

# Les mutations de la géographie scolaire à l'école primaire en France

Entre prescriptions et pratiques d'enseignement

Thierry Philippot, Philippe Charpentier

DANS **SPIRALES - REVUE DE RECHERCHES EN ÉDUCATION** 2016/2 N° 58 , PAGES 121 À 132  
ÉDITIONS **ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE EN ÉDUCATION**

ISSN 0994-3722

DOI 10.3917/spir.058.0121

Date de mise en ligne : 02/02/2020

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2016-2-page-121?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...  
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour Association pour la Recherche en Éducation.**

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](http://cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

# LES MUTATIONS DE LA GÉOGRAPHIE SCOLAIRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE EN FRANCE

## ENTRE PRESCRIPTIONS ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

**Résumé :** La géographie scolaire, en tant que discipline scolaire est considérée comme un système. Chaque modification d'un des constituants du système entraîne alors une mutation de l'ensemble. Sur un temps long, nos analyses mettent en évidence les dynamiques temporelles complexes qui sous-tendent les mutations de la géographie scolaire. Elles mettent à jour les mutations différentielles entre les différents composants.

**Mots-clefs :** Géographie, discipline scolaire, école primaire, travail enseignant.

### INTRODUCTION

Dans la perspective tracée par Chervel (1988), reprise par Audigier (1993, 1997) en didactique de l'histoire et de la géographie, nous considérons la géographie scolaire comme une discipline scolaire. Tenter d'en saisir les mutations, pour l'école primaire, conduit à analyser les changements de ses différents « constituants » (Chervel, 1988), de la géographie à enseigner à la géographie enseignée telle que l'on peut la saisir à partir de l'étude des pratiques d'enseignement. Dans ce contexte, la question est alors de savoir comment ces changements modifient la géographie scolaire ?

Nous faisons l'hypothèse que pour comprendre ces processus de transformation qui affectent la géographie scolaire, la question de la prise en compte de diverses temporalités tout comme celle de l'empan temporel de l'analyse est essentielle.

A partir de références issues de la didactique de la géographie, de l'épistémologie des savoirs scolaires et de l'ergonomie de l'activité, nous analysons un corpus composé d'une collection de programmes pour l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire, des données recueillies auprès d'enseignants de cycle 3 : travail de préparation de séances, mises en œuvre de séances (Charpentier, 2014 ; Philippot, 2008) et des traces écrites d'élèves telles que l'on peut les saisir dans des cahiers ou classeurs.

### LA GÉOGRAPHIE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

#### *Une discipline scolaire*

Notre réflexion s'inscrit dans la perspective de l'histoire des disciplines scolaires ouverte par Chervel (1988) reprise, notamment, par Audigier (1993, 1997) dans le champ de la didactique de l'histoire et de la géographie. La discipline scolaire est « historiquement créée par l'école elle-même, dans l'école et pour l'école » (Chervel, 1988 : 67) même si sa formation au sein de celle-ci est un

processus complexe et de longue durée (Bruter, 2002). Ces considérations ne sont pas sans effet sur la réflexion relative aux mutations de la discipline scolaire. Elles invitent en effet à penser conjointement, sur un temps long, les mouvements de réorganisation de l'école primaire, les finalités qui lui sont assignées et les mutations de la géographie scolaire.

Cette conception de la géographie en tant que discipline scolaire conduit à penser une forme d'autonomie entre la géographie scolaire et la géographie universitaire. Aussi les mutations de cette discipline dans le champ scolaire sont à chercher pour partie dans les évolutions de ses « constituants » (Chervel, 1988 : 91), en particulier de la « vulgate », ce « contenu de connaissances exposé par le maître ou le manuel » (*ibid.* : 93). Partant de cette définition, nous considérons qu'il est possible de distinguer, pour la géographie à l'école primaire, deux types de vulgates : celle qui correspond au contenu de connaissances exposées par le maître ou le manuel scolaire et celle consignée dans les prescriptions qui régissent l'enseignement de cette discipline. Or, « les vulgates évoluent ou se transforment » (Chervel, 1988 : 95) probablement en lien avec les finalités attribuées à l'enseignement de la géographie. Il est donc possible de faire l'hypothèse de l'existence, à un moment donné de l'histoire d'une discipline, de plusieurs vulgates qui coexistent avec des différences entre elles. D'où la nécessité d'intégrer dans la réflexion sur les mutations de la géographie scolaire la question des temporalités inhérentes aux évolutions des finalités et des différentes vulgates. Des évolutions qui ne sont pas étrangères aux principes de légitimité qui fondent l'enseignement de la géographie.

En effet, dans le contexte de l'école, les disciplines scolaires reposent sur des principes de légitimité et des normes de vérités (Jacquet-Francillon, 2015). Aussi des modifications de ces principes et normes conduisent à des évolutions des disciplines scolaires. Pour la géographie scolaire, la discipline homonyme est ainsi la source de légitimité constamment convoquée ; « la référence à la science est permanente au sein des textes officiels. Elle l'établit comme un guide devant orienter l'enseignement de la discipline et comme principe de légitimité » (Clerc, 2002 : 97). Aussi les vulgates sont-elles liées aux évolutions de la géographie universitaire, « constamment [...], les auteurs des instructions officielles rappellent la nécessité de prendre en compte l'évolution des savoirs et, implicitement, l'évolution des paradigmes de références » (*ibid.* : 98). Cette volonté peut être un facteur de mutations pour la géographie scolaire dans la mesure où la géographie en tant que discipline scientifique est elle-même agitée par des turbulences qui modifient son paradigme de référence ; « la géographie est une vieille dame que des métamorphoses successives ne cessent de rajeunir » (Claval, 2001 : 237).

Si des mutations de la géographie scolaire peuvent être cherchées du côté des logiques même de constitution des disciplines scolaires et de leurs constituants, d'autres sont probablement liées aux recommandations que font à différentes époques les didacticiens.

### *Les recommandations des didacticiens*

A partir de la fin des années soixante, la géographie, comme d'autres disciplines scolaires, est prise dans un vaste mouvement de réflexion qui vise à la modernisation des contenus et des modalités d'enseignement. Pour l'école élémentaire, c'est la période des activités d'éveil (1968-1985)<sup>1</sup> qui va marquer cette vo-

<sup>1</sup> Les « activités d'éveil » prescrites constituent pendant cette période une part de l'enseignement primaire visant les mêmes objectifs généraux : compétences d'ordre corporel et psychomoteur, sensibi-

lonté de « reconstruction » des champs disciplinaires. Ces années marquent les prémices d'une réflexion didactique qui va prendre son essor au moment de la mise en place des activités d'éveil dont la mise en œuvre « va entraîner une véritable rupture dans les propositions de la géographie à enseigner » (Roumégous, 2002 : 115), des propositions marquées par « la relecture phénoménologique de la géographie comme apprentissage du rapport au monde, [...] qui est certainement à retenir à l'école élémentaire » (*Ibidem* : 115).

Après 1985, et la fin de l'éveil, « la nouvelle géographie », notamment l'analyse spatiale et les travaux de Brunet vont très fortement influencer la didactique de la géographie. Une réflexion didactique tente alors de prendre en compte les évolutions de la discipline universitaire. Un enseignement plus conceptuel et qui vise la compréhension de l'organisation des espaces humains est mis en avant, les chorèmes, les modèles deviennent en quelques années des passages obligés pour l'enseignement de la géographie, l'hexagone s'impose ainsi à tous. Les ouvrages de Clary, Dufau, Durand et Ferras, *Cartes et modèles à l'école* publié en 1987 et de Masson *Vous avez dit géographies ? Didactique d'une géographie plurielle* qui paraît en 1994 sont emblématiques de ces nouvelles propositions.

Au cours des années 1990-2000 la didactique de la géographie pour l'école primaire met en avant un enseignement problématisé de cette discipline (Consi-dère, 2000). Elle promet aussi un enseignement de la géographie qui s'ouvre à de nouvelles problématiques comme celle du développement durable et s'inscrit dans des perspectives interdisciplinaires (Vergnolle-Mainar, 2011).

Si des évolutions dans les recommandations des didacticiens peuvent être repérées, des travaux de recherche mettent en évidence que si les enseignants adhèrent à ces propositions, il leur est parfois difficile de les mettre en œuvre dans leurs pratiques d'enseignement (Philippot, 2013a, 2013b). Un constat qui conduit à considérer la discipline scolaire comme une création du travail enseignant.

#### *Une discipline scolaire, création du travail de l'enseignant*

Au sein de l'institution scolaire, la discipline scolaire peut être considérée comme « une sorte de système anonyme à la disposition de qui veut ou qui peut s'en servir » (Foucault 1971 : 32). C'est dire que la géographie scolaire est aussi ce qu'en comprennent les enseignants et ce qu'ils en font avec les élèves au sein de leur classe. Sa genèse, ses possibles mutations sont donc étroitement liées au travail de l'enseignant, à « l'activité magistrale génitrice des disciplines scolaires » (Chervel 1988 : 84).

La distinction géographie à enseigner / géographie enseignée, commune en didactique de la géographie, renvoie aux textes officiels (géographie à enseigner) et aux pratiques des enseignants (géographie enseignée). Elle peut être rapprochée de la distinction travail prescrit / travail réalisé couramment utilisée en ergonomie de l'activité enseignante (Amigues, 2003) : le travail prescrit est ce que le professionnel doit faire tandis que le travail réalisé est ce qu'il fait. L'écart entre les deux n'est pas pensé par rapport à une norme, en termes de « défaut, incompréhension, incompetence, formation insuffisante » mais en termes de « choix, com-

---

lité et équilibre affectif, socialisation, compétence d'ordre méthodologique, possibilités mentales et équipement notionnel et conceptuel. Elles se déclinent par domaine dont le domaine des sciences sociales qui englobe (entre autres) la géographie. [http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes\\_1978.pdf](http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1978.pdf)  
Voir aussi infra.

promis, incertitude, décision, prise de risque et investissement subjectif pour faire au mieux dans la tension entre le prescrit et le réel » (Amigues, 2003 : 9).

Les programmes constituent pour l'enseignant un ensemble de prescriptions « qui dit quoi faire mais pas comment faire » (Amigues, 2009 : 16) et qui suscite « un questionnement professionnel » (*ibid.* : 16). Pour l'enseignant, ceux-ci ne délivrent pas « du prêt à agir » mais déclenchent « à travers un dialogue entre la prescription et les ressources disponibles, une activité de re-conception non seulement des buts et des moyens d'action mais aussi du milieu de travail qui permettra de les mettre en œuvre » (Amigues, 2009 : 18). En ce sens, on peut dire que l'enseignant travaille la prescription et que la prescription le travaille. La géographie enseignée est alors le produit de ce travail. Un travail d'appropriation qui suppose du temps. Elle est pour partie le fruit du travail de redéfinition des prescriptions effectué par l'enseignant, processus qui met en jeu les conceptions que les enseignants ont de cette discipline et les rapports qu'ils entretiennent avec cette dernière (Audigier, 1999a, 1999b ; Niclot & Philippot, 2008). Elle est aussi le produit des choix de l'enseignant, des compromis qu'il réalise dans le quotidien de sa classe. Ceci explique pourquoi des mutations de la géographie à enseigner ne sont pas nécessairement celles de la géographie enseignée. Si à elles deux elles composent la géographie scolaire, l'une et l'autre obéissent cependant à leurs propres logiques et temporalités.

Qui plus est, les disciplines scolaires sont des constructions historiques, sociales et culturelles qui permettent à l'École en tant qu'institution d'atteindre ses propres finalités. Aussi toute réorganisation de l'École, toute modification de ses finalités sont sources de mutations. À une autre échelle, mais en interaction avec la précédente, l'enseignant et son travail contribuent aux mutations de la géographie scolaire. Ce jeu complexe d'acteurs à différentes échelles peut expliquer pourquoi il n'y a pas nécessairement synchronie entre tous les éléments qui constituent le système de la discipline scolaire.

## DES TRACES POUR SAISIR LES MUTATIONS DE LA GÉOGRAPHIE SCOLAIRE

Décrire, analyser des mutations confronte le chercheur à la nécessité de tourner son regard vers le passé pour reconstruire à partir de traces, tel l'historien, un objet : la géographie scolaire qui a été (Ginzburg, 1989). Celui-ci tente alors de présenter un « état initial », référent à partir duquel il pourra envisager la question des continuités, ruptures, transformations, ajouts, qui participent du processus de mutation.

Pour approcher la géographie à enseigner, nous avons constitué un corpus à partir des programmes d'enseignement qui ont eu cours de 1923 à aujourd'hui. La géographie enseignée, les pratiques des enseignants sont quant à elles abordées à partir de trois ensembles de traces.

Le premier ensemble est formé par une collection non continue de traces écrites en géographie figurant dans des cahiers d'élèves (entre 1924 et 2015)<sup>2</sup>. Ce corpus est composé de 8 cahiers d'élèves : 7 cahiers de cours moyen (1924, 1926,

---

<sup>2</sup> Les programmes d'enseignement et les cahiers d'élèves sont tirés du fond documentaire du Musée Aubois d'Histoire de l'Éducation à Troyes. Pour ce qui est des cahiers d'élèves, ce fond repose sur des dons faits par des particuliers d'où le caractère discontinu des archives. Pour les années 2008 et 2014, les cahiers sont issus de travaux de recherche menés par les auteurs.

1957, 1981, 2008, 2014), un cahier de cours élémentaire (1969). Ces traces écrites nous permettent d'inférer, en partie, les pratiques d'enseignement dont elles témoignent. Au fil du temps les noms donnés aux différents cahiers utilisés en classe ont changé : cahier journalier, cahier du jour, cahier de contrôle, classeur partie géographie.

La géographie enseignée est celle qui se construit en contexte d'enseignement dans le jeu des interactions entre l'enseignant et les élèves. Pour décrire et comprendre autant que faire ce peut cette géographie, nous mobilisons des observations *in situ* et des méthodes indirectes (Clot, 2008). Le second ensemble comprend les transcriptions de neuf enregistrements vidéoscopiques et des neuf entretiens en autoconfrontation qui ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Bardin, 1977) dont les catégories ont été élaborées en référence à la didactique de la géographie et à la notion de discipline scolaire (Philippot, 2008). Les neuf enseignants étaient tous en activité au moment de l'enquête. Ceux dont l'ancienneté était la plus importante (trente années d'enseignement) ont connu quatre générations de programmes (1970, 1981, 1995 et 2002) alors que ceux qui n'avaient qu'une seule année d'expérience ont mis en œuvre uniquement le programme de 2002.

La géographie enseignée est aussi celle qui s'élabore lors de la conception par l'enseignant de ses temps d'enseignement de cette discipline. Pour la cerner nous mobilisons un troisième ensemble constitué des données recueillies à partir de vingt-deux entretiens semi-directifs qui se sont déroulés entre octobre 2011 et janvier 2012 et qui ont concerné des maîtres en poste qui enseignent effectivement la géographie au cycle 3 dans le département du Val-de-Marne (Charpentier, 2014). L'objectif de cette enquête était de connaître et d'interpréter ce que font les maîtres quand ils préparent leurs séances de classe.

## LA GÉOGRAPHIE SCOLAIRE : STABILITÉ, DÉSTABILISATION ET RECOMPOSITIONS

La géographie fait partie de ces disciplines qui ont été progressivement inscrites dans les programmes d'enseignement de l'école primaire au cours du XIX<sup>e</sup> siècle. Entre la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, moment où elle acquiert au sein de l'école une légitimité propre, et ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, la géographie en tant que discipline scolaire connaît une histoire mouvementée liée aux transformations du projet politique pour l'École de la République. Trois périodes structurent cette histoire. Après une longue période de stabilité (début XX<sup>e</sup>, années soixante-dix), s'ouvre une période de forte instabilité (années 1970 à 1985) à laquelle fait suite une période de recompositions (années 1985 à 2015).

### *Le temps de la stabilité*

Les programmes de géographie publiés pendant cette période (1923, 1938, 1945, 1955) s'inscrivent tous dans la continuité de celui de 1923. C'est à partir de lui que se sont constitués par accumulation, ajout de thèmes, les programmes postérieurs. D'ailleurs, chaque nouveau programme fait explicitement référence, par un encart constitué de rappels, aux apports des programmes qui lui sont antérieurs assurant ainsi une forme de permanence des prescriptions. L'analyse de celles-ci permet de constater que la géographie scolaire est installée dans l'école de la République dont elle constitue un élément du socle idéologique (Lefort, 1992). Son enseignement, présent à tous les niveaux de l'école primaire, doit alors contribuer à la constitution de l'identité nationale et à la diffusion d'une vision partagée du territoire de la nation.

Pendant toute cette période, il est demandé aux maîtres de proposer des « leçons de choses », de privilégier l'observation « dans la cour de l'école ou mieux en promenade » (Leterrier, 1947 : 207), des activités de description de gravures et une nomenclature de termes qui s'y rapportent, de lieux et de faits géographiques, que les élèves devront parfaitement savoir. Les programmes prescrivent de faire « un appel assez souvent répété à la mémoire » (Gay & Mortreux, 1929 : 179), et de transmettre des connaissances factuelles qui devront être reproduites « sur une carte muette ou sur un croquis » ; une géographie des tracés s'installe alors à l'école. Le contenu de ces programmes était « positiviste et idéologiquement nationalo-centré » (Lefort, 2002 : 26) et la France était alors « identifiée à une personne, la géographie étant chargée de lui donner un corps (le milieu physique), un visage (le milieu naturel) et un portrait-robot (l'hexagone) » (Grataloup, 2002 : 245). Ainsi, se fabrique l'image d'une discipline « fortement normée, d'inculcation mémorielle "savoir sa géographie" qui contribua longtemps à identifier la géographie avec des "objets" : réseaux hydrographiques, altitudes sommitales et chefs-lieux de département » (Lefort, 2010 : 209).

Cette manière de concevoir la géographie et son enseignement, de manière descriptive et accumulative de termes géographiques, se retrouve dans les traces laissées par les élèves dans leurs cahiers en 1934, 1958 ou 1969. Les contours de la France, les tracés des principaux fleuves et de leurs affluents comme les résumés à apprendre par cœur pour la composition trimestrielle témoignent d'une unité et d'une permanence de la géographie enseignée pendant cette longue période.

La géographie scolaire est alors au diapason de la géographie scientifique au sein de laquelle les prémices de « nouvelles géographies » ne remettent pas en cause le paradigme naturaliste et son caractère idiographique encore dominant. Les quelques évolutions que l'on peut identifier dans les prescriptions s'inscrivent dans un fond de continuité. Il n'y a pas de distorsions entre géographie à enseigner et géographie enseignée. D'une génération d'enseignants à l'autre, c'est la même géographie qui doit être enseignée ; celle-là même que chacun a connue en tant qu'élève. Ce « modèle » de la géographie scolaire va durablement marquer les esprits de tous, il alimente encore en partie aujourd'hui la mémoire collective du métier d'enseignant à l'école primaire. Il va devenir une référence, une ressource pour enseigner la géographie, quand de fortes turbulences vont venir bouleverser la stabilité du système géographie scolaire.

### *Le temps de la déstabilisation*

Les années soixante ouvrent une période de fortes turbulences qui vont déstabiliser la géographie scolaire. Ce sont d'abord les interrogations sur les savoirs légitimes à enseigner dans des sociétés en profondes mutations et celles sur les théories de l'enseignement, sous l'influence des travaux de Piaget et Bruner, qui vont profondément modifier l'univers scolaire.

Ainsi en 1977, apparaît dans les programmes le terme d'activités d'éveil qui ne prendront réellement forme qu'à partir des programmes de 1981 dans lesquels la géographie perdra d'ailleurs son nom (Roumégous, 2002). Celle-ci sera en effet intégrée au domaine des sciences sociales qui constitue un des trois tiers temps de l'école primaire d'alors. Ces activités d'éveil ont pour finalités éducatives le développement psychologique des enfants par l'exploration effective de leur environnement. C'est à partir de leurs réactions, de leurs questionnements que les élèves seront amenés à construire leurs connaissances en mobilisant des méthodes spécifiques aux sciences sociales (enquêtes, consultation de documents, synthèses, etc.). Dans la logique des stades de développement de Piaget, l'école

élémentaire qui correspond au stade des « opérations concrètes » doit permettre aux enfants de passer de l'étape du « vécu » à celle du « perçu » ; la dernière étape, qui correspond à celle du « conçu », est réservée quant à elle à l'enseignement secondaire (Roumégous, 2002 : 57).

Sur le fond, les interrogations sur les savoirs légitimes à enseigner et la mise en place du collège unique (1975) qui marque la fin des deux ordres d'enseignement et entraîne une redéfinition des finalités assignées à l'école élémentaire, font voler en éclat le consensus sur lequel reposait la géographie scolaire depuis près d'un siècle. L'objet de la géographie à enseigner s'en trouve modifié. S'imposent alors « l'étude du milieu » au cycle préparatoire et les relations entre l'homme et son « environnement » au cycle moyen (Leterrier, 1981 : 338). Pour ce dernier cycle, il s'agit de permettre aux élèves de construire des synthèses qui visent l'émergence de notions géographiques qui font apparaître des relations, des interactions entre différents éléments liés à un questionnement des enfants.

Cette période dite de l'éveil conduit à une forme de déscolarisation (CherVEL, 1988) de la géographie tout en étant aussi une période de fort dynamisme pour la didactique de la géographie à l'école primaire (Roumégous, 2002). Celle-ci propose en effet aux enseignants de nouvelles pistes pour l'enseignement de cette discipline. Pour autant, l'analyse des cahiers d'élèves pour cette période met en évidence que la géographie enseignée est encore très proche du modèle de la période précédente. Les pratiques d'enseignement assurent donc une forme de permanence (localisation, description, nomination d'espaces, enseignement de connaissances factuelles) quand la géographie en tant que discipline tend à disparaître des programmes par son intégration dans les sciences sociales.

Ceci peut s'expliquer par le fait que les activités d'éveil tout comme les propositions didactiques qui les accompagnent sont pensées pour l'essentiel en dehors des enseignants de l'école primaire, par des experts, didacticiens : elles constituent des prescriptions exogènes tout en dessinant un nouveau contour de la géographie à enseigner. Elles sont pour les enseignants d'ailleurs peut-être trop novatrices ou par trop éloignées de ce qu'est pour eux la géographie et son enseignement à l'école primaire ; d'où leur possible déstabilisation. Dans ces conditions, le travail d'appropriation de ces nouvelles prescriptions qui ont brouillé l'image de la géographie à enseigner s'avère long et complexe. Ainsi peut-on penser que, confrontés à des prescriptions en rupture avec celles qui ont précédées, les enseignants puisent dans la mémoire du métier (Clot, 2008) le comment faire pour enseigner l'éveil : le modèle ancien est alors une ressource pour leur travail. C'est probablement à partir de ce modèle que peu à peu se construisent de nouvelles pratiques d'enseignement qui intègrent des éléments de nouveauté.

Cette période que nous qualifions de déstabilisation marque le début d'une désynchronisation entre les évolutions de la géographie à enseigner et celles de la géographie enseignée. Une forme de découplage s'installe entre ces deux éléments constitutifs de la géographie scolaire. Une déstabilisation d'autant plus importante que « la représentation collective de la géographie a évolué beaucoup moins vite que son objet et ses méthodes : on croit qu'elle est... ce qu'elle n'est déjà plus, et parfois depuis longtemps » (Bavoux, 2002 : 7).

#### *Le temps des recompositions*

Dans un contexte d'intégration européenne et de mondialisation, l'arrivée au ministère de l'Éducation nationale en 1985 de Jean-Pierre Chevènement et les nouveaux programmes qui sont publiés sous son autorité, marquent la fin des activités d'éveil. La structuration des programmes en disciplines scolaires est de nou-

veau la règle. La géographie retrouve alors une place à l'école primaire avec un programme « conservateur » centré sur l'État-nation (Roumégous, 2002), mais connaît un début de marginalisation à partir du programme de 1995. Pour le cycle 2 (élèves de 6 à 8 ans), la découverte du monde remplace la géographie qui ne subsiste qu'au cycle 3 (élèves de 9 à 11 ans). On peut d'ailleurs voir dans ce programme une tentative de compromis au niveau des experts entre une approche adisciplinaire des apprentissages (celle de l'éveil) et une approche disciplinaire en accord avec la forme scolaire qui prévaut de longue date dans le système éducatif français : la découverte du monde pour les plus jeunes, la géographie pour les plus âgés à un moment de la scolarité où il est nécessaire de préparer les élèves aux enseignements disciplinaires du collège. Mais ce compromis ne résout pas une question fondamentale : à savoir, quelle géographie enseigner dans cette seconde partie du XX<sup>e</sup> siècle et pour quelles finalités ?

Dès lors, dans les programmes qui vont se succéder, de plus en plus rapidement (1995, 2002, 2008) – Chevalier (2003 : 346) parle à ce propos d'une « valse des instructions officielles et des programmes » – on observe, sans continuité d'un programme à l'autre, diverses tentatives de recomposition de la géographie à enseigner : de nouveaux espaces, de nouveaux objets d'études, de nouvelles perspectives apparaissent ou disparaissent au gré de ces changements. Par exemple, le programme de 2002, sans être dénué de toute ambiguïté sur le plan épistémologique, présente des avancées significatives qui sont autant d'ouvertures vers une géographie scolaire renouvelée en présentant de manière explicite aux enseignants la géographie comme l'« étude de l'organisation de l'espace par les sociétés » (MEN, 2002 : 80). L'Europe, la complexité du monde font alors leur entrée dans le programme de géographie. Mais dès 2008 de nouveaux programmes sont publiés. Pour la géographie c'est un retour aux « fondamentaux » avec un programme centré sur l'espace national qui rétablit en quelque sorte une continuité quasi séculaire juste interrompue par les soubresauts des années d'après 1968.

Dans le même temps la géographie scolaire est sommée de s'ouvrir à de nouvelles problématiques comme celle par exemple du développement durable. Elle est aussi affectée par l'approche par compétences mise en avant par la promulgation en 2006 d'un socle commun de connaissances et de compétences qui questionne ses contenus, ses démarches d'enseignement : l'enseignement de la géographie devient-il un prétexte à la construction de compétences transversales ? Elle doit enfin faire avec l'introduction dans le champ scolaire des diverses « éducations à... » et les perspectives d'interdisciplinarité dont elles sont porteuses : vait-on vers une marginalisation des disciplines scolaires au profit de nouveaux enseignements ?

Au cours de cette troisième période, une sorte de doute sur ce qu'il convient d'enseigner ou un affrontement entre diverses conceptions des finalités à attribuer à l'enseignement de la géographie (par exemple : enseigner une géographie centrée sur l'espace national *versus* enseigner une géographie ouverte sur l'Europe et le Monde ; enseigner une géographie nomenclaturale et factuelle *versus* enseigner une géographie qui dote les élèves d'outils d'intelligibilité du monde contemporain) crée une forme d'instabilité qui ne cesse de la transformer et donc d'en brouiller l'image aux yeux de ceux qui doivent l'enseigner. Les changements rapides de programmes, leur manque de continuité et de lisibilité ne laissent probablement pas aux enseignants le temps et la possibilité de leur nécessaire appropriation. Dès lors, chaque enseignant dans le quotidien de son travail fait ce qui à ses yeux est un compromis acceptable entre ce que lui demandent les prescriptions et ce que cela lui demande. Ainsi, lorsque des enseignants sont interrogés sur leur

préparation de séances de géographie (Charpentier, 2014) ou quand ils commentent leur séance (Philippot, 2008), nombreux sont ceux qui expriment leurs doutes, leur sentiment de ne plus savoir ce qu'il convient de faire ou de ne pas être suffisamment outillés pour se lancer dans de nouvelles pratiques d'enseignement telles qu'elles peuvent apparaître dans les programmes : études géographiques de paysages, pratiques cartographiques, usages des outils numériques pour enseigner la géographie, etc. Dans ces conditions, ils proposent souvent des activités qui ne risquent pas de les mettre en difficulté face aux élèves. Ils disent aussi la place importante qu'ils accordent à leurs goûts personnels (découverte des grandes capitales, de milieux lointains, etc.) ou à ceux supposés des élèves (parler de leur vécu, goût pour l'exploration, colorier des cartes, etc.) dans les choix qui organisent leur enseignement de la géographie. Pour eux le modèle ancien est souvent rassurant mais on peut aussi penser que cette géographie scolaire traditionnelle est plus facilement enseignable et évaluable, d'où une certaine permanence. Se construisent alors dans la classe, non pas une géographie enseignée mais une pluralité de géographies enseignées (une géographie nomenclaturale et factuelle, une géographie plus tournée vers la construction de concepts, une géographie inscrite dans des projets interdisciplinaires, etc.) plus ou moins marquées, selon les enseignants, par l'héritage du modèle traditionnel et des éléments de nouveauté : soit des géographies enseignées que l'on peut voir comme le jeu entre le genre et le style (Clot, 2008 ; Philippot, 2008). Des géographies enseignées qui sont souvent des successions de séquences sans véritable cohérence.

## CONCLUSION

La géographie scolaire, système complexe et dynamique, est affectée au cours du temps par des jeux d'acteurs et des dynamiques temporelles qui ne cessent de la transformer et de la reconfigurer au rythme des grandes transformations politiques, sociales qui affectent la France. Toutefois, comme cela peut être le cas pour d'autres disciplines scolaires, la permanence du terme « géographie » dans les usages pour qualifier cette discipline peut contribuer à masquer en quelque sorte ses mutations ; ce terme est toujours utilisé mais il désigne des réalités différentes.

La géographie scolaire de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle qui a marqué des générations d'élèves et d'enseignants n'est plus, mais elle subsiste encore dans certaines pratiques d'enseignement telles qu'on peut aujourd'hui les observer dans les classes. La géographie scolaire d'aujourd'hui n'a plus la même place à l'école primaire. Elle n'est plus enseignée qu'au cycle 3 et sert de propédeutique au collègue quand elle n'est pas simplement prétexte à la construction de compétences transversales en lien avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (MEN, 2015).

Au sein de la géographie scolaire, géographie à enseigner et géographie(s) enseignée(s) évoluent selon des temporalités et des logiques de changement différentes. S'en suit une désynchronisation entre les deux et la diffusion de deux images contrastées. La géographie à enseigner apparaît alors comme dynamique, régulièrement actualisée quand la géographie enseignée est souvent taxée d'immobilisme. En fait toutes deux se transforment en tension entre deux pôles, celui des héritages et celui des nouveautés mais à leur rythme propre.

Ces mutations différentielles ont rompu la cohérence du système qui a prévalu pendant plus d'un demi-siècle. À l'unité de la géographie enseignée et à sa

cohérence, s'opposent désormais des géographies enseignées contingentes et hétérogènes.

Dans ces conditions, on peut se demander si la géographie scolaire est encore aujourd'hui porteuse de tous les attributs qui permettent toujours de la qualifier de discipline scolaire ?

Thierry PHILIPPOT  
Philippe CHARPENTIER  
CEREP EA 4692

Université Reims Champagne-Ardenne, ESPE

**Abstract :** School geography, as a school discipline, is considered as a system. Every modification of one of the constituents of the system entails then a mutation of the set. Taking in account the long time, our analyses highlight the complex temporal dynamics which underlie the transformations of the school geography. They update the differential transformations between the various components.

**Keywords :** geography, school subject, primary school, work of teaching.

### Bibliographie

- Amigues R. (2003) « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante » – *Skholé* hors-série 1 (5-16).  
<http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.5-16.pdf>
- Amigues R. (2009) « Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité » – *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle* 1, 42 (11-26).
- Audigier F. (1993) *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse Université Paris VII.
- Audigier F. (1997) « Histoire et Géographie. Un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle » – *Recherche et Formation* 25 (9-21).
- Audigier F. (1999a) « Instituteurs et professeurs des écoles aux prises avec l'histoire, la géographie et l'éducation civique » – *Perspectives Documentaires en Éducation* 46-47 (49-55).
- Audigier F. (1999b) « Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France. Habitat commun, voisinages et distances » – *Cahiers de Géographie du Québec* 120 (395-412).
- Bardin L. (1977) *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bavoux J.-J. (2002) *La géographie. Objet, méthodes, débats*. Paris : Armand Colin.
- Bruter A. (2002) « Un exemple de recherche sur l'histoire d'une discipline : l'histoire enseignée au XVII<sup>e</sup> siècle » – *Carrefours de l'Éducation* 1, 13 (2-17).
- Clary M., Dufau G., Durand R. & Ferras R. (1987) *Cartes et modèles à l'école*. Montpellier : RECLUS.
- Charpentier P. (2014) *L'activité de préparation des séances de classe par les maîtres polyvalents du cycle 3 de l'école primaire. L'exemple de la géographie*. Thèse de doctorat, Université Reims Champagne-Ardenne.

- Chevalier J.-P. (2003) *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France*. Rapport de synthèse. Géographie. Université Panthéon-Sorbonne – Paris I.  
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00218343v2>
- Chervel A. (1988) « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche » – *Histoire de l'Éducation* 38 (59-119).
- Claval P. (2001) *Épistémologie de la géographie*. Paris : Nathan.
- Clerc P. (2002) *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Clot Y. (2008) *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Foucault M. (1971) *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.
- Considère S. (2000) « Raisonner en géographie au cycle 3 de l'école élémentaire » – *Hommes et Terres du Nord* 3 (180-188).
- Gay P.-H & Mortreux O. (1929) *Programmes officiels des Écoles primaires élémentaires. 1923-1924*. Paris : Hachette.
- Ginzburg C. (1989) *Mythes, emblèmes, traces ; morphologie et histoire*. Paris : Flammarion.
- Grataloup C. (2002) « Une nouvelle alliance entre histoire et géographie » – in DESCO (2002) *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école*, Actes du colloque organisé à Paris, les 12, 13, 14 décembre 2002, Direction de l'enseignement scolaire, Bureau de la formation continue des enseignants : Paris.  
<http://eduscol.education.fr/cid46010/une-nouvelle-alliance-entre-histoire-et-geographie.html>
- Guillot A. (1970) *Textes organiques de l'enseignement primaire. Horaires. Programmes. Examens. Instructions officielles*. Paris : Sudel.
- Jacquet-Francillon F. (2015) « Un autre regard sur les disciplines scolaires » – *Le Télémaque* 47 (39-58).
- Lefort I. (1992) *La lettre et l'esprit : géographie scolaire et géographie savante en France*. Paris : CNRS.
- Lefort I. (2002) « L'enseignement de l'histoire et de la géographie pour tous : quelles finalités, quels enjeux ? » – in : DESCO (2002) *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école*, Actes du colloque organisé à Paris, les 12, 13, 14 décembre 2002, Direction de l'enseignement scolaire, Bureau de la formation continue des enseignants : Paris.  
<http://eduscol.education.fr/cid45983/l-enseignement-de-l-histoire-et-de-la-geographie-pour-tous%C2%A0-quelles-finalites-quels-enjeux%C2%A0.html>
- Lefort I. (2010) « La géographie : quelle(s) demande(s) sociale(s) pour quels publics ? » – *Tracés. Revue de Sciences Humaines* Hors-série 10 (205-215).
- Leterrier L. (1947) *Programmes. Instructions. Répartitions mensuelles et hebdomadaires, 1945-1947*. Paris : Hachette.
- Leterrier L. (1981) *Programmes, Instructions*. Paris : Hachette.
- Masson M. (1994) *Vous avez dit géographies ? Didactique d'une géographie plurielle*. Paris : Armand Colin.
- MEN (2002) « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire » – *BOEN* n° 1 Hors-série.
- MEN (2006) « Socle commun de connaissances et de compétences » – *BOEN* n° 29 du 20 juillet 2006.
- MEN (2008) « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire » – *BOEN* n° 3 Hors-série.

- MEN (2015) « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture » – *BOEN* n° 17 du 23 avril 2015.
- Niclot D. & Philippot T. (2008) « Les ambiguïtés du rapport aux savoirs disciplinaires des maîtres polyvalents du primaire en France : l'exemple de l'histoire-géographie » – in : G. Baillat et A. Hasni (dir.) *La profession enseignante face aux disciplines scolaires : le cas de l'école primaire* (185-216). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Philippot T. (2013a) « Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre » – *Tréma* 39 (63-75).
- Philippot T. (2013b) « Enseigner à l'école primaire une géographie problématisée : un défi ? » – *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation* 15-1 (21-34).
- Philippot T. (2008) *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*. Thèse de doctorat, Université Reims Champagne-Ardenne.
- Roumégous M. (2002) *Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations. 1968-1998*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Vergnolle-Mainar C. (2011) *La géographie dans l'enseignement, une discipline en dialogue*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.