La géographie scolaire en France : vers un changement de paradigme ?

Caroline Leininger-Frézal

▶ **To cite this version:**

Caroline Leininger-Frézal. La géographie scolaire en France : vers un changement de paradigme ?. 2016. hal-01951079

HAL Id: hal-01951079
https://hal.science/hal-01951079

Submitted on 11 Dec 2018

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

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

La géographie scolaire en France : vers un changement de paradigme ?

LEININGER-FREZAL Caroline
Maîtres de conférences
Université Paris Diderot – EA LDAR
UFR GHES
23 rue Antoine Baïf
75013 Paris
carolinefrezal@wanadoo.fr

Mots clés : risques – programme d'enseignement – étude de cas – géographie scolaire – pratiques enseignantes.

L'enseignement de la géographie se met en place en France au cours du XIX^{e} siècle par touches successives, avec l'introduction d'éléments de géographie dans les programmes de primaire de 1794 et dans ceux de 1802 dans le secondaire, puis avec la mise en place d'un programme autonome en 1852, de la 8^{e} à la classe de rhétorique et un enseignement obligatoire en primaire en avril 1867 (Clerc, 2014). Néanmoins, en 1871, le rapport Himly Levasseur critique la qualité médiocre de cet enseignement, la mauvaise formation des enseignants et le caractère désuet du matériel pédagogique. Les auteurs proposent de mettre en place un enseignement de géographie qui a pour finalité l'apprentissage d'une méthode inductive basée sur une approche sensorielle. Il s'agit de mettre les élèves en contact avec le terrain, ou avec son substitut : la carte. Cette proposition fait échos à d'autres, publiées en 1851 et 1857 dans Éducation et Bulletin de l'instruction primaire (Roumegous, 2009) et s'inspire des écrits de Rousseau et Pestalozzi. C'est une proposition en rupture avec la tradition scolaire basée sur la mémorisation d'un inventaire du monde.

Jusqu'en 1902, l'enseignement de la géographie est en tension entre les héritages de la tradition scolaire et la volonté de développer de nouvelles pratiques pédagogiques (Lefort, 1992). Dans la première moitié du XX^{e} siècle, la géographie savante et la géographie scolaire se structurent sur un modèle vidalien qui s'installe définitivement après 1945. Isabelle Lefort (1992) a mis en évidence la stabilité de ce modèle au sein de la géographie scolaire jusque dans les années 1970, période à laquelle s'arrêtent ses travaux.

Pascal Clerc (2014) postule que la géographie scolaire a connu depuis des changements importants sous l'impulsion de trois facteurs : des changements paradigmatiques de la géographie scientifique, de la demande sociale et de nouvelles propositions pédagogiques. « *À l'échelle des vingt ou trente dernières années, les évolutions ont été importantes* […] » (op. cit.). L'auteur conclut son texte en s'interrogeant sur l'impact de ces changements sur les pratiques d'enseignement. C'est ce que nous proposons d'analyser à partir des programmes de 2008[(1)] actuellement en application au collège. Dans quelle mesure les changements de programme impactent les pratiques enseignantes et la géographie enseignée ?

Notre questionnement se structurera autour de trois hypothèses :

- La première est que les programmes de 2008 marquent une rupture au sein de la géographie scolaire ;
- La seconde découle de la première. Nous faisons l'hypothèse que les programmes contiennent des leviers pour changer les pratiques enseignantes ;
- La troisième hypothèse porte sur les pratiques enseignantes. Nous faisons l'hypothèse qu'elles ont été fortement modifiées en géographie.

Dans un premier temps, nous montrerons que les programmes de 2008 s'inscrivent en rupture avec le modèle vidalien qui a marqué la géographie scolaire française du XX^{e} siècle. Néanmoins, cette rupture n'est que partielle. Dans un second temps, nous analyserons les pratiques d'enseignement de trois collè

(1) BO spéciale n° 6 du 28 août 2008

gues à partir d'observations faites en classe, en 2012, sur le thème des risques, dont le détail est indiqué ci-dessous.

Tableau 1 - Profil des classes et des enseignants observés			
	Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3
Lieu	Choisy-le-Roi	Noisy-le-Grand	Viry-Châtillon
Durée d'observation	4 heures	4 heures	4 heures
Établissement	Zone d'éducation prioritaire	Établissement mixte socialement	Établissement privé
Profil	Agrégation Formation initiale de géographie physique Formation continue en didactiques des disciplines	Capes Formation initiale en histoire Formation continue en didactiques des disciplines	Capes Formation initiale en histoire

Les observations en classe ont été suivies d'un entretien avec les enseignants. Nous avons également recueilli les supports de cours distribués en classe et les fiches de préparation des enseignants. C'est l'ensemble de ce corpus qui est analysé.

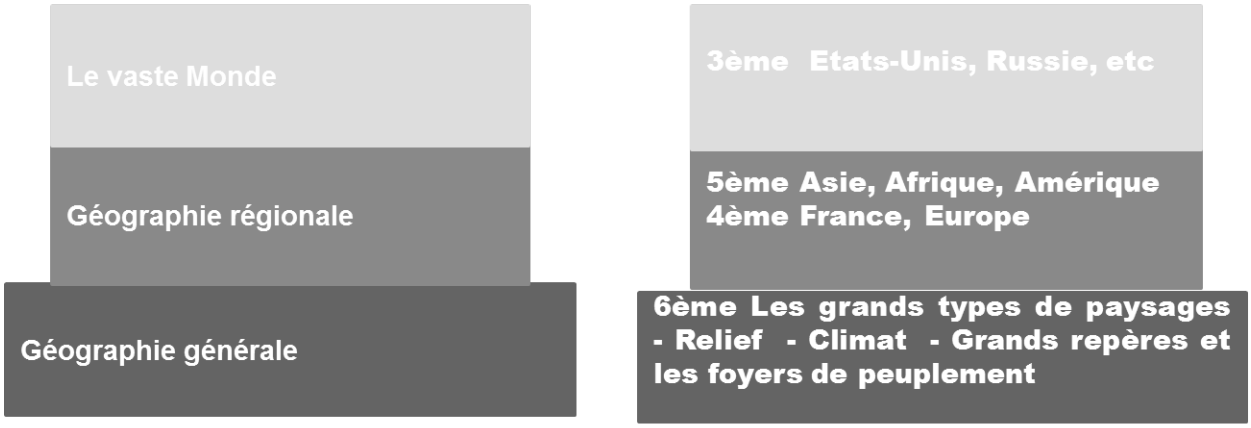
1. Renouveler les programmes pour renouveler la géographie scolaire

Le programme de géographie de 2008 rompt avec les précédents par sa structure, mais aussi par l'attention qu'il porte aux apprentissages. La méthode préconisée, la démarche inductive, s'inscrit néanmoins dans une longue tradition scolaire.

1.1. D'un tableau du monde à une géographie thématique

Le modèle vidalien de la géographie scolaire repose sur un inventaire du monde réalisé selon une structure qui demeure inchangée pendant un siècle (Lefort, 1992). Les élèves étudiaient en classe de sixième la géographie générale pour acquérir les bases : les grands principes de géographie physique (reliefs, climats, végétations, etc.) et de géographie humaine (foyers de peuplement, paysages, etc.). En cinquième et quatrième, les programmes se structuraient autour d'une géographie régionale organisée en grandes aires continentales (Afrique, Asie, Amérique, Europe) et de l'étude de la France et de ses régions. La classe de troisième était dédiée à l'étude du vaste monde et de ces grandes puissances. Cette structure demeure inchangée jusqu'aux programmes de 1996 et 1997[1] comme le montre le schéma ci-dessous.

Figure 1 Structures des programmes de géographie en collège



Structure de la géographie scolaire Programme de 1996 et 1997

Cette structure s'observe aussi dans les programmes de lycées de 2002[2]. Le programme de géographie de 2008 s'inscrit en revanche, en rupture par rapport à cette structure. Il marque le passage d'une géo

[1] BO n° 25 du 20 juin 1996 ; BO n° 10 du 6 mars 1997

[2] BO Hors-Série n° 6 du 29 août 2002 ; BO Hors-Série n° 7 du 3 octobre 2002.

graphie des territoires à une géographie thématique problématisée. Chaque année, s'organise désormais autour d'un thème : l'Habiter en sixième, le développement durable en cinquième, la mondialisation en quatrième et la France et l'Europe en troisième comme le montre la figure ci-dessous.

Figure 2 Organisation du programme de géographie de collège (2008)

Les programmes de 2008 modifient donc en profondeur l'organigramme de la géographie scolaire. Cette nouvelle organisation est maintenue dans les programmes de 2015[1] . Néanmoins, la rupture n'est pas complète. La classe de sixième reste emprunte de principes de géographie générale étudiés à partir de paysages. Le programme a certes été amputé de la géographie physique au profit des sciences et vie de la terre (Vergnolle-Mainar, 2011), mais il reste largement hérité d'une géographie vidalienne. Le concept d'Habiter, qui constitue le fil directeur de l'année, n'a que peu renouvelé les contenus à enseigner de cette classe (Gancartz, 2015). De la même manière, l'enseignement de la France et de l'Europe reste relativement classique, même s'il est passé de la classe de quatrième à celle de troisième.

La structuration de la géographie scolaire autour de thématiques marque un renouvellement important des contenus d'enseignement. Ces thèmes peuvent même ouvrir sur des questions socialement vives (QSV) (Legardez & Simmoneaux, 2006). Par définition, ce sont des questions qui font débat dans les sciences et dans la société, et qui ont des échos dans les médias et à l'école. Le développement durable et la mondialisation sont des sujets porteurs de QSV (Questions socialement vives), ce qui n'implique pas pour autant que les enseignants les traitent comme tel.

François Audigier (1993) a montré que les savoirs enseignés en histoire-géographie sont souvent des résultats, réalistes, consensuels et apolitiques :

- Des **résultats**, déconnectés de leurs conditions d'émergence. Les savoirs enseignés sont décontextualisés et anonymes ;
- **Réalistes**, présentés comme la vérité du monde qui se dévoile dans le cours. C'est ce que Nicole Tutiaux-Guillon (2004a; 2004b) nomme le paradigme plain pied au monde qui « *définit l'histoire et la géographie scolaires comme ce qui permet une entrée aisée dans des savoirs qui rendent compte, de façon transparente, de la réalité du passé et du monde* » (Tutiaux-Guillon, 2004b, p.8) ;
- Des **référents consensuels**, les savoirs enseignés sont présentés sur un mode affirmatif qui ne laisse pas de place aux débats ;
- **Refusant le politique**, les savoirs enseignés ne prennent pas en compte les enjeux sociétaux des questions traitées.

La structuration des programmes autour de thèmes pourrait être un levier pour changer les pratiques enseignantes et renouveler la vulgate de la géographie scolaire (Clerc, 1999). La vulgate désigne « *un ensemble de connaissances admises par tous, calées sur ce qui apparaît comme non discutable* » et élimine « *tout ce qui n'est pas considéré comme un savoir partagé* » (Audigier, 1997, p.13). Les recherches en didactique de l'histoire-géographie ont montré une très grande stabilité de la vulgate en histoire-géographie (Tutiaux-Guillon, 2004b ; Clerc, 1999). Cette stabilité est liée à celle de l'organisation des contenus à enseigner, mais aussi aux démarches pédagogiques sous-jacentes.

[1] BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

1.2. Vers une nouvelle démarche.

Nicole Tutiaux-Guillon (2004a) met également en évidence la prédominance de la logique d'exposition dans les programmes scolaires. Jusqu'à la fin des années 2000, les programmes sont centrés sur des contenus à enseigner. Ils ne définissent pas ce que doivent être les apprentissages des élèves et ne proposent pas de progression ni pour les connaissances et notions, ni pour les savoir-faire. De là découlent des pratiques enseignantes majoritairement centrées sur l'exposition des savoirs plus que sur les apprentissages, ce qui implique que le cours magistral dialogué soit préféré et que la mémorisation soit privilégiée sur le raisonnement et la réflexion.

> *En général, les cours d'histoire / de géographie sont davantage centrés sur les savoirs à transmettre que sur la façon dont les élèves peuvent s'approprier ces savoirs et y prendre appui pour penser le monde. Aussi bien est-ce la logique des programmes. Je ne donne ici qu'un bref écho des nombreuses analyses du fonctionnement des cours depuis 1996 (Audigier, Crémieux, Mousseau, 1996, Tutiaux-Guillon, 1998, Audigier, 1998, Tutiaux-Guillon, 2000). Toutes décrivent un cours magistralo-centré, où les questions posées aux élèves les incitent à proposer des fragments d'informations, prélevés dans divers supports ou restitués de mémoire, informations validées et intégrées par l'enseignant dans le texte du cours. La fonction de ce questionnement est plus de susciter l'adhésion à ce qui est enseigné que de favoriser chez les élèves une réflexion disciplinaire.*
>
> *(Tutiaux-Guillon, 2004b), p. 4)*

Or, les programmes de collège de 2008 mettent l'accent sur les apprentissages. « *La longueur de leur écriture s'explique par la volonté de définir clairement des objectifs d'apprentissage (les connaissances et les capacités) et de proposer des démarches en vue d'atteindre ces objectifs.* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2009, p.3). Le terme d'apprentissage est cité 12 fois dans le texte. Ce changement découle de la mise en place en 2006, d'un Socle commun de connaissances et de compétences[(1)] qui définit ce que les élèves doivent savoir, savoir-faire et savoir-être à l'issue de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire à la fin du collège. Les programmes de 2008 définissent les thèmes au programme d'histoire-géographie en fonction de connaissances, de capacités et d'attitudes à acquérir. Ils s'inscrivent donc bien dans une logique d'apprentissage contrairement aux programmes précédents. Néanmoins, la logique d'exposition n'est pas complètement absente. Le document de Présentation et orientations des programmes de collège insiste en effet sur la nécessité de donner la parole à l'enseignant : « *C'est dans ce cadre qu'il convient de donner une place au récit proprement dit. Tout ne doit pas partir systématiquement du questionnement sur des documents* » (op.cit., p.4).

Pour faire entrer les élèves dans les apprentissages, les enseignants doivent mettre en œuvre une démarche d'étude de cas. La démarche est prescrite dans le programme donc obligatoire. Il s'agit d'étudier une situation problématique (Gérin-Grataloup, Solonel, & Tutiaux-Guillon, 1994) à partir d'un corpus documentaire afin de proposer une réponse organisée à la problématique soulevée. Le cas est généralement à grande ou moyenne échelle. L'analyse du cas est placée en début de séquence, car c'est dans le moment où les élèves sont censés construire les notions et connaissances à acquérir. C'est aussi la phase la plus longue de la séquence : environ les deux tiers du temps consacré au thème. L'étude de cas est une démarche socioconstructiviste. Les enseignants ont la liberté de mettre en œuvre l'étude de cas comme ils le souhaitent. Toutes les stratégies pédagogiques en cohérence avec la démarche sont possibles : jeu de rôle, débat, exposé, etc. L'analyse du cas est suivie d'une phase de contextualisation qui se traduit essentiellement en collège par l'étude de planisphère. Il s'agit d'étudier la portée du cas étudiée : dans quelle mesure la situation analysée peut s'observer ailleurs. La démarche d'étude de cas existe aussi au lycée, mais selon des modalités différentes que nous ne détaillerons pas ici.

Cette démarche se situe à la fois en rupture avec la tradition scolaire et en continuité. En rupture tout d'abord, car l'étude de cas est censée mettre les élèves en activité et rompre ainsi avec la pratique du cours magistral dialogué qui était jusque-là la forme prédominante d'enseignement (Tutiaux-Guillon, 2004b). Le cours magistral dialogué désigne un cours où l'enseignement interrompt ponctuellement son exposé par des questions posées aux élèves. Cette dénomination regroupe des pratiques variées : de l'enseignant attendant de ses élèves une réponse monosyllabique aux enseignants construisant leur cours à partir d'un dialogue riche et dense avec les élèves, exigeant des réponses construites et argumentées.

(1) BO n° 29 du 20 juillet 2006

L'étude de cas pourrait donc être un moyen de rompre avec le cours magistralo-centré.

Paradoxalement, la démarche est présentée comme inductive par les programmes, ce qui évince les autres formes de raisonnement : hypothético-déductif ou déductif, ce qui empêche par exemple l'application d'un modèle. La prédominance de la démarche inductive dans les programmes de 2008 inscrit ces derniers dans une longue tradition scolaire. Il y a une assimilation de la démarche inductive à la pédagogie active. C'est comme s'il était nécessaire que la démarche soit inductive pour que l'élève soit en situation de construire ses apprentissages. Les travaux de Fontanabona (2001) ont pourtant bien montré comment des pratiques modélisantes pouvaient mettre les élèves en situation de production de savoirs. Il est probable que l'assimilation de la démarche inductive à la pédagogie active soit un héritage des origines de la discipline scolaire (Chervel, 1988 ; 1998).

Les programmes de 2008 marquent une rupture par rapport aux programmes antérieurs et aux traditions de la discipline scolaire. Néanmoins, cette rupture n'est pas complète. La question est de savoir quel est l'impact de ces changements sur les enseignantes.

1. Vers un changement des pratiques enseignantes

Nous avons choisi un thème spécifique pour interroger les pratiques, celui des risques. Ce thème est représentatif des changements programmatiques de la géographie scolaire puisqu'il n'était pas enseigné jusque-là en collège. En revanche, il était déjà enseigné au lycée en seconde. La thématique a été initialement introduite dans la géographie scolaire sous l'impulsion du renouvellement de la géographie savante.

L'enseignement des risques s'inscrit aussi dans la perspective civique et citoyenne. Cet enseignement contribue à une éducation aux risques majeurs[1]. Il s'agit de transmettre aux élèves une culture du risque afin d'améliorer la gestion et la prévention en cas de catastrophe. L'éducation aux risques participe à la résilience d'une société, ce qui explique que le sujet soit également abordé en éducation civique[2].

Enfin, le thème des risques peut soulever des questions socialement vives (Legardez & Simmoneaux, 2006). Ce sont des questions qui font débat dans les sciences et la société, et qui ont des échos dans les médias et à l'école. Or, la manière dont une société se protège face aux risques, notamment les aménagements ou les dispositifs juridiques, peut soulever ce type de débats et impacter l'école dans la mesure où le sujet figure dans les programmes scolaires. Pour toutes ces spécificités, les risques permettent d'apprécier à l'échelle d'une séquence, la portée du renouvellement des programmes et des pratiques enseignantes.

2.1. Vers un renouvellement de la géographie scolaire ?

Le thème est intitulé « *les inégalités des sociétés face aux risques* ». Comme le montre l'extrait du programme ci-dessous, deux entrées président à l'enseignement de ce thème. La première est le développement, la seconde est la catastrophe.

Figure 3 L'enseignement des risques en 5ème
(extrait du programme de 2008)

<table>
<tr><td colspan="2">Thème 3 - DES INÉGALITÉS DEVANT LES RISQUES</td></tr>
<tr><td>CONNAISSANCES

Risques et développement

L'inégale vulnérabilité des sociétés face aux risques est le résultat de différents facteurs parmi lesquels le niveau de développement occupe une place majeure. L'action de l'homme dans l'aménagement des territoires et sa perception des risques aggravent ou réduisent l'exposition aux risques.</td><td>DÉMARCHES

Deux études de cas :

Une catastrophe naturelle
- dans un pays développé,
- dans un pays pauvre.
La comparaison démontre que deux aléas d'intensité voisine frappant deux sociétés différentes peuvent provoquer des dommages de nature et d'ampleur inégales.
Ces études de cas sont mises en contexte au niveau mondial en s'appuyant sur des planisphères que l'on confronte (répartition de la population, risques naturels, Indice de Développement Humain…).</td></tr>
<tr><td colspan="2">CAPACITÉS

Localiser et situer les deux pays étudiés
Décrire une catastrophe naturelle et ses conséquences
Expliquer :
- la différence entre les conséquences d'une catastrophe dans un pays du Nord et dans un pays du Sud.
- la relation entre vulnérabilité et développement</td></tr>
</table>

(1) Circulaire n° 90-269 du 9 octobre 1990

(2) Les risques naturels sont étudiés en géographie et les risques technologiques majeurs en l'éducation civique. Désormais dénommé éducation civique et morale. (BO spécial du 25 juin 2015)

L'étude des risques s'inscrit dans la perspective du développement durable. Le développement durable est pris ici dans une acception faible du terme (Aubertin & Vivien, 2006) : c'est le développement qui est durable et non le milieu biophysique. Ainsi la fiche ressource[1] précise que « *c'est le bien-être des hommes en société qui est l'enjeu du développement durable et non la préservation d'une nature «déifiée ou sanctuarisée.* » L'enseignement des risques vise à montrer que le niveau de développement d'une société influence sa gestion, sa prévention et sa prévision des risques et plus largement sa capacité de résilience. Pour ce faire, les enseignants doivent construire une étude de cas comparant une catastrophe dans un pays dit développé et un pays dit pauvre. Cette comparaison conduit à un discours relativement manichéen (Leininger-Frézal, 2014) qui est visible dans les manuels scolaires, mais aussi dans les traces écrites des cours observées.

Dans les manuels, cela se traduit par une iconographie en miroir. D'un côté, il y a des images qui renvoient au pays développé et de l'autre, des images renvoyant au pays pauvre étudié. Les images sont construites en écho les unes aux autres. Par exemple, dans le manuel Belin[2] dans les premières pages du chapitre (p. 250 et 251), d'un côté il y a une victime, une femme, entourée de sauveteurs, ce qui donne à l'image une dimension rassurante. Le bâtiment à droite de l'image est endommagé, mais d'autres édifices à côté semblent indemnes. L'image a des lignes directrices fortes, une structure. Sur la page suivante, la victime est un enfant, seul face à l'évènement, devant faire face avec une pelle. En arrière-plan, l'image montre un no man land. Tout semble avoir été détruit. Les couleurs de l'image sont très ternes en opposition à la précédente.

Dans les cours, les enseignants observés proposent une trace écrite sensiblement similaire qui est construite autour de trois éléments :

- Tout d'abord, les risques sont présents dans les pays développés comme dans les pays pauvres ;
- Les deux pays étudiés sont inégalement vulnérables : le pays développé a un bilan matériel plus lourd alors que le pays pauvre a plus de victimes ;
- Il existe des politiques de prévision et de prévention qui sont plus développées dans les pays riches.

Ces éléments ne sont pas erronés du point de vue de la géographie scientifique. Néanmoins, le peu de nuances apportées au discours construit une vision binaire qui devient simpliste et caricaturale. Il y a d'un côté les pays développés qui feront face à la catastrophe et les autres. L'exemple type repris en fin de chapitre est l'image des écoliers japonais sous leur bureau lors d'un exercice de prévention. Cette image récurrente dans les manuels de 5e montre que le Japon est prêt à faire face à un séisme. Elle participe d'un discours techniciste rassurant : les pays développés ont les moyens de se protéger. C'est un élément de la vulgate. Il est intéressant de noter que les manuels de seconde réalisés après la catastrophe de Fukushima n'ont pas le même discours.

Finalement, par sa problématique sur les inégalités, le thème des risques propose une lecture du monde par le prisme du développement qui est un héritage ancien de la géographie scolaire. Ce sont les choix épistémologiques qui président au programme, plus que les pratiques enseignantes qui expliquent cette lecture manichéenne et développementiste des risques. La dimension spatiale du sujet est en partie évincée. C'est à l'échelle d'un pays ou d'une région qu'est menée l'analyse. Les catastrophes sont localisées par le biais de cartes ou de photographies satellites, mais pas les zones de risques. Cette absence est notable tant dans les corpus déployés par les enseignants en classe que dans les manuels. Cela signifie que les enjeux liés à l'aménagement du territoire à une grande échelle ne sont pas abordés. Ce qui pourrait faire débat comme les plans d'urbanisme, les plans de préventions, sont évincés. Le discours des enseignants reste marqué par l'enseignement de résultats réalistes, référents consensuels et apolitiques (Audigier, 1993). La pédagogie déployée reste en grande partie magistralo-centrée.

2.2. La prédominance du cours magistral dialogué

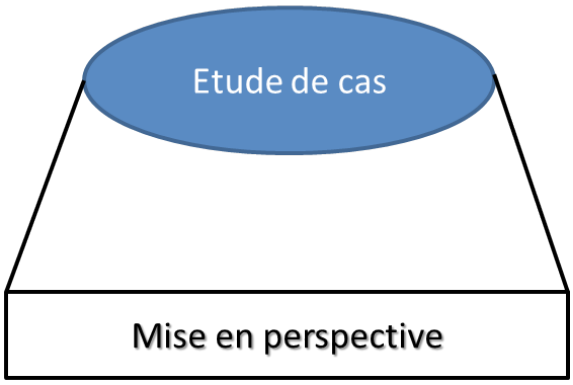
Comme nous l'avons vu en première partie, l'étude de cas est une démarche initialement, mise en place en seconde par les programmes de 2002 et fondée sur une pédagogie active. L'exercice devait être réalisé

(1) ministère de l'Éducation nationale (2010). « *Le développement durable, fil conducteur du programme de géographie de 5e* », Ressources pour faire la classe au collège, Géographie 5e. Disponible sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/college/60/3/College_Ressources_HGEC_5_Geo_03_DDFilconducteur_152603.pdf

(2) IVERNEL Y. (2010) Histoire Géographie 5e. Paris : Hatier, p. 250. Crédits photographiques : AFP Photo/ Kazuhiro Nogi ; op. cit. p. 251Crédits photographiques : AFP/ Henghameh Fahimi. Les photographies sont visibles à http://mappemonde.mgm.fr/num41/articles/art14103.html

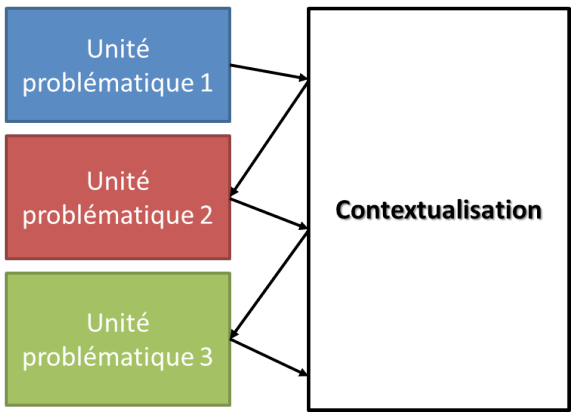
en intégralité en début de séquence. L'étude de cas ouvre en lycée sur d'autres questionnements ou sur d'autres espaces. Cette approche que nous qualifierons de circulaire est schématisée ci-dessous.

Figure 4 L'approche circulaire de l'étude de cas



L'analyse des séquences observées montre qu'un des enseignants a mis en œuvre autrement l'étude de cas. Il a découpé sa séquence en trois parties, la première sur les risques, la seconde sur les conséquences de la catastrophe en fonction du niveau de développement et la troisième sur la prévention et la prévision. Pour chaque partie, le cas est étudié dans la première sous-partie puis contextualisé dans la seconde sous-partie. Cela signifie que le cas est tronçonné, c'est ce qui est représenté sur la figure ci-dessous.

Figure 5 L'étude de cas tronçonnée



Le cas n'est plus étudié d'un seul tenant. Cette mise en œuvre favorise des pratiques magistralo-dialoguées. Une partie importante des questions qui structurent l'analyse de documents est réalisée en classe entière par le jeu de questions-réponses entre l'enseignant et la classe. La pédagogie active est ici relativement réduite.

Les deux autres enseignants observés mettent en œuvre une étude de cas circulaire. Le cours magistral dialogué reste néanmoins la forme pédagogique prédominante. Si les élèves prennent plus en charge de l'étude de documents, ils le font en partie à la maison. L'activité est donc réalisée en dehors du temps de classe qui est dédié à la correction sous une forme magistrale dialoguée.

Finalement, la mise en œuvre de l'étude de cas ne se traduit pas une évolution marquée de la forme pédagogique dominante en classe de géographie.

Pour conclure, revenons sur les trois hypothèses formulées en introduction. Le programme de 2008 marque une évolution du point de vue de la prescription institutionnelle. L'organigramme qui préside à l'enseignement de la géographie a été entièrement remodelé. Néanmoins l'analyse détaillée d'un thème, celui des risques, montre la persistance du développement comme clé de lecture du monde au détriment de la compréhension des enjeux spatiaux du sujet. Nous avons bien montré qu'au-delà de l'orga

nigramme, ce programme proposait une démarche d'étude de cas qui aurait pu constituer un levier de changement des pratiques enseignantes. Néanmoins, l'analyse de séquences met en évidence la prégnance de pratiques magistralo-centrée et d'un discours scolaire réalistes, consensuels, apolitiques. Ces observations ont été réalisées en 2012. Il serait intéressant de refaire des observations quelques années plus tard pour voir si les résistances au changement persistent.

Références bibliographiques citées

Aubertin C., & Vivien F.-D., 2006, Le développement durable enjeux politiques économiques et sociaux. Paris : Documentation française.

Audigie F.,1993, Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves. Université de Paris VII.

Audigier, F., 1997, La didactique de la géographie : entre innovation et connaissance de l'enseignement. In R. Knafou, L'état de la géographie. Autoscopie d'une science, Paris : Belin, pp. 314–323

Chervel A., 1988, L'histoire des disciplines scolaires. Histoire de l'Éducation, INRP, 38, pp. 59–119.

Chervel A., 1998, La culture scolaire. Une approche historique. Paris : Belin.

Clerc P., 1999, Production et fonctionnement de la culture scolaire en géographie. L'exemple des espaces urbains (Thèse de doctorat, sous la direction de M-C. Robic). Université de Paris 1.

Clerc P., 2014, L'enseignement de la géographie : une histoire. Retrieved February 8, 2016, from http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article193#nh1

Fontanabona J., 2001, Cartes et modèles graphiques : analyse de pratiques en classes de géographie. Paris : INRP.

Gancartz P., 2015, Habiter la ville. Enseigner la notion en classe de 6e. Mémoire pour l'obtention d'un master 2 MEEF.

Gérin-Grataloup A.-M., Solonel M. & Tutiaux-Guillon N., 1994, Situations problèmes et situations scolaires en histoire-géographie : les didactiques de l'histoire et de la géographie. Revue française de Pédagogie, 106, pp. 25–37.

Lefort I., 1992, La lettre et l'esprit, géographie scolaire et géographie savante en France. Paris : Édition du CNRS.

Legardez A., & Simmoneaux L., 2006, L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives. ESF.

Leininger-Frézal C., 2014, Une réthorique des images du risque dans la géographie scolaire. Mappemonde (113).

Ministère de l'Éducation Nationale, 2009, Présentation et orientations, Ressources pour faire la classe le collège, Histoire-Géographie.

Roumegous M., 2009, Une nouvelle géographie pour l'école primaire : les années 1950, novembre 2009, Lausanne, publication des actes sur CD-rom. Presented at the colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté Curriculumns en mouvement, Lausanne: actes sur CD ROM.

Tutiaux-Guillon N., 2004a, Les conceptions de l'apprentissage auxquelles se réfèrent les enseignants : un facteur d'inertie disciplinaire ? In Journées d'Etudes de Didactiques de l'histoire, de la géographie. IUFM de Basse-Normandie (Caen - 19-20 octobre 2004). Caen.

Tutiaux-Guillon N., 2004b, L'histoire-géographie dans le secondaire, analyses didactiques d'une inertie scolaire, mémoire pour l'HDR. Lyon II.

Vergnolle-Mainar C., 2011 La géographie dans l'enseignement. Une discipline en dialogue. Paris: PUR.