

Article

« Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France. Habitat commun, voisinage et distances. »

François Audigier

Cahiers de géographie du Québec, vol. 43, n° 120, 1999, p. 395-412.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/022846ar>

DOI: 10.7202/022846ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France

Habitat commun, voisinages et distances

François Audigier

Département des Sciences de l'éducation

Université de Genève¹

Francois.Audigier@pse.unige.ch

Résumé

En s'appuyant sur une enquête par entretiens et questionnaires menée avec la participation de douze équipes d'enseignants en IUFM, l'auteur décrit la manière dont les enseignants du primaire conçoivent la géographie qu'ils enseignent. Conceptions de la discipline, pratiques d'enseignement, choix des objets enseignés, organisation des programmations sont autant d'entrées permettant de construire cet état des lieux. L'analyse met en évidence un noyau dur de conceptions et de pratiques et certaines divergences ou différences entre la force de la description-nomination-localisation et l'aspiration à des pratiques plus exigeantes et à leur mise en œuvre. Les relations avec l'histoire et l'éducation civique, disciplines traditionnellement liées à la géographie dans l'enseignement français, soulignent la spécificité des questions de l'enseignement de la géographie dans le primaire, mais aussi l'intérêt qu'il y a à penser les trois disciplines ensemble, en particulier lorsqu'on les examine à la lumière des modèles disciplinaires construits par les didactiques.

Mots-clés : conceptions, école élémentaire, enseignant, discipline scolaire, géographie, représentations.

Abstract

The Representations of Geography in Primary Teaching in France. Common Habitat, Neighbourhoods and Distances

Using the results of an inquiry with interviews and questionnaires conducted with twelve teams of teachers in IUFM, the author describes how the teachers of the primary level see the geography they teach. Conceptions of the subject matter, methods of teaching, choice of the subjects taught, organization of their own curriculum are different means to build this inventory used. The analysis shows a core of conceptions and practices and some divergences or differences between the force of description-nomination-localization and the desire for more demanding practices and their execution. This relation with history and civic education, school subjects traditionally linked to geography in French schooling, underlines the specificity of the questions of geography teaching at the primary level, but also the interest of thinking the three school subjects together, particularly when you examine them in the light of the disciplinary models built by didactics.

Key Words : conceptions, primary school, teacher, geography, representations.

Cet article expose les résultats d'une enquête portant sur les conceptions que les enseignants français du primaire se font de la géographie et de son enseignement. L'enquête combine une approche qualitative, soit des entretiens avec 46 enseignants, et une approche quantitative, basée sur le recueil de données par questionnaire auprès de 712 enseignants. Pour étudier ces conceptions, les chercheurs² qui ont conduit les enquêtes se sont référés aux quelques travaux existants qui se fondent sur le concept de discipline scolaire et sur la théorie des représentations sociales. Après un exposé de la problématique de la recherche et des grandes lignes de travail, une présentation des enquêtes et du dispositif de recueil des données précède la description et l'analyse des principaux résultats. La conclusion entre plus fermement dans l'interprétation de ces résultats et ouvre sur quelques débats actuels concernant la géographie à l'école primaire.

PROBLÉMATIQUE ET ORIENTATIONS DE LA RECHERCHE

Rappelons pour commencer que l'histoire, la géographie et l'instruction-éducation civique ont été introduites à l'école pour transmettre et construire une culture commune, une représentation partagée de la mémoire, du territoire et du pouvoir, pour contribuer à la formation et au maintien de l'identité nationale (Citron, 1980; Audigier, 1995b). Jusque vers les années soixante et au-delà des débats et des oppositions qui agitent toute société démocratique autour d'un objet aussi délicat, ces finalités civiques et politiques étaient suffisamment simples et partagées pour fournir un cadre à peu près stable qui inspirait les contenus et pratiques d'enseignement. De son côté, la géographie, science de référence, se présentait comme une grande dame tranquille évoluant cahin-caha, comme évoluait le monde, derrière une unité de façade à peu près conservée. Si elles existaient, les différences d'approches, de problématiques et de méthodologies ne trouvaient guère d'écho dans les programmes d'enseignement et dans la formation des enseignants (Robic, 1990; Claval, 1998). Point n'est besoin d'insister très longuement sur les divers facteurs qui ont sapé les fondements de ce bel édifice : mise en cause de la référence nationale et insistance sur la multiplicité et la mobilité des références sur lesquelles se construisent les identités; diversification, voire fragmentation, des histoires et des géographies scientifiques susceptibles d'inspirer leurs homonymes scolaires; modifications profondes des rapports au passé et au territoire; crise du politique et modification de la citoyenneté; mondialisation des industries de la culture et de la communication; mobilité croissante des hommes, des marchandises, des idées; etc.

La question majeure qui est alors posée est celle de l'intérêt, du besoin et du désir que la société et, par le fait même, les enseignants éprouvent pour ces trois disciplines. Si la place de l'histoire reste élevée, compte tenu notamment du lien très fort qu'elle entretient avec les identités individuelles et collectives, celle de la géographie est plus contestée. À ce qui relève directement de la géographie, de ses significations et de ses usages sociaux et scolaires, il convient d'ajouter les impératifs souvent contradictoires auxquels les instituteurs et professeurs des écoles (IPE dans la suite de l'article) sont soumis. Le « lire-écrire-compter » pèse d'un poids considérable et insistant, tandis que les activités sportives et culturelles rivalisent avec les nouvelles préoccupations comme l'informatique ou l'initiation à une langue étrangère pour, sinon chasser, du moins marginaliser des disciplines comme l'histoire et la géographie. Ainsi, c'est un paysage en mouvement et sans doute

contrasté qu'il faut tenter de décrire et de connaître, sans chercher à juger d'une conformité plus ou moins grande aux impératifs officiels ou à la géographie universitaire. Cette recherche se veut avant tout descriptive et interprétative et entend contribuer à une meilleure connaissance de l'enseignement de cette discipline à l'école élémentaire. Sa construction s'appuie sur le concept de discipline scolaire et sur la théorie des représentations sociales et prolonge quelques travaux, malheureusement trop rares, qui ont traité de cet objet.

Le premier cadre théorique est celui du concept de « discipline scolaire », formalisé par Chervel (1988) dans une perspective historique, reconstruit et développé dans plusieurs travaux de didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique (Collectif, 1987; Audigier *et al.*, 1996; Collectif, 1998). Ce concept invite à penser la géographie scolaire comme une construction propre à l'école, construction qui a pour but de rendre opérationnels les finalités et les objectifs de formation et d'éducation que la société lui confie. Cette construction unit ces finalités et objectifs, un ensemble de connaissances partagées par tous, autrement dit une *vulgate*, des méthodes spécifiques, des dispositifs d'évaluation et une argumentation destinée à convaincre de son utilité. C'est dans cet univers, intériorisé et reconstruit par eux, que les enseignants pensent la géographie, son enseignement, et mettent ce dernier en pratique. La géographie ou, plus exactement, les géographies scientifiques fournissent alors un ensemble de références dans lesquelles les instructions et programmes officiels puisent pour définir ce qu'il convient d'enseigner. Compte tenu des objets que la géographie étudie, il s'y mêle d'autres éléments venant d'autres champs scientifiques et sociaux, allant de bribes d'économie ou de démographie à des extraits de journaux ou à d'autres sources d'informations sur le monde actuel.

Le second cadre théorique est celui des représentations sociales tel que l'a élaboré Serge Moscovici en psychologie sociale (1961-1976), cadre largement repris depuis dans nos didactiques. Vue sous cet angle, la conception que les enseignants ont de la géographie scolaire témoigne de représentations sociales : elle forme une construction théorique et pratique, qui inclut et lie une dimension cognitive, une dimension affective et une dimension évaluative. Elle est à la fois un produit et un processus, elle sert à réguler l'enseignement dans son quotidien, elle est construite sur un noyau dur partagé par la profession, noyau autour duquel s'expriment des sensibilités plus ou moins différenciées.

Pour connaître cette « théorie » que les IPE ont de la géographie, nous avons combiné deux enquêtes, une enquête par entretiens semi-directifs à orientation qualitative et une enquête par questionnaire fermé à orientation quantitative. Dans la première enquête, nous avons recueilli des énoncés émis sous le mode d'une conversation orientée; dans la seconde enquête, nous avons compilé des choix parmi des énoncés proposés par écrit. La référence à la discipline scolaire et aux représentations sociales nous a permis, à l'amont, de construire notre guide d'entretien et notre questionnaire d'enquête; à l'aval, de donner sens aux énoncés et aux choix ainsi recueillis avant de les interpréter dans le cadre plus vaste d'une mutation profonde de la culture scolaire (Forquin, 1989). Enfin, les entretiens ayant, pour une grande part, précédé l'enquête quantitative, ils ont inspiré nombre de formulations utilisées dans cette dernière.

HYPOTHÈSES

Cette enquête descriptive et interprétative ne saurait rendre compte de ce que l'ensemble des IPE pensent et mettent en pratique en géographie. Ainsi, nous n'avons pas interrogé, par l'une ou l'autre méthode, un échantillon *a priori* représentatif de la population enseignante dans l'école élémentaire. En effet, ceux qui ont répondu à nos enquêtes étaient volontaires, c'est-à-dire prêts à s'entretenir avec nous ou à répondre à un questionnaire, donc concernés par l'objet qui nous intéressait. Ce n'est qu'*a posteriori* que nous situons la population enquêtée par rapport à la population de référence et que nous pouvons conclure sur sa représentativité relative. Cela ne nous permet donc pas de dire quoi que ce soit de la proportion et des motivations de ceux qui n'enseignent pas la géographie puisque nous faisons l'hypothèse que, n'étant pas intéressés à notre objet, ils n'ont pas réagi aux sollicitations qui leur étaient adressées.

Plusieurs questions, formellement énonçables comme des hypothèses, habitaient les enquêteurs, tous préoccupés à des titres divers par la géographie et son enseignement : savoir où en étaient les IPE après une trentaine d'années de turbulences et d'hésitations institutionnelles, en particulier les querelles autour des activités d'éveil (Audigier, 1999); savoir si les mutations de la géographie, science de référence, avaient trouvé un écho dans les représentations que ces enseignants avaient de la géographie, et si oui lequel? si non, les IPE se réfugiaient-ils dans une conception plus traditionnelle, plus rassurante, ou plus aisément scolarisable? approcher les effets possibles de transformations telles que la mise en place des IUFM ou d'effets de contexte, tels que les Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP). Les hypothèses, en partie fondées sur l'expérience des membres de l'équipe de recherche, étaient issues de conceptions assez traditionnelles de la géographie privilégiant les relations nature-société et les localisations-nominations, une modification de la représentation de la géographie chez les plus jeunes enseignants sortant des IUFM et une adaptation des pratiques en ZEP, adaptation entraînant en partie un changement dans la conception de la géographie.

Enfin, à l'exception près d'une étude (Collectif, 1987) qui ne portait que sur la dernière année de l'école élémentaire, il n'existe aucune enquête antérieure de ce type. Au-delà des impressions des différents acteurs de l'enseignement et des souvenirs scolaires de chacun, nous ne pouvons tenter aucune comparaison rigoureuse dans le temps permettant d'étudier changements et continuités.

MÉTHODE, DISPOSITIF ET POPULATION

Quarante-six entretiens semi-directifs ont été faits entre octobre 1997 et janvier 1998. Ils ont en priorité concerné des IPE enseignant en cycle 3, c'est-à-dire dans les trois dernières classes du primaire où la géographie est explicitement présente³; ils ont été conduits dans des situations socioculturelles variées et dans plusieurs régions de France (Saint-Étienne, ville de la première révolution industrielle en crise et sa région plutôt rurale; la banlieue de Nice; Périgueux, ville moyenne et son environnement rural; Beauvais, ville moyenne dans l'orbite de Paris; Cergy-Pontoise, dans la banlieue parisienne). Les enquêteurs avaient au préalable défini un ensemble de thèmes caractéristiques de la discipline scolaire, thèmes à aborder selon un ordre souple respectant la dynamique de chaque entretien. Retranscrits,

ils ont été lus selon une grille d'analyse de contenu collectivement élaborée. Les principales entrées de cette grille, reprenant évidemment les thèmes des entretiens sont : les finalités; les conceptions de la géographie; les contenus enseignés spécifiques de la discipline, en particulier ce qui pourrait concerner l'échelle, la carte, plus généralement ce qui relève de l'espace; les activités de description, de localisation, de nomination ainsi que d'explication; les notions et concepts à travers le vocabulaire utilisé et le statut qui lui est donné; la progression et la programmation des leçons tout au long de l'année et, éventuellement, tout au long de l'école élémentaire; les types de situations et de démarches pédagogiques mis en œuvre; les raisons des choix, en particulier ce qui relève des goûts des élèves, de ceux des enseignants eux-mêmes et de l'environnement de l'école; les modalités d'évaluation; enfin, les valeurs présentes dans la géographie, ce qui rejoint la question des finalités.

Un total de 712 questionnaires papier-crayon a été recueilli entre février et avril 1998 dans des situations d'enquête variées, puis soumis à des analyses statistiques, des tris à plat, des tris croisés, des analyses multivariées et des classifications. Le questionnaire concernait les trois disciplines : histoire, géographie et éducation civique; il comportait neuf pages suivies d'une page de renseignements sur la situation professionnelle et la formation. Nous avons extrait ce qui concerne la géographie et fait subir à ces résultats un traitement spécifique. Après une première série de questions portant sur le ou les niveaux dans lesquels l'IPE enseigne, un ensemble de seize propositions, portant sur les conceptions de la géographie, était soumis à trois choix d'associations préférées et à trois choix d'associations rejetées (tableau 1). Un second ensemble, dans une présentation identique, portait sur les manières d'enseigner les plus souvent et les moins souvent mises en œuvre depuis la rentrée scolaire (tableau 2). Le questionnaire interrogeait ensuite les pratiques d'écrits des élèves, les progressions annuelles et l'« amour » qui était porté à la géographie. Une question ouverte demandait les thèmes étudiés depuis le début de l'année. Enfin, neuf énoncés sur la géographie, complétés par huit autres plus généraux sur les apprentissages et les opinions supposées des élèves, étaient proposés à l'appréciation sur une échelle d'attitudes (tableau 3).

Pour la passation du questionnaire, nous avons refusé une solution « administrative » où il aurait été présenté par les autorités académiques. Aussi a-t-il été distribué et rempli dans des situations variées. Le croisement entre les réponses obtenues et les modalités de recueil ne fait pas apparaître de différences significatives, tout au plus des nuances qui sont autant liées à ces modalités qu'à la composition différente des populations correspondantes.

Cependant, la représentativité des IPE qui ont répondu à l'enquête est extrêmement délicate à obtenir, car il n'y a pas de statistiques académique ou nationale décrivant les enseignants du primaire selon les différentes variables qui nous intéressent, notamment ceux qui enseignent en cycle 3. Ainsi, parmi les 712 IPE qui ont répondu à l'enquête par questionnaire, les femmes représentent 62 % de l'échantillon et les hommes 37 %. La population masculine est ici plus importante que dans le corps des IPE, pré-élémentaire et élémentaire confondus; très rares au pré-élémentaire, les hommes sont traditionnellement plus nombreux à exercer en cycle 3; la proportion de l'échantillon est, sans doute, assez proche de celle qui prévaut dans le cycle 3. Cette plus forte proportion d'hommes et d'enseignants dans le cycle 3 nous donne aussi une population un peu plus âgée et ayant un peu

plus d'ancienneté que la population de référence : 57,5 % d'entre eux sont passés par l'École normale, 13,5 % par les IUFM et le reste est entré dans la profession par recrutement direct; 20 % ont une licence. Sur le plan géographique, les grandes villes sont sous-représentées : 45,5 % enseignent dans un seul niveau du cycle 3, 26 % dans deux ou trois niveaux de ce seul cycle. Plus des deux tiers des IPE qui ont répondu enseignent donc exclusivement dans ce cycle où la géographie est présentée dans les programmes comme une discipline à part entière. Les autres enseignent, pour la plupart, dans des classes à plusieurs niveaux comprenant un, deux ou les trois niveaux du cycle 3.

RÉSULTATS

La présente partie expose les résultats obtenus au cours des entretiens et les réponses au questionnaire, ainsi que l'analyse et l'interprétation qu'on peut en tirer. Pour les entretiens comme pour le questionnaire, nous avons privilégié la mise en évidence d'un « noyau dur » de la représentation que les IPE ont de la géographie et de son enseignement, autour des composantes de la discipline scolaire et des éléments retenus dans la grille d'analyse. Les résultats du questionnaire sont restitués à partir de tableaux qui reprennent les énoncés proposés aux IPE en indiquant les scores obtenus par chacun de ces énoncés. Pour des raisons de commodité de lecture, les éléments d'analyse et d'interprétation succèdent directement aux résultats pour chacune des enquêtes.

UNE IMAGE TRÈS CONVERGENTE DE LA GÉOGRAPHIE

Lorsqu'ils parlent, dans les entretiens, de la géographie qu'ils enseignent, les IPE énoncent des objets et décrivent des activités peu liés les uns aux autres : « on étudie cela puis ceci puis encore autre chose; je leur fais faire cela, puis ceci puis encore autre chose... ». Au-delà de cette discontinuité apparente, quelques convergences s'affirment autant pour les contenus que pour les méthodes : présentation du monde par grands ensembles naturels ou par unités administrativo-politiques prédécoupées, importance des localisations et omniprésence de la carte souvent complétée par des images lorsque l'échelle s'y prête, constituent le noyau dur de ce qui est dit être enseigné pendant les leçons de géographie. Les montagnes, les fleuves, les côtes... tout un vocabulaire très descriptif, présumé désigner des choses concrètes et donc plus faciles, sont les objets privilégiés. La géographie humaine s'arrête souvent à la population. Certains « sautent » sur les activités économiques pour associer la géographie avec la découverte des us et coutumes de pays lointains; lorsque ceux-ci sont étudiés, c'est souvent à l'occasion de projets d'ampleur plus vaste, projets qui conduisent l'enseignant à quitter le fil des programmes. Par exemple, une maîtresse conduisant un projet sur les marionnettes étudie avec ses élèves, en géographie, les pays concernés par ce thème, laissant alors de côté les contenus recommandés par les textes officiels. Ainsi, « connaître » un pays (le terme État n'est pas employé), c'est connaître une forme reconnaissable sur une carte, savoir nommer quelques lieux et noms de montagnes, de fleuves, de villes. À ces localisations et nominations se joignent des observations de paysages destinées à préciser du vocabulaire et à permettre à l'élève d'« imaginer » quelques aspects du pays ou de la région étudiés.

Les leçons de géographie se distribuent tout au long de l'année selon une succession dont il convient de préciser les modalités. Deux grandes manières de construire cette progression, plus ou moins inspirées des programmes officiels, sont à l'œuvre; ce sont des successions en « sablier » lorsqu'elles sont menées complètement, ou en « demi-sablier » lorsque l'enseignant ne la parcourt que partiellement : le sablier, lorsque l'on part du planisphère pour réduire peu à peu vers le local puis élargir à nouveau vers le planisphère, en demi-sablier lorsque l'on ne parcourt que la moitié du chemin, soit dans un sens, soit dans l'autre. Sur les trois années du cycle 3, la distribution des contenus enseignés entre les IPE des différents niveaux, permettant ainsi aux élèves d'étudier chaque année des thèmes différents, appelle une concertation rarement mise en œuvre. La complémentarité et la progressivité des apprentissages d'une année sur l'autre, si souvent recommandées, ne sont pas présentes dans les propos des enseignants.

Quel que soit le choix de la progression qui est fait, nous retrouvons les grandes orientations précédemment relevées : le planisphère, ce sont les océans et les continents, moins fréquemment les grandes zones climatiques, sans autre précision. Le local, qui fut un temps un support conseillé de façon privilégiée, a un sort un peu différent; il glisse de son ancrage géographique traditionnel vers l'éducation civique. Énoncé aussi sous le terme d'environnement proche, il donne lieu à des contenus variés : étude des institutions administratives et politiques et de quelques activités économiques et sociales et donc initiation à ces domaines, aide à la construction d'une identité locale par une meilleure appréhension du milieu où l'on vit, curiosité affirmée pour l'environnement dans un sens très large incluant le cadre de vie, la pollution ou l'aménagement. Il favorise également des relations entre disciplines.

Que la géographie les attire ou qu'ils soient en délicatesse avec elle, les IPE 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 — liaison avec le français, un dossier dans un journal de jeunes, quelques documents aisément accessibles, une exposition, une sortie, un projet de classe, etc. —, ainsi que leur goût, ou celui supposé des élèves, pour tel ou tel sujet, telle ou telle approche, rendent compte de leurs choix. Certes, il faut que cela rentre dans les programmes officiels, mais ceux-ci sont mal connus et restent une référence bien vague; vaille que vaille, on arrive toujours à justifier l'intérêt de l'objet d'étude. Ce qui compte en priorité est de mettre en place des activités qui soient appréciées des élèves, activités 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 de l'IPE sont également appelés pour justifier ou refuser tel ou tel choix. Il y a des mauvais souvenirs lorsqu'il est question de chiffres, de statistiques, de listes à apprendre, de bons souvenirs lorsque la découverte de terres inconnues accompagnait des activités plus pratiques, notamment autour des cartes; mais cela ne plaisait pas non plus à tout le monde...

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 surtout 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 termes d'apprentissage disparaît derrière une succession d'espaces ou de thèmes qui s'impose comme une programmation évidente. Quant aux contenus, ils n'incluent 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. Enfin, les variations, les écarts à ce noyau dur sont surtout le fait des IPE privilégiant la mise en œuvre de projets associant plusieurs disciplines ou enseignant en ZEP, ces deux variables se renforçant mutuellement.

Une fois parcourus ces quelques chemins d'initiative, la plupart de nos interlocuteurs reviennent aux thèmes et méthodes les plus fréquents. S'éloigner trop de ce que l'on pense comme étant la géographie légitime à l'école primaire, c'est risquer de ne plus vraiment en faire, alors on retourne aux nominations-localisations, aux observations de cartes et d'images, d'autant plus aisément que le travail sur quelques documents et cartes a tout l'air de faciliter l'activité des élèves et que l'évaluation des apprentissages correspondant semble simple.

UNE DIVERSITÉ PLUS PRÉSENTE

Les résultats de l'enquête par questionnaire sont présentés en deux temps, les tris à plat d'abord, puis les classifications obtenues par les analyses multivariées⁴.

Tris à plat

La géographie est régulièrement enseignée par la totalité des enseignants qui ont répondu à notre questionnaire. Nous en avons dit les raisons. Environ un tiers d'entre-eux le font par horaire groupé, c'est-à-dire qu'ils n'y consacrent pas régulièrement une heure par semaine, mais, selon les objets étudiés, ils regroupent le travail sur un temps plus long à certains moments de l'année, quitte à ne plus l'enseigner pendant plusieurs semaines. Les autres le font régulièrement, quelques rares, seulement de temps en temps.

Les contenus enseignés

Une question ouverte, la seule de l'enquête, demandait d'écrire les objets ou thèmes étudiés depuis le début de l'année; elle a reçu 3154 réponses, correspondant aux deux tiers ou aux trois quarts de ce qui est étudié durant l'année scolaire. Les titres des leçons confirment ce que les entretiens annonçaient : au-delà d'une assez grande dispersion dans les formulations, les thèmes les plus fréquents relèvent de la géographie dite « physique » : montagnes, fleuves, côtes... et d'études de cartes avec localisations-nominations. Population et villes sont complétées par quelques études sur les activités et la société. À l'échelle de l'Europe dominent des présentations des pays d'Europe, États et capitales, repérages et localisations sur la carte. Le monde est étudié par les continents et océans, les aspects physiques,

les zones climatiques, les fleuves et montagnes, par de simples indications de cartes et de planisphère; la population vient loin derrière. Les objets étudiés concernant la France recueillent 27 % des réponses et le monde 25 %; plus loin derrière viennent les études portant sur le milieu local pour 18 %, l'Europe pour 16 % et les régions de France, principalement celle où se situe l'école, pour 14 %.

Les conceptions de la géographie

Les résultats sont à lire directement sur les tableaux ci-dessous. Les commentaires qui suivent chacun de ces tableaux sont pour leur part des analyses et des interprétations.

Tableau 1 Votre conception de la géographie

Voici une liste de propositions concernant la géographie. La géographie, c'est :

	% de choix positifs	% de choix négatifs
4 - l'étude des relations entre l'homme et le milieu naturel	60,5	1,5
7 - la connaissance de son propre pays	42,0	5,5
10 - l'étude des paysages	32,5	3,5
12 - la localisation de grands repères sur une carte	28,5	5,0
11 - l'étude de l'organisation de l'espace par les sociétés humaines	27,5	3,0
6 - l'étude de l'environnement	20,5	8,0
13 - la connaissance des principaux pays dans le monde	18,0	7,5
3 - l'étude des représentations de l'espace	17,5	7,0
15 - un élément de la formation du citoyen	13,5	25,0
5 - l'étude des enjeux spatiaux et géopolitiques	9,0	35,5
16 - l'élaboration de règles expliquant l'organisation de l'espace	7,4	32,0
8 - une science sociale	4,5	20,0
1 - l'étude des sociétés actuelles	4,5	24,5
2 - la science des localisations	4,0	32,5
9 - la recherche du meilleur aménagement de l'espace	2,5	32,0
14 - une science de la nature	2,0	38,5

Pour les tableaux 1 et 2, les éléments sont numérotés par ordre de présentation dans le questionnaire et reclassés ici dans l'ordre décroissant des choix positifs. Il y a trois choix possibles dans chaque colonne, ce qui explique un total de 300 % compte tenu des non-réponses.

Parmi les seize propositions soumises à choix sur les conceptions de la géographie, plus de 60 % des IPE choisissent une définition de la géographie comme « étude des relations entre l'homme et le milieu naturel ». Cet accord massif pour une conception très répandue de la géographie est accentué par les bons scores de « l'étude des paysages », voire de « l'étude de l'environnement ». Cette tendance se confirme lorsque les éléments proposant une géographie plus liée à l'analyse spatiale, aux sciences sociales, des formations plus conceptualisantes, sont parmi les moins retenus et les plus refusés. Carte et localisation font bon ménage. Enfin, si la connaissance de son propre pays est la deuxième proposition la plus choisie avec plus de 40 %, le lien géographie et citoyenneté ne fait guère recette avec 13,5 % de choix positifs mais 25 % de négatifs.

Les manières d'enseigner la géographie

Tableau 2 Phrases présentant chacune une manière d'enseigner la géographie

Dans les leçons de géographie :

	% de choix positifs	% de choix négatifs
1 - vous leur faites localiser sur une carte	41,0	1,0
3 - vous définissez avec eux les mots importants du vocabulaire géographique	32,5	1,5
4 - vous leur faites observer des photographies de paysage	29,0	3,0
14 - vous faites construire des cartes et des schémas	26,5	7,0
15 - vous les faites travailler en groupes sur des documents	24,5	11,0
12 - vous faites étudier le milieu local	21,5	7,5
7 - vous faites compléter des fiches polycopiés ou un cahier de TD imprimé	20,0	23,0
2 - vous leur faites étudier le milieu naturel avant les activités humaines	18,0	6,5
6 - vous donnez des leçons à apprendre pour qu'ils exercent leur mémoire	14,0	12,0
9 - vous prenez en compte les représentations des élèves	10,0	7,0
5 - vous donnez des recherches documentaires personnelles à faire	8,5	27,0
10 - vous leur faites formuler des questions en début de cours	8,0	19,0
13 - vous utilisez des cassettes vidéo	7,5	27,5
11 - vous étudiez le manuel avec les élèves	7,0	38,0
8 - vous faites utiliser la BCD (bibliothèque, centre de documentation)	5,5	14,0
16 - vous faites faire des exposés préparés à la maison	1,5	65,0

« Localiser », définir « les mots importants du vocabulaire géographique », « observer des photographies de paysage », « construire des cartes et des schémas » sont les pratiques les plus fréquemment choisies. Elles sont habituelles à la discipline et sont cohérentes avec les contenus privilégiés. À l'opposé, tout ce qui relève d'une autonomie dans la conduite du travail par l'élève, que ce soit à la bibliothèque ou à domicile, est peu retenu. Le travail de groupe, assez largement accepté, se fait probablement sous les indications et le contrôle très précis de l'enseignant. Quant aux outils de travail, cassettes et manuels ne font guère recette, tandis que l'usage des fiches photocopiées ou autres cahiers tout prêts divise les IPE.

Les programmations

Deux grandes programmations se partagent les faveurs des enseignants, du planisphère au local pour 48,5 %, inversement pour 38,5 %. Le principe du demi-sablé présent dans les entretiens se confirme. Le défilé des échelles, qui ne signifie nullement leur emboîtement ou leur combinaison, tient lieu de principe organisateur de la succession des leçons. En conformité avec l'énoncé des programmes, la faveur va de ce qui est le plus vaste à ce qui est plus limité. Dans un sens ou dans l'autre, cette façon de procéder s'impose comme si, en géographie, il n'y avait pas d'autres principes organisateurs à disposition.

Quelques opinions sur l'enseignement et la géographie

Parmi les propositions soumises à l'appréciation des enseignants, celles qui recueillent le plus d'accords positifs accentuent le côté « réaliste » de la discipline, voire de l'enseignement primaire en général. Ainsi « la classe transplantée est un moment privilégié pour faire de la géographie »; celle-ci s'enseigne mieux sur place; mais cette opinion répandue n'induit pas une grande fréquence dans la réalité. Cet accord va de pair avec le succès de phrases disant que « l'enseignement doit partir du vécu pour aller progressivement vers l'abstraction » ou que « les élèves doivent d'abord apprendre des faits historiques ou géographiques simples avant de construire des concepts ». Le simple, le factuel, le concret sont les piliers de ce qui est pensé comme légitime pour la géographie à l'école primaire. Si « les élèves aiment beaucoup travailler sur les cartes » recueille 61 % d'assentiment, « les élèves s'imaginent très mal ce que les cartes représentent » en recueille 54 %, comme si, pour une partie des IPE, la pratique de la carte s'imposait par goût des élèves et par conformité avec l'image de la discipline, tout en suscitant bien des interrogations sur ce que les élèves y apprennent. La géographie physique est primordiale pour 47 % des enquêtés mais ne l'est pas pour 19 %, le reste étant indécis, tandis que la phrase « la géographie humaine traite de questions qui sont trop politiques » recueille 17,5 % d'accord mais 28 % d'indécis, soit l'expression d'un doute important.

Tableau 3 Quelques propositions

Pour chacune d'elles vous mettez une croix dans la colonne correspondante selon que vous êtes « tout à fait d'accord », « plutôt d'accord », « ni d'accord, ni pas d'accord », « pas vraiment d'accord », « pas du tout d'accord ».

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Pas vraiment d'accord	Pas du tout d'accord
Les journaux d'actualité pour les jeunes sont intéressants à utiliser en classe.	43,5	44,0	7,5	2,5	0,5
La classe transplantée est un moment privilégié pour faire de la géographie.	49,0	34,0	9,5	4,0	1,0
L'enseignement doit partir du vécu pour aller progressivement vers l'abstraction.	31,0	43,5	15,5	6,0	1,0
L'enseignement de la géographie de la France est nécessaire à la formation du citoyen.	24,5	44,0	16,5	10,0	1,5
Les élèves aiment beaucoup travailler sur les cartes.	17,0	44,0	23,0	11,0	1,0
Les élèves doivent d'abord apprendre des faits historiques ou géographiques simples avant de construire des concepts.	23,5	39,0	17,5	11,0	5,0
Il faut plus ouvrir l'enseignement de l'histoire et de la géographie à la dimension européenne.	18,0	43,0	24,5	10,5	2,0
Les élèves sont capables d'étudier des problèmes de géographie humaine.	14,0	46,5	21,5	13,0	1,0
Les élèves s'intéressent au milieu proche de l'école.	20,0	37,0	22,5	16,5	1,5
Ma formation en géographie est insuffisante.	20,5	32,5	21,5	15,5	4,5
La maîtrise de la langue est un préalable à l'enseignement de l'histoire et de la géographie.	20,5	35,0	14,5	21,0	6,5
Il faut accorder une place importante à la géographie physique.	7,5	39,5	30,0	17,5	2,0
Les élèves s'imaginent très mal ce que les cartes représentent.	8,0	46,0	15,5	23,0	3,5
L'actualité va trop vite et ne permet pas de travailler de façon suffisamment approfondie.	13,0	33,5	23,5	19,5	6,5
Les élèves apprennent mieux lorsqu'ils ont un temps important de travail en groupe.	10,0	29,0	33,0	20,0	4,5
Les élèves préfèrent étudier des lieux lointains en géographie.	8,0	22,5	35,5	26,5	3,5
Les journaux sont trop difficiles pour les élèves.	9,5	27,0	19,0	29,5	9,5
Le plus important en histoire et en géographie est l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique.	4,0	22,5	25,5	38,0	7,5
La géographie humaine traite de questions qui sont trop politiques.	2,0	15,5	28,0	35,0	14,5
Les élèves préfèrent la géographie à l'histoire.	1,0	6,5	36,5	40,0	12,5

Ces propositions sont classées ici dans l'ordre décroissant de l'accord qu'elles suscitent.

L'ensemble des choix les plus massifs et des tendances les plus lourdes conforte, même s'il le nuance, le portrait de la géographie scolaire que nous avons esquissé à partir des entretiens. Les analyses multivariées présentent autrement ces conceptions en dessinant des groupes d'IPE qui se différencient les uns des autres.

Classifications

Après recodage des variables en modalités permettant un traitement conjoint de réponses recueillies à l'aide de questionnements différents et après l'élimination des modalités très insuffisamment représentées, ce sont 196 modalités correspondant à 59 variables qui ont été soumises à une analyse des correspondances multiples. À ces variables actives ont été jointes des variables illustratives parmi lesquelles nous avons fait figurer, outre les indications professionnelles et sociales, ce qui concerne les écrits des élèves et les contenus enseignés. Les relations observées entre certaines classes et certaines variables illustratives répondent en partie aux hypothèses formulées. Ainsi, le lien entre la formation en IUFM et une conception de la géographie et de son enseignement s'exprime sous forme de tendance et non, évidemment, comme un déterminisme.

À la suite des analyses factorielles, une classification a été construite à partir des résultats obtenus sur les sept premiers facteurs; l'arbre des classifications a été partagé en cinq classes comportant chacune entre 105 et 195 personnes. Ce sont ces classes que nous présentons maintenant en insistant sur le fait que les caractéristiques de chacune doivent s'entendre comme des tendances, des écarts par rapport au noyau central que les tris à plat ont plus fortement mis en évidence. Avec les classifications, ce sont les différences qui apparaissent. La mise en texte les accentue pour des raisons de clarté, mais ne doit pas masquer ce fond commun, sorte de culture professionnelle partagée que nous avons précédemment décrite. Le lecteur aura la prudence de rétablir les nuances. Nous ne prenons évidemment en considération ici que les modalités dont la présence dans la classe présente un écart positif ou négatif significatif par rapport à la moyenne des réponses.

Classe 1

La première classe regroupe 195 IPE. Ces derniers insistent sur la connaissance de repères, des pays et du vocabulaire, sur la localisation, sur l'étude de paysages, l'importance de la géographie physique et de la maîtrise de la langue, relèvent l'intérêt des élèves pour le milieu proche et pensent qu'il convient de passer du simple au complexe, du vécu à l'abstraction. Cela les conduit à opter plus souvent pour une programmation qui part du milieu local pour s'élargir peu à peu. Ils sont plus en désaccord avec les associations géographie et citoyenneté, géographie et enjeux géopolitiques, géographie et science sociale. Ils pratiquent moins le travail de groupe, l'appel aux représentations des élèves, choisissent moins la plupart des propositions plus « modernes ». Plus que les autres, les écrits de leurs élèves sont des réponses à des questionnaires photocopiés.

Les enseignants de plus de 49 ans et ceux ayant plus de 19 ans d'ancienneté sont sur-représentés dans cette classe. Ils enseignent plus que la moyenne en CE2 ou dans des classes comportant au maximum un CE2. Cette conception est assez proche de celle que nous avons décrite comme étant la plus centrale parmi les IPE.

Ils sont des traditionnels prudents, le choix du local étant probablement très lié à la plus forte présence d'élèves assez jeunes.

Classe 2

Un total de 105 IPE expriment moins d'intérêt pour ce qui est proche et local et plus pour le lointain. Ils organisent leur progression en partant du globe et pensent plus souvent que les élèves s'intéressent plus aux milieux lointains. Cette connaissance des pays est associée à celle du vocabulaire, à l'apprentissage de repères, aux localisations; ils accordent plus d'importance aux leçons à apprendre et commencent plus souvent par l'étude du milieu naturel; ils expriment quelques doutes sur la géographie humaine, trop politique, sur l'actualité qui va trop vite. Leur progression va très majoritairement du globe à des espaces plus petits, tandis qu'ils prennent beaucoup moins en compte les idées de projets ou ce qui intéresse les élèves. Ils donnent plus souvent des résumés de façon régulière et considèrent d'un œil favorable les leçons à apprendre.

Ils sont moins d'accord sur les associations entre géographie et organisation de l'espace, géopolitique ou citoyenneté, s'intéressent moins au milieu local et aux représentations des élèves, pratiquent moins le travail de groupe et la pédagogie de projet.

Une fois le cadre spatial différent déterminé, les contenus de la géographie enseignée sont assez proches de ceux de la classe précédente. Ces enseignants se distinguent essentiellement sur l'organisation de la programmation et la place à accorder au local et au lointain. Le privilège accordé à ce dernier les conduit, par exemple, à être moins en phase avec la nécessité d'un passage du vécu vers l'abstrait. Comme dans la classe précédente, les IPE ayant plus de 19 années d'ancienneté sont ici sur-représentés, de même que ceux qui n'ont pas de diplôme universitaire.

Classe 3

Un nombre de 160 enseignants fait du local un point d'appui privilégié pour la programmation annuelle. Mais si ces enseignants sont, sur ce point, proches de ceux de la classe 1, ils s'en distinguent sur la plupart des autres éléments. Ainsi, l'ancrage local est lié à une attention plus grande accordée aux représentations des élèves, à ce qui les intéresse, à la construction de projets; tout ce qui lie géographie et citoyenneté, espace social, enjeux géopolitiques, suscite plus d'accord. Cette tendance vers des orientations que nous penserions plus modernes accompagne un accord massif sur la géographie définie comme l'étude des relations entre les sociétés humaines et la nature. Ces choix vont de pair avec le travail de groupes, la formulation de questions pour ouvrir les leçons, des écrits personnels, une certaine confiance dans les capacités des élèves pour peu que l'on aille du vécu à l'abstrait. Cette catégorie d'enseignants rejette plus l'étude et l'intérêt pour les milieux lointains, les localisations, l'usage de fiches photocopiées ou de manuels, l'apprentissage régulier de leçons.

Les IPE plus jeunes, entre 24 et 38 ans et ayant suivi une formation en IUFM, sont légèrement sur-représentés, alors que les plus anciens sont sous-représentés.

Classe 4

Dans cette classe, 135 IPE choisissent plutôt une programmation qui part du globe et rejettent ce qui concerne le local. Ils accordent plus d'importance aux localisations, aux cartes, au travail de groupe, aux recherches personnelles, à l'association géographie et règles d'organisation de l'espace, et utilisent plus souvent le manuel. Ces choix faits, ils refusent plus que les autres d'exprimer leur accord ou leur désaccord à l'égard d'énoncés portant sur les capacités des élèves à étudier des problèmes de géographie humaine ou à imaginer ce que représentent les cartes. Ils ont également plus de doutes sur le cheminement nécessaire du simple au complexe ou sur les goûts des élèves.

Les enseignants entre 24 et 38 ans, les hommes et ceux qui enseignent en CM2 sont sur-représentés dans cette classe. Il y a sans doute, à ce niveau scolaire, plus de pression au respect d'une conception jugée conforme de la géographie; la 6^e s'annonce et l'enseignement primaire est censé avoir transmis quelques repères et outils pour préparer au collège.

Classe 5

Cette catégorie rassemble 117 enseignants qui répondent moins à la question sur les programmations et se prononcent moins sur un grand nombre de propositions, soit parce que leur intérêt pour le questionnaire s'est rapidement émoussé, soit parce que la situation de recueil leur est apparue piégée ou contrainte, soit parce qu'ils doutent effectivement et que les choix proposés sont trop délicats à opérer. Lorsque des opinions à écart significatif sont affirmées, elles concernent l'étude de l'actualité dont la vitesse n'est pas pensée comme un obstacle pour les élèves, l'affirmation de l'intérêt de ces derniers pour les lieux lointains, la reconnaissance de leurs capacités. « Sociétés humaines » et « sociétés actuelles » les attirent, tandis qu'ils refusent plus souvent l'association géographie et connaissance des pays, la primauté accordée à la géographie physique, la maîtrise préalable de la langue, l'importance du vocabulaire spécifique. Les associations géographie et science sociale et les écrits liés à la recherche, aux fiches photocopiées et au travail de groupe sont moins refusées. De façon tout à fait cohérente, ils sont moins souvent d'accord avec l'intérêt des élèves pour le milieu proche, la nécessité de partir du vécu ou l'organisation de leur progression à partir du milieu local.

Ils sont moins nombreux à « aimer beaucoup la géographie », à enseigner en CE2, à avoir une classe à plusieurs niveaux comportant un CM2. Ils sont un peu plus nombreux à posséder une licence.

Entre classes, quelques voisinages et distances

Les divisions entre les classes d'IPE sont avant tout marquées par l'organisation des programmations et la place accordée au local ainsi que par les dispositifs mis en place au cours des leçons. Ce sont plutôt l'utilisation des capacités des élèves et la manière de faire « entrer » les élèves en géographie qui différencient les classes; cela rappelle le débat séculaire sur les méthodes d'enseignement, actives si souvent rappelées, inductives si souvent promues. La géographie scolaire, approchée par les conceptions, les contenus et les manières d'enseigner apparaît très proche.

Fortement marquée par une conception réaliste des savoirs, elle est en revanche peu touchée par les renouvellements récents (depuis plusieurs décennies tout de même!) de la science de référence.

QUELQUES INTERROGATIONS

Dans cette conclusion, nous prolongeons les analyses qui viennent d'être présentées en formulant quelques remarques sur l'avenir de la géographie à l'école élémentaire, discipline que nous considérons comme essentielle à la formation des jeunes générations. Ces remarques sont de différents ordres, les unes sont internes à la discipline, les autres reprennent les conceptions de l'enseignement qui sont exprimées ou à l'œuvre, les dernières resituent ces interrogations dans un contexte plus vaste.

- 1- La priorité est accordée à une géographie qui donne à connaître le monde d'une certaine manière, à y avoir des repères, mais certainement très peu à le comprendre, à construire des instruments de pensée. Ainsi, les acteurs, les individus et les groupes qui habitent et façonnent le monde, coopèrent ou sont en conflit, sont terriblement absents. Les réalités étudiées sont présentées comme des choses qu'il convient de connaître en tant que telles; elles ne semblent guère mises en perspective ou représenter un quelconque enjeu. Paradoxalement, à l'heure où de nombreuses voix insistent pour ne pas enfermer les élèves dans le local et les ouvrir au vaste monde, ce sont les exemples ou les projets prenant appui sur le local qui offrent les visions les plus dynamiques, suggérant une contradiction entre les contenus à enseigner indiqués dans les programmes et la pédagogie du projet, la recherche de liens entre disciplines scolaires proposée à d'autres moments dans les textes officiels. Seules des études de cas permettraient d'en saisir les principes et ancrages principaux. Une deuxième étape de cette recherche explore actuellement cette voie.

Les programmations sont fondées sur une succession de découpages par échelles croissantes ou décroissantes, dans une sorte d'évidence qui laisse de côté toute réflexion envisageant ces programmations comme une progression de la formation intellectuelle des élèves. À la différence de l'histoire où, quel que soit le jugement que l'on porte à son égard, l'ordre du temps s'impose comme un ordre légitime de présentation et de compréhension, la géographie ne dispose pas d'un tel impératif susceptible de stabiliser l'ordre des savoirs enseignés.

- 2- La conception encyclopédique et réaliste de la géographie scolaire s'accompagne et sans doute se justifie, d'un côté par les modèles pédagogiques dominants, de l'autre par les contraintes mêmes de la scolarisation des savoirs. La force du modèle cité au cours de cet article avec ses raccourcis, tel qu'aller du simple au complexe ou considérer les travaux sur cartes et images comme des travaux concrets sur lesquels s'appuie la mise en place de nominations et de localisations, remplit ici pleinement sa tâche. Cette force est accentuée par l'aspect très pratique et apparemment très actif que prennent les leçons organisées sur des études de cartes et d'images. Cela n'empêche pas certains doutes, mais mettre les élèves en activité n'est pas chose si simple pour peu que les exigences intellectuelles soient effectives.

Cette contrainte de scolarisation ou cette adhésion très partagée pour une géographie bien conventionnelle a quelque chose de très rassurant. Cela offre un moment un peu différent dans un univers scolaire marqué par tant d'impératifs. Cependant, malgré cette ouverture, la géographie se présente comme un savoir établi, un « déjà-constitué » dans les livres et les atlas, qu'il faut mettre en scène pour que les élèves s'en approprient certains éléments; les cartes, les images, le regard porté sur le local fournissent autant d'appuis.

Les exemples qui nous ont été présentés et les données que nous avons recueillies indiquent que les leçons de géographies ne sont guère liées à autre chose qu'à elles-mêmes; les liens entre disciplines sont rares, même s'ils sont souvent souhaités. Cette fragmentation des savoirs est aussi plus rassurante pour garantir une présence ferme de la géographie, mais elle pose évidemment toutes les questions relatives à la cohérence des savoirs enseignés et à la compréhension du monde dans laquelle cette discipline introduit nos élèves. Après tout, ni le monde, ni les élèves ne sont disciplinaires et nous n'avons pas vocation à former des spécialistes à l'école élémentaire.

- 3- Enfin, un bref retour à la signification civique et politique de la géographie s'impose. Les mises en questions brièvement évoquées dans notre première partie ont sans doute contribué à déstabiliser très fortement la géographie scolaire. Ainsi, au cours des entretiens et au-delà de quelques phrases convenues, nous n'avons guère entendu de référence à la construction d'une identité locale ou nationale. La question n'est pas de regretter cette absence ou de chercher à raviver cette référence comme un hochet brandi en guise de baguette magique. Elle est de réaffirmer la finalité profondément civique et politique de la géographie scolaire, c'est-à-dire que la connaissance du monde dont elle est porteuse concerne la formation des citoyens, de personnes titulaires de droits et d'obligations, qui ont le monde en charge et donc des responsabilités à son égard et à l'égard des humains qui l'habitent. Seul un projet de ce type nous donne des outils pour choisir les contenus et les méthodes relevant de la géographie, qu'il convient de transmettre aux générations futures.

NOTES

- 1 Avant d'être nommé à l'Université de Genève en novembre 1998, l'auteur était responsable de l'Unité de recherche sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales à l'Institut National de Recherche Pédagogique à Paris. C'est dans cette dernière institution que sont menés les travaux de recherche présentés ici.
- 2 Cette enquête est le résultat d'un travail collectif mené sous la direction de l'auteur avec la collaboration d'une équipe constituée d'enseignants et d'enseignants-chercheurs de quatre IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres).
- 3 L'école primaire française dure cinq années, de 6 à 11 ans. Au cours des deux premières années, la géographie n'existe pas en tant que telle, mais elle est présente dans un ensemble nommé « Découverte du monde »; elle est explicite pour les trois dernières années.
- 4 Les traitements statistiques ont été réalisés par Jean-Claude Guillaume du Centre Informatique et Recherche de l'INRP. Nous le remercions de sa collaboration et de sa disponibilité.

BIBLIOGRAPHIE

- AUDIGIER, François (1991) Analyser et comprendre l'enseignement de la géographie. In Cham's (éd.) *Enseigner la géographie en Europe*, Paris, Anthropos, Montpellier Reclus, pp. 25-42.
- (1995a) Enseigner l'Europe : quelques questions à l'histoire et la géographie scolaires. *Recherche et Formation*, 18 : 33-44.
- (1995b) Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirales*, 15 : 61-89.
- (1999) Histoire, géographie, éducation civique : trente années d'hésitations à l'école élémentaire. In *Actes du Colloque La question des contenus d'enseignement : histoire et actualité*, CDDP de Saint-Brieuc, CNDP. À paraître.
- AUDIGIER, François et BASUYAU, Claude (1988) Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées? Exemples des classes de CM2 et de 6^e. *Revue française de pédagogie*, 85 : 11-20.
- AUDIGIER, François, CRÉMIEUX, Colette et MOUSSEAU, Marie-José (1996) *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en classes de troisième et de seconde, études d'exemples comparés*. Paris, INRP, 150 p.
- CHERVEL, André (1988) L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, 38 : 59-119.
- CITRON, Suzanne (1980) *Le mythe national*. Paris, Éditions ouvrières.
- CLAVAL, Paul (1998) *Histoire de la géographie française de 1870 à nos jours*. Paris, Nathan, 545 p.
- COLLECTIF (1987) Histoire et géographie. In *Les enseignements en CM2 et en 6^e, ruptures et continuités, rapport de recherche n°11*, Paris, INRP, pp. 45-111.
- (1992) *Former les professeurs aux didactiques, l'exemple de l'histoire et de la géographie*. Paris, INRP, Mission pour la Formation Permanente par la Recherche, 180 p.
- (1995) *Histoire, géographie et éducation civique dans les cycles à l'école élémentaire. Éléments d'une recherche*. Paris, INRP, Département Didactiques des Disciplines, 98 p.
- (1998) *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris, INRP, Département Didactiques des Disciplines, équipe de recherche en didactiques de l'histoire et de la géographie, 492 p.
- FORQUIN, Jean-Claude (1989) *École et culture, le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, De Boeck.
- MASSON, Michèle (1994) *Vous avez dit géographies? Didactique d'une géographie plurielle. Formation des enseignants, Professeurs des écoles*. Paris, Armand Colin, 190 p.
- MOSCOVICI, Serge (1961-1976) *La psychanalyse, son image, son public*. Paris, PUF, 506 p.
- ROBIC, Marie-Claire (1990) Les paradigmes successifs et les pratiques de la géographie. In *Conférences sur la géographie, Grands colloques de prospective*, Ministère de la recherche et de la technologie, Paris, pp. 17-23.