieurs finalités et à savoir planifier une programmation qui pose successivement l'accent sur les unes et les autres.

Les mondes d'éducation nous paraissent être un outil adapté à ce défi. Tous les types de finalités (civiques, intellectuelles, critiques, pratiques, etc.) peuvent être travaillés dans au moins un des mondes, si ce n'est tous. Par contre, les mondes contraindraient l'enseignant stagiaire à maintenir l'action qu'il propose dans la ligne du but fixé, et cela, de la formulation des objectifs jusqu'à l'évaluation<sup>73</sup>. Cela lui éviterait d'imaginer construire dans une même activité, à la fois des savoirs-verbes et des connaissances factuelles identiques pour tous. Conscient de cette ligne à tenir, il pourrait également mieux identifier et interpréter les actions des enfants qui veulent dévier dans un autre monde qui leur convient mieux, comme c'est parfois le cas. Cet outil n'enlève cependant rien à la difficulté de construire des savoirs-verbes ; positionner l'action dans le monde didactique restera un pari difficile à tenir, mais il sera d'autant plus facile de le relever si celui qui le pose est conscient des risques encourus et procède à une évaluation formative ou sommative toujours différenciée.

Une telle perspective de formation permettrait d'élever le débat de la géographie scolaire au-dessus d'une certaine « guerre de religions » que les dénonciations mises en évidence dans cette étude ont révélée ; elle conduirait à savoir très clairement quand est-ce qu'on fait quoi, et comment. En outre, l'utilisation de cet outil conceptuel permettrait de clarifier deux dimensions extrêmement importantes pour les apprentissages, celle des savoirs et celle de la place de l'apprenant. Il nous paraît très pertinent de questionner la première afin de revisiter les conceptions largement répandues autour du savoir, considéré comme déposé dans les choses, directement appréhendable, dont nous avons suffisamment parlé.

A nos yeux, être capable de positionner une activité dans un monde précis et pouvoir l'y maintenir jusqu'à l'évaluation représente un intérêt majeur pour l'enseignant. Mais qu'en sera-t-il de l'élève ? Dans un premier temps, on peut penser que le métier d'élève en deviendrait plus compliqué, vu qu'il faudrait identifier les règles du jeu pour chaque nouvelle activité. Mais une fois les élèves habitués à changer de monde en même temps que d'activité, on peut considérer que le métier d'élève devienne plus clair qu'auparavant puisque les attentes par rapport aux savoirs seront constantes d'un bout à l'autre de l'activité.

## **Perspectives de recherche**

Certaines des questions que nous venons de formuler constituent déjà des objets de recherches en soi ; prenons par exemple la problématique des représentations des enseignants sur les demandes officielles, la problématique des réformes et de la définition des savoirs validés, les ambiguïtés autour des savoirs, etc. Précisons encore sans les développer quelques perspectives

---

<sup>73</sup> On a vu dans le chapitre 9 qu'on ne transite pas d'un monde à l'autre sans conséquence sur les apprentissages ; pour bénéficier des apports d'un monde, il convient d'y positionner l'action du début à la fin.



qui pourraient se dégager à la fin de ce travail, notamment l'ouverture d'un champ d'étude nouveau en Suisse romande.

A l'heure où l'on s'interroge sur les programmes romands, il serait précieux de pouvoir disposer de recherches qui rendent compte des savoirs qui se construisent effectivement dans les classes romandes. De nombreuses études francophones peuvent fonctionner comme points d'appui théoriques et points de comparaison. Nous avons montré que bon nombre d'habitudes scolaires sont similaires, mais nos résultats basés sur des entretiens semi-directifs ne concernent que le Valais, ne constituent qu'une prise de température et ne sont pas représentatifs.

Une question qui mériterait plus d'attention est l'influence du bref décloisonnement institutionnel des disciplines avec l'introduction des activités d'éveil dans les années 80 en France. Il serait intéressant de comparer les pratiques françaises avec celles de Suisse romande où les disciplines ont toujours été maintenues.

De même, compte tenu du fait que l'éducation est du ressort des cantons, la configuration scolaire romande « en mosaïque » offre également des terrains de recherche tout à fait diversifiés pour procéder à des comparaisons et montrer la prégnance des habitudes disciplinaires au-delà de toutes les contingences institutionnelles et sociales locales.

Le terrain suisse pourrait aussi offrir la possibilité de mieux cerner la dimension « culturelle » de la discipline scolaire géographique puisque dans certains cantons bilingues, deux « géographies » scolaires se côtoient : c'est notamment le cas du Valais. Selon les aires culturelles, la géographie savante prend des orientations divergentes : les instituts universitaires alémaniques sont généralement intégrés aux facultés des Sciences alors que les instituts romands sont presque exclusivement en Lettres (sauf Fribourg, canton bilingue) ; à ces ancrages universitaires correspondent des poids variables accordés à la géographie humaine ou physique. De même, il n'y a pas recouvrement entre les cultures scolaires, les références pédagogiques, les réflexions didactiques ; l'air du temps qui souffle sur la géographie scolaire peut donc être très différent. Signalons notamment qu'une tendance « globale » a le vent en poupe dans plusieurs cantons alémaniques, y compris dans la partie germanophone du Valais ; qu'on l'appelle « Mensch und Umwelt » (VS, ZH) ou « Natur, Mensch, Mitwelt » (BE), on abandonne les disciplines et l'on réfléchit globalement sur des « Themenfelder » dans le but d'éveiller la compréhension, l'inventivité et surtout des attitudes respectueuses face au monde, aux autres et à soi<sup>74</sup>. En revanche, le concept de citoyenneté qui est thématiqué dans le monde francophone n'est pas construit en tant que tel dans le monde germanophone, polarisé sur le concept de développement durable.

Au niveau des savoirs construits en géographie, une problématique très spécifique nous paraît digne d'intérêt ; il s'agit de la question des relations que l'on effectue en géographie ainsi que celle des échelles de travail. Les enseignants disent faire beaucoup de liens entre les éléments ; liens entre le relief, le climat, les activités humaines, etc. Cependant, il semble que ces liens se limitent à un seul niveau scalaire et que l'on ne fasse que rarement des liens entre le local et le global. Or, l'échelle crée le phénomène, c'est-à-dire qu'une problématique qui est très présente au niveau local peut perdre toute sa consistance lorsqu'on considère le niveau continental et inversement. De plus, la compréhension du monde ne peut se faire sans montrer

---

<sup>74</sup> Des thèmes tel que « se nourrir » et « s'habiller » sont abordés de manière très large en intégrant leurs dimensions éthiques.

les relations entre le local, le régional, le national, etc. Cet aspect des liens et des échelles mériterait de plus amples développement.

Pour ce qui est des approches du terrain développées de manière générale en didactique de la géographie, il semble qu'on ait privilégié l'étude des textes officiels ou des entretiens avec les acteurs (enseignants, enfants). Quelques chercheurs se sont également consacrés à l'étude de certains « produits » du système didactique tels que les consignes de travail (Basuyau & Guyon, 1994) ou les productions écrites (Crémieux, Jakob & Mousseau, 1994). Très peu - trop peu - sont entrés dans les classes, et moins encore dans les classes primaires pour étudier le système didactique *en action*. Masson (1995) l'a fait au degré primaire et en travaillant avant tout sur les représentations spatiales des élèves ; Chatel (1997) a appliqué les mondes d'éducation à l'étude des activités en classe dans le domaine des sciences économiques et sociales au secondaire supérieur ; dans son travail de licence, Chiesa Millar (2000) a étudié les relations entre une séquence didactique et les productions textuelles des élèves en 5<sup>ème</sup> primaire dans la région genevoise. A notre avis, une connaissance plus fine de la manière dont se construisent les savoirs géographiques ne peut faire l'économie d'une entrée dans les classes.

## Bibliographie

- Audigier, F. (1993a). Sur la didactique de la géographie, thèses de printemps. *Géographes Associés, N° sp. La didactique de la géographie*, 12, 52-58.
- Audigier, F. (1993b). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie*. Thèse pour le doctorat de didactiques des disciplines, Université de Paris VII.
- Audigier, F. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 11-23.
- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : les savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale (Université de Lille)*, 8, 61-89.
- Audigier, F. (1996). La didactique comme un oignon. *Educations*, 1/96, 34-38.
- Audigier, F. (1999). Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France. *Cahier de Géographie du Québec*, 43/120, 395-412.
- Audigier, F. (2001). Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. In : Gohier C. & Laurin S. (Ed.), *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Editions Logiques, pp. 141-192.
- Audigier, F. & Basuyau, C. (1988). Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées? Exemple des classes de CM2 et 6e. *Revue Française de Pédagogie*, 85, 21-27.
- Audigier, F., Crémieux, O. & Mousseau, M-J. (1996). *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde*. Paris : INRP.
- Bailly, A. S. & Nurghetto, M. (1992). Quelle géographie enseigner à l'école? *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 3/92, 215-237.
- Bär, O. (1976). *Géographie de la Suisse*. Vevey : Delta
- Basuyau, C. & Guyon, S. (1994). Consignes de travail en histoire-géographie : contraintes et libertés. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 39-46.
- Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Breton, P. (1996). *L'argumentation dans la communication*. Paris : La Découverte.
- Bronckart, J.-P. & Plazaoloa Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques 97-98*, 35-58.
- Chatel, E. (1997). Les mondes d'éducation, des catégories pour saisir la diversité de l'action éducative. In : INRP (Ed.), *Concepts, modèles et raisonnements*. Paris : INRP, pp. 19-33.
- Chatel, E. (2001a). *Comment évaluer l'éducation ? Pour une théorie sociale de l'action éducative*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Chatel, E. (2001b). L'incertitude de l'action éducative : enseigner, une action en tension. In Baudoin, J.-M. & Friedrich, J. (Ed.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck, pp. 179-201.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.

- Chiesa Millar, V. (2000). *Un texte expositif documentaire sur un sujet de géographie : impact d'une séquence didactique sur les productions écrites d'élèves d'une classe de cinquième primaire*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Collet, G. & Hertig, P. (1995). Du bon usage de l'image dans l'enseignement de la géographie. *Geographica Helvetica*, 4/95, 138-140.
- Crémieux, C., Jakob, P. & Mousseau, M.-J. (1994). Regard didactique sur les productions scolaires en histoire-géographie. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 47-54.
- Davaud, C. & Varcher, P. (1990). La géographie à l'école : entre objets de savoir, pratiques scolaires et démarches géographiques. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 3/90, 223-243.
- Derouet, J.-L. (1992). *Ecole et justice, de l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris : Métailié.
- Gérin-Grataloup, A.-M., Solonel, M. & Tutiaux-Guillon, N. (1994). Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 25-37.
- Goré, D. (1993). *Analyse de compromis local dans une classe de seconde : la mise en équivalence des formes de justifications multiples*. Mémoire professionnel, IUFM Versailles.
- Gumuchian, H. & Mavois, C. (2000). *Initiation à la recherche en géographie*. Paris, Montréal : Anthropos Presses Universitaires de Montréal.
- Hertig, P. (1989). Tendances de la géographie scolaire en Suisse romande. Quelques réflexions d'ordre didactique. *Geographica Helvetica*, 1/89, 46-52.
- Houssaye, J. (1991). Valeurs : les choix de l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 31-51.
- Huber, B. (1997). Une étape déterminante dans l'évolution de l'enseignement de la géographie : J.-H. Pestalozzi à Yverdon (1805-1825). *Geographica Helvetica*, 4/97, 129-132.
- Hugonie, G. (1986a). Les élèves de 6<sup>ème</sup> et la géographie. *Revue de géographie de Lyon*, 61 (2), 201-214.
- Hugonie, G. (1986b). Les élèves de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> et la géographie ; les adolescents de 13 à 16 ans et la géographie. *L'espace géographique*, 15 (2), 156-160.
- Joshua, S. & Dupain, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.
- Laurin, S. (1998). Formation du citoyen et conscience territoriale. In : Klein J.-L.-. et Laurin S. (Ed.), *L'éducation géographique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Roux, A. (1997). *Didactique de la géographie*. Caen : Presses Universitaires.
- Lefort, I. (1992). *La lettre et l'esprit*. Paris : CNRS
- Maréchal, J. (1995). La géographie des chercheurs et la géographie scolaire, filiation et problèmes rencontrés. In : Develay, M. (Ed.), *Savoir scolaire et didactique des disciplines*. Paris : ESF.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière : des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Bern : Lang.
- Masson, M. (1994). *Didactique d'une géographie plurielle*. Paris : A. Colin.

- Masson, M. (1995). *L'enfant et la montagne*. Paris : Anthropos
- Montandon, C. et Osiek, F. (1997). La socialisation à l'école du point de vue des enfants. *Revue française de pédagogie*, 118, 43-51.
- Mudry, A. (1989a). *Le paysage alpin. A la découverte de la géographie*. Sion : DIP Valais.
- Mudry, A. (1989b). *Le paysage alpin. Fichier d'exercices. A la découverte de la géographie*. Sion : DIP Valais.
- Mudry, A. (1989c). *Le paysage alpin. Méthodologie. A la découverte de la géographie*. Sion : DIP Valais.
- Mudry, A. (1993a). *Paysages du Jura et du Moyen-Pays. A la découverte de la géographie*. Sion : DIP Valais.
- Mudry, A. (1993b). *Paysages du Jura et du Moyen-Pays. Méthodologie. A la découverte de la géographie*. Sion : DIP Valais.
- Not, L. (1987). *Enseigner et faire apprendre*. Toulouse : Privat.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.
- Perrenoud, P. (1990). *La géographie scolaire entre deux modèles de transposition didactique*. Texte non publié ; Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Plan d'études romand pour les classes de 1<sup>ère</sup> à 6<sup>ème</sup> année. Nouvelle présentation* (1989). GRAP. Neuchâtel : Service des moyens d'enseignement / IRDP.
- Programme des écoles enfantines et primaires du canton du Valais. Guide méthodologique* (1961). Sion : DIP-VS.
- Rebeaud, L. (1951). *Géographie de la Suisse*. Lausanne : Payot.
- Reboul, O. (1991). *Introduction à la rhétorique*. Paris : PUF.
- Reinfried, S. (2000). L'enseignement de la géographie dans les gymnases suisses après la réforme de la maturité - une analyse des plans d'études en géographie. *Geographica Helvetica*, 55, 3/00, 204-217.
- Schubauer-Leoni, M-L., Leutenegger, F. & Mercier, A. (1999). Interactions didactiques dans l'apprentissage des « grands nombres ». In : Gilly M. & al. (Ed.), *Apprendre dans l'interaction, analyse des médiations sémiotiques*. Nancy et Aix en Provence : Presses Universitaires de Nancy & Publication de l'Université de Provence, pp. 301-328.