



HAL
open science

”Malentendus spécifiques et malentendus transverses dans la géographie scolaire”

Cédric Naudet

► **To cite this version:**

Cédric Naudet. ”Malentendus spécifiques et malentendus transverses dans la géographie scolaire”.
Education et Didactique, 2024, 18 (3), pp.45-56. 10.4000/12n8i . hal-04253279

HAL Id: hal-04253279

<https://hal.science/hal-04253279v1>

Submitted on 11 Feb 2025

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.

Copyright

Malentendus spécifiques et malentendus transverses dans la géographie scolaire

Specific and transversal misunderstandings in school geography

Cédric Naudet

Docteur en didactique de la géographie, laboratoire LDAR, Université Paris-Cité, Naudetc@free.fr
Identifiant ORCID: 0000-0002-7613-0077

Article soumis le 13/08/2022 et accepté le 10/03/2023

L'article propose d'interroger la géographie scolaire au prisme des malentendus socio-scolaires. L'analyse s'appuie sur des observations participantes dans des dispositifs « devoirs faits » en collège et en lycée. Elle amène à distinguer différents types de malentendus relevant tant de dimensions transverses aux disciplines scolaires (attendus littératiés, discipline, attendus opaques) que de particularités de la culture disciplinaire (raisonnement disciplinaire, exigences des objets de savoirs, identité à engager dans une activité). La typologie distinguée permet une perspective comparatiste et ouvre un nouveau champ d'interrogation pour la géographie scolaire.

Mots-clés : géographie scolaire, malentendus socio-scolaires, littératie, discipline, devoirs faits.

The article proposes to question school geography through the prism of socio-school misunderstandings. The analysis is based on participant observations in “homework done” schemes in middle and high schools. It leads to the distinction between different types of misunderstandings that are related both to dimensions that are transversal to school disciplines (literary expectations, discipline, opaque expectations) and to particularities of the disciplinary culture (disciplinary reasoning, requirements of the objects of knowledge, identity to be engaged in an activity). The typology distinguished allows for a comparative perspective and opens up a new field of questioning for school geography.

Keywords: school geography, socio-scholastic misunderstanding, literacy, disciplining, homework

Introduction

La géographie scolaire apparaît dans le champ disciplinaire comme dominée¹, à la fois dans le couple qu'elle forme dans l'enseignement de l'histoire-géographie à l'École mais aussi plus globalement du fait de ses contours épistémologiques flous qui ont été et demeurent réels². Sans doute de ce fait,

1 En 1980, dans un article publié dans les *Actes de la recherche en sciences sociales*, Pierre Bourdieu caractérise la géographie comme « discipline dominée et portée à se contenter « modestement » de ce qu'on lui accorde, à se cantonner dans la région que les disciplines plus « ambitieuses », sociologie et économie, lui impartissent, c'est-à-dire le petit, le particulier, le concret, le réel, le visible, la minutie, le détail, la monographie, la description » (Bourdieu, 1980 : 64).

2 Même si l'opposition entre géographie physique et géographie humaine est en partie dépassée, la thèse de Y. Calbérac (2010) a mis en évidence les imprécisions épistémologiques qui concernent l'utilisation du « terrain » pour les géographes. Dans la géographie scolaire, le réseau conceptuel est très sélectif puisqu'il minore

peu de recherches se sont intéressées au rôle que cette discipline pouvait jouer dans la fabrique des inégalités scolaires ou plus globalement dans le destin scolaire des élèves. Pour autant, plusieurs chercheurs ont formalisé le fonctionnement de la géographie scolaire comme un système contribuant à reproduire une doxa (Audigier, 1996 ; Clerc, 2002, Audigier, Sgard et Tutiaux-Guillon, 2015). Mais la question de la réception par les élèves n’y était pas formellement abordée.

Ce sont des travaux en sociologie des apprentissages qui ont permis d’aborder ce type de questionnement, sans pour autant focaliser spécifiquement sur la géographie scolaire, hormis dans quelques exemples isolés portant sur le premier degré (Bonnery, 2007 ; Netter, 2018). Les travaux de l’équipe de recherche « Éducation, scolarisation (ESCOL) » sur les processus d’apprentissage ont ainsi mis en exergue qu’une part de l’échec scolaire pouvait s’expliquer par la mobilisation par l’apprenant d’attitudes cognitives, de rapports au savoir (Charlot, 1999) qui ne permettent pas d’accéder aux savoirs scolaires. Le terme de « malentendu socio-cognitif » (Bautier et Rochex, 1997) s’est imposé pour signifier des situations dans lesquelles l’élève travaille « à côté » des enjeux d’apprentissage (Bonnery, 2007) alors même qu’il croit faire ce qui lui est demandé. En suivant E. Bautier et P. Rayou (2013), les malentendus peuvent être distingués en registres selon la problématique dominante qu’ils soulèvent. Ainsi, ils sont cognitifs lorsqu’ils portent sur la compréhension des enjeux des situations d’apprentissage scolaire. Ils sont culturels lorsqu’ils portent sur l’appropriation des « procédures intellectuelles [propres à chaque discipline, lesquelles ne peuvent] s’acquérir qu’à travers des notions et des exercices relatifs à des objets particuliers faisant l’objet d’approches spécifiques » (Rayou, 2020). Ils sont « identitaires-symboliques » lorsqu’ils relèvent d’identité que les élèves doivent engager dans les activités scolaires. P. Rayou parle d’un « triple contrat qui engage l’élève, qui n’est pas nécessairement explicité, mais dont les clauses apparaissent en creux lorsque les enseignants posent des diagnostics d’insuffisance » (Rayou, 2020 : 58). Les malentendus sont ainsi entendus dans leur dimension socio-scolaires « au sens où les tensions entre logiques sociales et logiques scolaires mettent en jeu des modes de raisonnement, mais aussi des dimensions culturelles et identitaires » (*ibid.* : 61).

Cette appréhension des malentendus par différents registres élargit la focale et permet d’interroger plus largement les problématiques au sein d’une discipline, en l’occurrence la géographie et d’instaurer le dialogue entre didactique et sociologie (Rayou, 2014). Ainsi, cet article a pour objectif de démontrer, pour la géographie scolaire, l’acuité de l’analyse par le prisme des malentendus socio-scolaires, ainsi que les spécificités des problématiques dans cette discipline. Est-il possible d’y distinguer des malentendus socio-scolaires spécifiques ? Les élèves perçoivent-ils les enjeux de cette discipline et des savoirs intellectuels qui s’y jouent ?

Dispositif méthodologique

L’observation de séances d’aide aux devoirs (dans le cadre du dispositif « devoirs faits » mis en place en novembre 2017 dans les collèges et qui est en cours d’expérimentation dans certains lycées) est un terrain pertinent d’investigation des difficultés d’appropriation des savoirs par les élèves. Ces dispositifs d’aides sont en effet liés aux inégalités de niveaux avérées ou supposées par les acteurs de la communauté éducative (Glasman, 2001, 2014). Face à l’ampleur grandissante de la scolarisation des marges de l’école (*ibid.*), des dispositifs ont émergé dans les établissements scolaires et ont conduit le ministère à proposer un dispositif national pour les collèges depuis novembre 2017, « Devoirs

largement les recherches en géographie sociale et culturelle et certaines spécialités comme la géoarchéologie ou la géographie environnementale.

faits ». Ce dernier a pour objectif d'offrir aux élèves la possibilité de faire leurs devoirs dans les établissements en bénéficiant d'une aide dont les modalités sont fixées par chaque collège, en cohérence – ou non – avec son projet d'établissement. Ces temps peuvent être encadrés par des professeurs volontaires, des assistants d'éducation, des jeunes en service civique, ou des associations qui proposent déjà l'aide aux devoirs. Selon les textes officiels, le dispositif doit représenter une heure d'accompagnement par jour, soit quatre heures par semaine et par élève. Mais la mise en œuvre dépend également de la dotation horaire globale des établissements : de ce fait, ceux qui sont les mieux dotés financièrement – du fait de leur IPS³ – peuvent proposer davantage de créneaux horaires. Dans d'autres, les heures peuvent être utilisées pour du soutien a-disciplinaire comme des dispositifs d'ouverture culturelle.

Les observations et les entretiens qui permettent les analyses qui suivent sont issues d'une recherche doctorale⁴. Ils se sont déroulés dans un collège (le collège « Ferry ») et un lycée de la banlieue parisienne (le lycée « Monot »), présentant un profil hétérogène. Le collège, situé dans une petite ville intégrée dans l'urbanisation continue du Sud de l'agglomération parisienne, connaît une paupérisation relative de son public qui m'a été signalée par l'équipe de direction, ainsi que par les personnels en activité depuis plusieurs années dans celui-ci. L'indice de positionnement social est de 100,79 points en 2019 soit 10 points en dessous de la moyenne de l'académie. Cependant, au regard des autres collèges du bassin, l'établissement apparaît comme l'un des moins défavorisés. De ce fait, l'équipe d'enseignants est composée à la fois de jeunes professeurs, en début de carrière et de professeurs plus expérimentés. Environ 15 heures par semaine d'aide aux devoirs sont encadrées essentiellement par des professeurs et ponctuellement par des assistants d'éducation. 40 % de cette aide aux devoirs a lieu en fin de journée – de 16h à 18h, 30 % durant la pause méridienne et 30 % le reste en cours de journée. Le second établissement du corpus est un lycée de la grande couronne parisienne au profil similaire – l'IPS est de 99 points. Il est accessible en début de carrière pour un professeur agrégé⁵ ou avec peu d'ancienneté s'il est certifié. Le lycée accueille 1 200 élèves dont 1/3 dans l'enseignement technologique (classes de ST2S et de STMG), ainsi que deux BTS. Les deux chefs d'établissements qui se sont succédé depuis la rentrée 2015 ont porté la mise en place d'un dispositif d'aide au travail personnel de l'élève, sur la dotation globale annuelle de l'établissement. Le principe diffère de « devoirs faits » puisque les élèves peuvent à tout moment, du lundi au vendredi et de 9 heures à 18 heures, se rendre dans une salle dans laquelle se trouve en permanence un assistant pédagogique et sur quelques créneaux identifiés – à minima trois heures par jour – un professeur du lycée. Dans les deux établissements, le dispositif d'aide n'est pas imposé, c'est le principe du volontariat des élèves qui prédomine, bien qu'il puisse se doubler d'une incitation des familles à en faire profiter leur enfant, lorsque l'équipe enseignante identifie qu'il pourrait en tirer bénéfice, que ce soit par le cadre de travail proposé permettant alors à l'élève de se mettre au travail, ou par le contenu de l'aide apportée. Cette incitation peut rarement se transformer en une obligation de participer au dispositif, quand bien même elle est formulée en conseil de classe ou lors des réunions de remise des

3 L'indice de position sociale (IPS) permet d'attribuer une valeur quantitative à chaque profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS). La valeur de l'IPS est d'autant plus élevée que la PCS est considérée comme favorable à la réussite scolaire de l'élève. Il résume le capital social, économique et culturel de la famille dans le rapport de l'élève à l'école. <https://www.education.gouv.fr/media/17207/download> (consulté le 18 juin 2024).

4 « Expliciter les savoirs structurants de la géographie scolaire », thèse de doctorat en géographie, soutenue en Novembre 2022 à l'Université Paris-Cité sous la direction de C. Leininger-Frézal et de J-F. Thémines.

5 Il y a une bonification pour les professeurs agrégés lorsqu'ils demandent un lycée dans cette académie.

bulletins. Également, ce peut être les parents qui sollicitent l'inscription de leur enfant après ces échéances.

Par ailleurs, les deux dispositifs se ressemblent par leurs façons de faire : l'accent est mis, d'une part, sur un accompagnement méthodologique transdisciplinaire afin de donner ou redonner aux élèves démotivés des « habitudes de travail » et de développer leur autonomie dans la gestion de leur travail personnel, d'autre part, sur la motivation nécessaire à la réussite scolaire en encadrant les élèves avec le maximum de bienveillance et d'encouragements. De ce fait, dans les deux établissements, ce sont des professeurs volontaires qui sont sollicités – payés en heures supplémentaires – et les assistants pédagogiques recrutés sur ce qui apparaît être les qualités escomptées. Ainsi, le contact avec un adulte à l'écoute et aidant est un levier espéré pour redonner confiance aux élèves (Delachanal Perriollat, 2015), mais également pour leur donner le « goût de l'effort » (Garcia, 2018) et du travail personnel. Dans les deux établissements, il n'y a pas encore de réflexion collective sur le sens donné au travail hors la classe au regard de celui réalisé en classe. Aussi l'ampleur du travail donné varie-t-il considérablement d'une classe à l'autre, d'un professeur à l'autre. De même n'y a-t-il pas de questionnement collectif dans les équipes enseignantes au sujet des types de tâches proposées aux élèves – application, mémorisation, production.

L'enquête s'appuie essentiellement sur des observations participantes. Le chercheur se tenait à disposition des élèves en tant que personne ressource. En même temps, les interactions des adultes avec les élèves ont été enregistrées puis retranscrites lorsqu'elles portaient sur une activité de géographie. Mais celles-ci étant très rares dans les demandes d'aides des élèves – l'essentiel des demandes portant sur les mathématiques, les langues vivantes et le français –, des entretiens ont dû être menés avec les élèves du dispositif, avec leurs cahiers en appui. Également, des observations de séance de géographie, en amont et après les séances d'aide au travail ont complété le corpus, complétées par des entretiens avec les professeurs des classes. Les interactions et les entretiens ont été analysés pour mettre en évidence une typologie de malentendus, rencontrés plusieurs fois lors des observations dans les dispositifs de soutien et qui constituent autant de freins à l'apprentissage, voire de cause d'un échec scolaire dans la discipline. Ils soulignent également l'ampleur des implicites autour du travail personnel de l'élève.

Seront ainsi successivement étudiés différents types d'implicites. Il s'avère délicat de distinguer des registres spécifiques de l'apprentissage auxquels ils peuvent être rattachés (cognitif, culturel puis identitaire-symbolique) car ils fonctionnent souvent en système.

Des attendus opaques de la discipline qui font malentendu

Comme toutes les disciplines enseignées dans le secondaire, des exigences relevant d'une littératie scolaire (Delarue-Breton et Bautier, 2015) sont sollicitées dans la géographie scolaire. Ainsi, les situations scolaires mobilisent des textes de savoir à élaborer par la classe ou encore par des documents composites (Bonnéry *et al.*, 2015) dans lesquels « le savoir n'est pas donné de façon affirmative d'emblée : c'est le questionnement qui prédomine » (*op. cit.* : 38). Il s'agit d'« initier à une démarche d'enquête, de réflexion, dont l'acteur serait l'apprenant. Celui-ci est supposé parvenir au savoir par le cadrage de plusieurs observations, expériences, activités présentées dans la double page [du manuel] et qui doivent être mises en relation les unes avec les autres » (*op. cit.* : 39). Dès lors, les élèves peuvent être noyés dans ce qui est exigé par les exercices proposés en classe.

Il est possible d'illustrer ce premier type de malentendu par l'exemple de l'élève Alphonse. Âgé de onze ans, il se situe scolairement « dans les cinq élèves qui ont eu les félicitations dans la classe ». Sa famille appartient aux franges inférieures des classes moyennes – père en recherche d'emploi et mère infirmière – et dispose de ressources culturelles pour le faire travailler à la maison. Aussi vient-il très rarement à « devoirs faits ». L'entretien s'est déroulé lors d'une heure de « permanence » durant laquelle il vient travailler volontairement à « devoirs fait ». C'est un élève qui apparaît comme sérieux et aspirant à recevoir des conseils, et surtout des encouragements des professeurs. Alphonse ne vient pas à « devoirs faits » pour travailler la géographie – en l'occurrence, il s'agissait plutôt d'un exercice de mathématique et de phrases à écrire en anglais. Pourtant, l'observation de son cahier montre qu'il a des difficultés dans cette discipline puisqu'il a eu 9 et 11/20 aux deux dernières évaluations dans lesquelles plusieurs exercices lui ont posé problème.

Encadré 1 : Extrait de l'entretien avec Alphonse, élève de 6e au collège Ferry

Chercheur : On peut regarder ensemble cette évaluation ? Alors pourquoi tu as eu faux là ? (La première question exige une définition du terme « métropole »)

Alphonse : Je sais plus, j'ai pas dû mettre la bonne définition (Alphonse a écrit : « grande ville avec beaucoup d'habitants et une grosse superficie). J'avais appris pourtant.

Chercheur : Alors regardons... (je tourne les pages du cahier) Ah tu as oublié la suite de la phrase regarde (« ... il y a de grandes activités économiques, culturelles et politiques et des flux importants »). Alors sur la deuxième question ?

(Il faut « citer un quartier que l'on trouve dans les pays développés et les pays en développement »)
Ah, là tu as eu la moitié des points pourquoi ?

Alphonse : (il rigole) Je sais plus ! Heu j'ai mal écrit Manhattan ? (de fait il manque le h) ou Ukurodu (il s'agit d'Ikorodu, un quartier de Lagos au Nigeria)

Chercheur : Tu crois vraiment que la prof t'aurait enlevé un point pour ça ? Regarde dans le cahier, vous avez mis des qualificatifs pour ces quartiers : quartiers d'affaires, quartiers résidentiels. C'est sans doute ça qu'il fallait dire.

Alphonse : Ahhhh.

Chercheur : Mais elle ne corrige pas avec vous la prof ?

Alphonse : Non, en histoire-géo on corrige pas ! (dit sur le ton de l'évidence)

Chercheur : Ben pourquoi ?

Alphonse : Tout est dans le cahier. Si on a moins de 10/20, la prof nous fait corriger en vert et elle vérifie. Sinon non.

Chercheur : Mais tu révises chez toi.

Alphonse : Vite fait, il n'y a pas grand-chose à apprendre en géographie. Il y a les définitions et puis c'est tout.

Chercheur : Mais en classe vous faites bien des exercices. Il faut les refaire après pour t'entraîner non ?

Alphonse : Ça sert à rien c'est jamais les mêmes exercices qu'on fait le jour de l'évaluation.

Chercheur : Pourquoi tu dis ça ? Regarde ça je suis sûr que vous l'aviez fait en classe. (Je lui montre la question 3 : citez 4 points communs entre les métropoles des pays développés et celles des pays en développement)

Alphonse : Oui là j'ai eu juste mais vous voyez c'était à apprendre, c'était pas un exercice.

Chercheur : Ah oui tu as raison... (Je regarde les autres questions qui sont également des questions de connaissances : « Qu'est-ce que l'exode rural ? Qui travaille dans les métropoles des pays en développement et pas dans les métropoles des pays développés ? ; comment évolue la population des métropoles ? » Je tourne la page) Ah non ça c'est un exercice ! (Je lui montre l'exercice 2 : il s'agit d'un texte sur l'organisation de la ville de Sao Paulo ; il faut y « relever un mot qui désigne le quartier des affaires » puis « relever la phrase du texte qui montre que les habitants manquent de place à Sao Paulo »).

Alphonse : Ben oui mais on l'avait pas fait en classe ! (de fait la classe avait travaillé sur Lagos et New York)

Chercheur : Oui mais tu vois là ta prof elle veut que tu réutilises des analyses que vous aviez faites à partir de New York et de Lagos. Elle veut que tu notes « central business district » comme vous aviez dû le voir pour les autres villes et elle veut que tu repères le terme densité.

Alphonse : D'accord. Donc il faut aussi relire les exercices !

Chercheur : Oui parce que les questions que tu vas faire à l'évaluation sont très ressemblantes normalement. Et puis il faut que tu réutilises les exemples dans le texte plus long à écrire (il y a une dernière question sur cinq points « explique ce que signifie habiter dans une métropole. »)

L'exemple des difficultés d'Alphonse pour repérer les exigences de la discipline est représentatif de malentendus qui sont récurrents pour les élèves concernant la géographie. En effet, cette discipline n'est pas considérée par les élèves comme une matière « difficile » pour laquelle il faut beaucoup travailler. En même temps, les opérations de conceptualisation, centrales dans le raisonnement disciplinaire sont largement invisibilisées par les pratiques ordinaires. Pour la professeure, il va de soit de mobiliser un exemple de ville non étudié en cours durant l'évaluation alors même que cela ne fait pas sens, même pour Alphonse qui est un élève sérieux, disposant de ressources que d'autres n'ont pas acquises ou disponibles dans leur socialisation. Il est alors probable que les difficultés scolaires seront d'autant plus importantes pour ces derniers, pouvant alors mettre l'élève jusqu'à une situation d'échec scolaire.

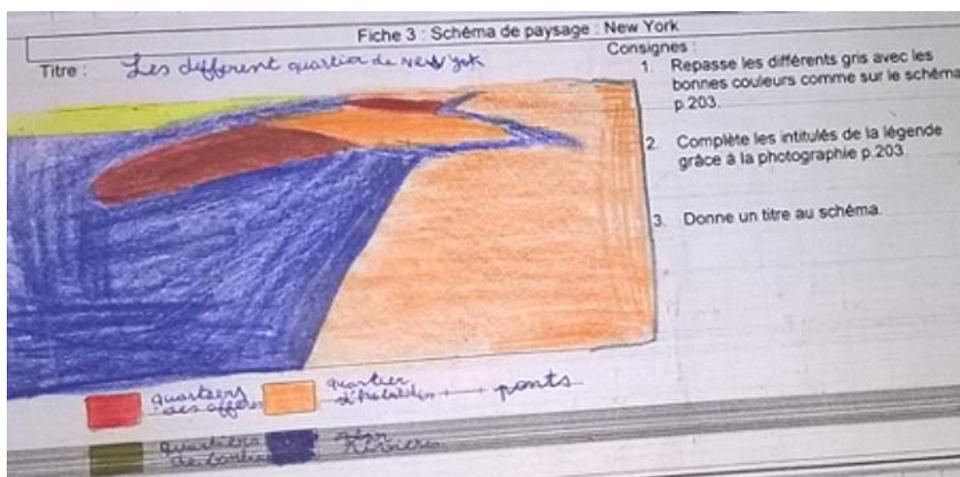
Ce type de malentendu relève à la fois d'exigences cognitives transverses et d'exigences spécifiques à l'œuvre dans la géographie scolaire, relevant ainsi de la culture disciplinaire. Il fait écho à l'observation de S. Bonnéry concernant l'élève Amidou (2007, p. 46-53). Pour ce dernier, il s'agissait de difficultés à comprendre que des contenus de savoirs sont visés dans un exercice de cartographie (en l'occurrence la notion de relief et le codage d'une carte) et non seulement un coloriage à « bien » reproduire.

Des modalités de raisonnement disciplinaire confuses

qui font malentendu

Les exigences cognitives liées à la complexité de formes de raisonnement mobilisées s'imbriquent parfois avec des exigences spécifiquement disciplinaires. La géographie scolaire implique en effet une disciplination⁶ qui peut faire malentendu si elle n'est pas appréhendée par les acteurs de sa mise en œuvre.

L'observation de séances de travail pendant et consécutivement à une activité proposée par un professeur du collège Ferry illustre cette tendance. Jeune professeur, M. Thierry vient d'avoir le CAPES et bénéficie de la formation prodiguée par l'INSPE de Versailles en parallèle des enseignements qu'il assure dans ce collège (trois classes de 6^e). Il m'accueille dans sa classe en ayant précédemment encadré une séance du chapitre « habiter une métropole ».



Encadré 2 : L'exercice de schéma de paysage proposé par M. Mona dans le cahier de l'élève Dimitri

Dans cette dernière, il avait introduit le sujet avec des photographies de paysages et les élèves avaient travaillé sur l'étude de cas « une ville de pays riche : New York » qui correspond à un premier point du cours intitulé « étude de cas ». Cette séance avait permis de présenter l'organisation de New York en quartiers. Après une phase de rappel des différents quartiers étudiés dans les documents de la séance précédente (photographie du « central business district »⁷, deux textes de témoignages d'habitants un du quartier du Queens et l'autre de Harlem puis une carte d'organisation de la ville), le professeur propose aux élèves un exercice de schéma de paysage à partir d'une photographie du manuel et trois consignes :

L'exercice distribué donne lieu à un moment de flottement chez plusieurs élèves qui peinent à comprendre les consignes, si bien que le professeur organise rapidement le travail collectivement, en projetant l'image au tableau. Il pointe chacun des éléments de la légende avec la couleur correspondante sur le croquis et demande à des élèves volontaires de donner une réponse qu'il note au tableau. Après que l'exercice est corrigé, le professeur fait recopier un texte qu'il projette au tableau :

⁶ L'article reprend la distinction opérée par R. Hofstetter et B. Schneuwly (2014) entre « disciplinarisation » entendue comme « processus complexe de formation du système disciplinaire et de ses composantes, les disciplines » et « disciplination » comprise comme le « processus à travers lequel des individus s'approprient, voire sont soumis à une discipline, ici dans tous les sens du terme » (*op. cit.*, p. 27).

⁷ Quartier des affaires.

3 B on distingue au premier plan à droite des quartiers d'habitations, une route de circulation et à l'est vers le gauche, au centre, au second plan se trouve les quartiers d'affaires composés de plusieurs gratte-ciel, quelques autres habitations, à l'est vers le sud, à l'horizon vers et une petite zone, enfin à l'arrière plan sont situés sur la gauche les quartiers de banlieue, au centre un quartier d'affaires et sur la droite des quartiers d'habitations.

Encadré 3 : La trace écrite dans le cahier de l'élève Dimitri

Je retrouve cette séance dans le cahier d'un élève de la classe lors d'une session « devoirs faits ». Dimitri est un élève ayant beaucoup de difficultés (« J'ai des problèmes » me confie-t-il au début de la séance, signe qu'il se perçoit comme en échec). Dimitri est arrivé en France depuis la Moldavie en 2013. Il parle français, avec quelques difficultés de prononciation mais comprend bien ce que je lui dis. Après un accueil en Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) en classes de primaire, il a intégré un cursus ordinaire. Quand je regarde avec lui son cahier de géographie, je vois qu'il a eu une mauvaise note au contrôle de géographie. Notamment, dans l'exercice IV, un schéma de paysage est attendu : l'élève doit pouvoir identifier par ce biais les grandes structures caractéristiques d'une ville d'un pays émergent.

À cet exercice, Dimitri n'obtient que trois points sur neuf. Les deux premières questions ne l'ont pas mis en difficulté mais il n'a pas réussi à développer la réponse à la question 3 : « je vois un paysage Manille dans le Philippines avec beaucoup de maison sur le foto » ; ce qui l'a conduit à n'obtenir que 0,5 point sur 3 et un point à l'exercice de schéma de paysage.

Exercice IV : Je sais identifier et analyser un document (9 pts)

Questions :

1. Quelle est la nature de ce document ? (1 pt)
2. Quel est le lieu photographié ? Situe ce lieu. (1 pt)
3. Décris ce paysage en utilisant le vocabulaire vu en cours. (3 pts)
4. Complète ce croquis et sa légende (4 pts)

Encadré 4 : Le schéma de paysage de Dimitri lors de l'évaluation

Je vois bien qu'il a retenu des éléments du cours, notamment, il note « cartier aiser » et « bidonvilles » ce qui permet de voir qu'il reconnaît un quartier de bidonvilles étudié dans la ville de Mumbai et un quartier des affaires. Outre la maîtrise de la langue qui pose problème, il ne réussit manifestement pas à réinvestir le vocabulaire exigé par le professeur. L'exercice en classe n'a pas fait sens pour Dimitri et le réinvestissement en évaluation est ainsi compliqué pour lui, dans la mesure où il ne

comprend pas l'organisation spatiale qu'il faut saisir implicitement avec un tel travail. Par ailleurs, ce n'est pas avec une photographie prise en légère plongée qu'il est possible de percevoir une organisation de l'espace.

De ce fait, l'explicitation du raisonnement géographique fait ici défaut. Cet exercice canonique du « croquis de paysage » est proposé par le professeur sans qu'on puisse supposer qu'il ait pleinement réfléchi à la portée de celui-ci et aux objectifs visés.

Chercheur : J'ai vu dans les cahiers que tu avais faits faire aux élèves un schéma de paysage. Quel est le but de cet exercice pour toi ?

M. Mona : Hum... Je t'avouerai que je ne me suis pas trop posé la question. C'est compliqué cette année pour moi d'avoir du recul sur ce que je fais. En fait, j'ai pris un exercice dans un manuel pour l'évaluation qui me semblait ressembler à celui qu'on avait fait en classe...

Chercheur : Mais l'idée de faire un schéma de paysage, tu as trouvé ça comment ? Tu avais un objectif particulier

M. Mona : J'ai vu que c'était proposé dans l'étude de cas du manuel Hatier. J'ai trouvé ça bien de leur faire faire un schéma en géographie, pour qu'ils s'entraînent à faire des légendes et tout.

Chercheur : Oui c'est la séance à laquelle j'avais assisté.

M. Mona : Tu trouves que ça sert à rien ?

Chercheur : Je suis pas là pour te dire ce qui est bien ou pas ! Je veux juste mettre des mots sur ta démarche !

Cet échange montre que M. Mona tâtonne, qu'il n'est pas sûr de lui, ce qui peut apparaître légitime pour un professeur qui débute. En cela, les manuels pourraient lui fournir un point d'appui pour l'aider à construire des séances travaillant explicitement un raisonnement disciplinaire pertinent. Au lieu de cela, le manuel propose un exercice sans réel lien avec le concept de l'« Habiter » en géographie qui doit inciter à travailler à hauteur des acteurs et non par un regard surplombant. Dans ces conditions, Dimitri se construit une représentation erronée de la discipline : il pense avoir « des problèmes » en géographie. Effectivement, sa moyenne n'est pas bonne et l'institution scolaire met en exergue, par la notation, des difficultés dans la discipline. Mais en l'occurrence, ses difficultés sont plutôt d'un autre ordre : elles relèvent d'une maîtrise fragile de la langue et d'écarts à des attendus scolaires implicites. Il n'est pas possible de dire que l'élève n'a aucune conscience spatiale, d'autant plus que la connaissance de sa trajectoire biographique montre que son capital spatial n'est *a priori* pas négligeable.

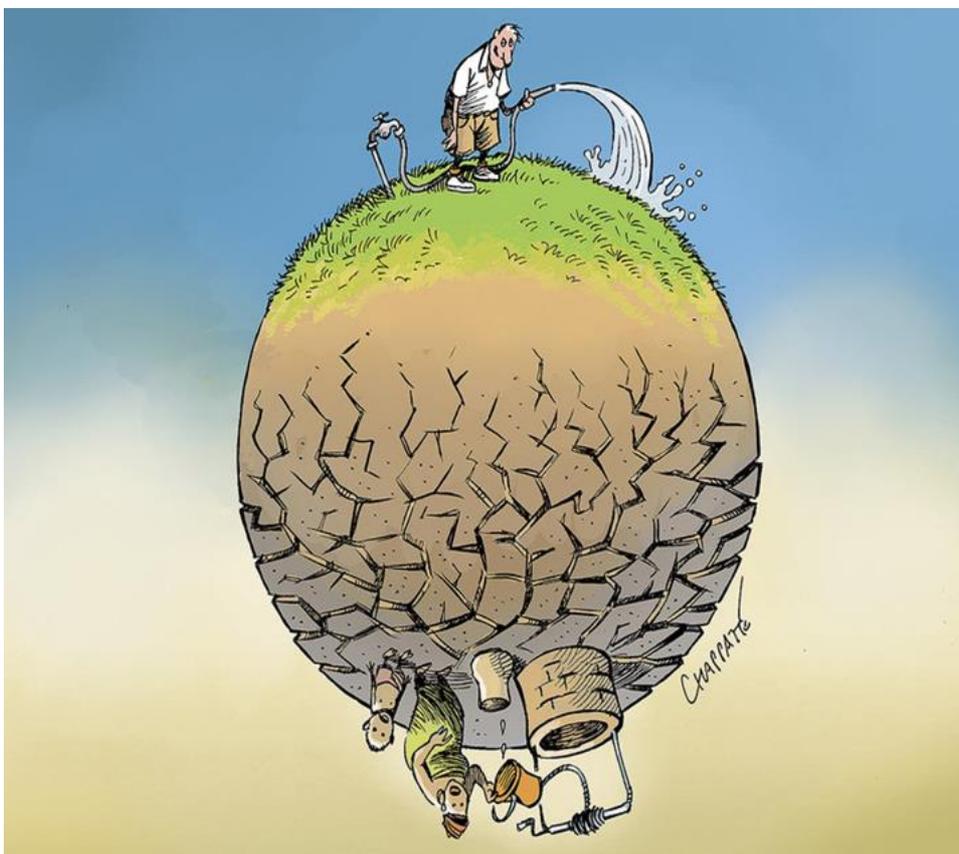
Cette observation amène à interroger la portée des apprentissages dans la discipline mais aussi des évaluations. Qu'évaluent-elles ? Une mémorisation ? Des compétences littératées étendues ? Des compétences spatiales ? Ce flou fait écho aux analyses de S. Doussot (2011) concernant l'implicite du travail chronologique dans l'Histoire scolaire : l'acquisition des repères basés sur la relation avant/après et de dates sous-tendent beaucoup d'activités scolaires. Pourtant, ce travail est implicite

si bien que les élèves confondent savoirs – les dates, les personnages, les évènements – et les pratiques – la mémorisation. Les activités de mise en relation des temporalités et des constructions de périodes restent implicites. Le parallèle entre les deux situations présentées s’inscrit dans l’utilisation des outils disciplinaires en classe, et donc d’un implicite sur les modalités de raisonnement.

Les exigences de la culture disciplinaire qui font malentendu

Certains élèves sont aussi victimes d’autres malentendus pouvant résulter des définitions de savoirs, du bornage des objets considérés ou encore des valeurs particulières qui sont mobilisées dans les exercices proposés. Le registre culturel est dès lors dominant.

Une séance d’aide au travail personnel de l’élève au lycée Monot est utilisée pour illustrer les malentendus culturels. L’élève Imran est un élève avec lequel une relation de confiance s’est établie et il me demande de ce fait régulièrement de l’aide, et ce, pas seulement en histoire-géographie. Imran a des difficultés avec les exercices d’argumentation. Il ne développe que rarement ses réponses – il rédige des phrases très brèves, a une maîtrise de la langue très fragile, ce qui engendre également des problèmes de compréhension des consignes. En regardant sa dernière évaluation de géographie, je suis interpellé par une réponse qui me semble représentative de ce problème. À un exercice où il lui est demandé, à l’issue de l’analyse d’un dessin de presse – un « classique » des pages exercices des manuels, aussi bien au collège qu’au lycée –, de rédiger un paragraphe, Imran n’a écrit qu’une phrase très courte : « les riches consomment plus d’eau que les pauvres ».



Encadré 5 : le dessin de presse que Imran doit analyser

Le professeur avait formulé sa consigne ainsi :
« Expliquer en quoi ce dessin de presse illustre l'inégale répartition de la ressource en eau sur la planète ».

Je questionne Imran.

Chercheur : Ben alors, tu n'as trouvé que ça à dire pour cette question ?

Imran : Ben oui. Je voyais pas trop ce qu'il y avait à dire de plus...

Chercheur : Mais ça t'as pas fait penser à des choses vues en cours ?

Imran : Ben non, en cours on a pas étudié de dessin là. On a travaillé sur la forêt de l'Amazonie. Et puis on a vu les inondations en Inde [étude de cas sur le Bangladesh]. Mais j'allais pas parler de ça !

Chercheur : C'est effectivement pas ce qu'on te demandait. Vous n'avez pas travaillé sur des planisphères ?

Imran : C'est quoi des planisphères ?

Chercheur : Des cartes à l'échelle mondiale.

Imran : Si je crois (Il regarde son cahier). Dans cette partie du cours je crois, on avait vu des cartes du réchauffement climatique.

(Je regarde son cahier. Il est écrit « Depuis 1950, consommation mondiale d'énergie x3 et prélèvements d'eau x3 => évolutions démographiques + croissance économique + augmentation des niveaux de vie. Terre = milieux +/- dotés en ressources ». Cette prise de note ne l'a sans doute pas beaucoup éclairé pour l'exercice dont il est question)

Chercheur : mais en cours, tu te rappelles ce que vous avez dit sur l'inégale répartition des ressources ?

Imran : Heu... Les pays riches ils consomment plus ?

Chercheur : Oui c'est de cela qu'il fallait que tu parles. Tu n'as pas spatialisé ta réponse, ça veut dire que tu dois localiser en géographie, dire où sont les inégalités et qui consomme le plus, où.

Imran : Donc là par exemple, je dois dire « les pays riches consomment plus d'eau que les pays pauvres ? »

Chercheur : Oui, déjà là tu localises plus mais tu dois citer des exemples du style « les États-Unis sont le premier pays consommateur de pétrole » tu vois. Tu dois utiliser tes connaissances et décrire plus précisément l'image.

Imran : D'accord. Mais après si je sais pas moi qui consomme le plus de pétrole.

Chercheur : Ben ça tu dois l'avoir vu en cours. Quels pays consomment le plus d'eau aussi.

Imran : Ben je me rappelle pas moi. Je sais pas tout c'est dur.

Cet échange est représentatif des difficultés de certains élèves pour aller au-delà du travail de description et de cheminer vers une interprétation qui mobiliserait des connaissances. En l'occurrence, ce dessin de presse convoque une culture générale : il fait part d'une hiérarchisation du monde représentative d'une catégorie de pensée qui doit amener le questionnement. Or, Imran n'a pas forgé ces dispositions à identifier les sous-entendus. Il mobilise ici une catégorie simpliste (riche/pauvre) mais ne passe pas à l'étape de l'analyse des géographicités (Thémines, 2006) – les rapports au monde – que mobilise ce dessin : les usages différents de l'eau entre les pays développés et les pays les moins avancés ; des populations qui utilisent l'eau pour leurs loisirs pendant que d'autres l'utilisent pour leur subsistance ; les uns ayant un accès courant à l'eau potable au robinet alors que les autres doivent se rendre à un puits où l'eau peut ne pas être de qualité ; les hommes de pays développés utilisent leur pelouse pour l'apparat alors que les femmes de pays moins avancés sont en charge de l'eau, quand bien même elles sont enceintes, avec des enfants en bas âge ; etc.

Ces difficultés à se détacher des représentations de sens commun – souvent binaires : les riches/les pauvres – sont particulièrement discriminantes en géographie, dans la mesure où la démarche d'argumentation dans la discipline peut solliciter les élèves sur des éléments de connaissances éloignées de leurs préoccupations quotidiennes. Pourtant, lorsque ces dernières sont mobilisées, des malentendus peuvent surgir dans le registre identitaire-symbolique.

Quand l'identité que les élèves doivent mobiliser dans l'activité scolaire fait malentendu

Certains malentendus peuvent être liés à des sollicitations d'élèves concernant des questions sociales ordinaires (Bédouret *et al.*, 2018), c'est-à-dire des questions associées au quotidien, renvoyant à une proximité physique avec les lieux ou les objets mais potentiellement vives, sans pour autant qu'elles aient la triple vivacité des questions socialement vives – dans la société, dans les savoirs de référence et dans les enseignements (Legardez et Simmoneaux, 2006). Or, ces questions comportent un implicite sur le fait qu'il s'agit de s'engager dans le travail comme « apprenant en géographie » – c'est-à-dire amené à travailler des objets et des démarches spécifiques à la discipline – et non comme « jeune qui doit donner son avis de sens commun ». Le risque de cet implicite est que l'élève ne réussisse pas à se détacher de ses opinions ou de ses croyances dans la perspective de construire un savoir géographique raisonné. En effet, ce qui intéresse le géographe dans ces questions sociales ordinaires relève de l'espace et des spatialités qui pourraient y être liées.

Ce malentendu a été mis en évidence lors d'une observation de « devoirs faits » au collège « Ferry » avec une élève de 5^e, Priscille. Cette dernière devait répondre aux questions d'une double-page du

manuel Belin pour la prochaine séance de géographie (encadré 6). Priscille se retrouve en difficulté face à celles-ci et me demande alors de l'aide.

Chercheur : alors, qu'est-ce que tu comprends de ce qu'il faut faire ici ?

Priscille : Heu... Je crois que je dois dire si je mange de la viande ou pas ?

Chercheur : Hum (*embarrassé ; je regarde attentivement les documents*). En fait, tu ne dois pas regarder le titre de la double-page. Les questions sont là (je lui montre l'encadré). Chaque document donne une information sur ça. Tu dois faire le tableau, tu vois, pour chaque document tu dis si il est pour ou contre et tu relèves une preuve pour l'affirmer et dans quel pays on se trouve. D'accord ?

Priscille : Oui monsieur.

(je reviens la voir quelques minutes plus tard)

Chercheur : Alors, tu me montres ?

(elle me tend son cahier. Elle a rempli une ligne : « je mange la viande pour grandir et car j'aime bien »)

Chercheur : Ah mais non, je t'avais dit de regarder chaque document et de dire si il était pour ou contre consommer de la viande.

Priscille : Mais j'arrive pas, dans le document ils disent plein de choses et je vois pas si ils sont pour ou contre.

L'analyse de la double page du manuel met effectivement en évidence une opacification des systèmes d'actions et d'implication des acteurs.

Cependant, la formulation des consignes ne laisse pas apparaître ces préoccupations, pas plus que les documents qui composent les corpus comme le prouve le tableau suivant :

Encadré 6 : le corpus de document étudié par Priscille

Dossier « faut-il arrêter de manger de la viande ? » in Belin (2016 : 248-249)

- Document 1 « pour ou contre manger de la viande » : citations non sourcées concernant les « avantages et inconvénients de la consommation d'insectes »
- Document 2 « la consommation de viande dans les pays en développement et dans les pays développés » : graphique présentant la production de viande dans le monde en 2006, 2010 et 2013
- Document 3 « défense de la condition animale » : couverture de livres abordant la défense de la condition animale

- Document 4 « manger des insectes » : Photographies d'aliments, dont des insectes, avec un texte de commentaire sur la quantité d'eau et de nourriture nécessaire pour produire chacun d'eux
- Document 5 « consommer autrement » : Texte de journaliste présentant la nécessité de changer de modèle alimentaire, in *Telerama*, oct. 2009
- Document 6 « la pression sur les ressources en eau » : Infographie présentant la consommation en eau de productions végétales et animales

Le document 1 est particulièrement représentatif de cette tendance, puisque des avis « pro-viande » et « anti-viande » sont présentés sans que le lecteur puisse savoir qui les exprime. Par ailleurs, le questionnement n'interroge pas les ressorts de l'action qui entraînent les choix soulevés par ces questions socialement vives. Ici le dossier ne permet pas aux élèves d'appréhender le problème en géographe puisqu'il n'interroge pas l'approche civilisationnelle – qu'est-ce qui peut pousser à manger moins de viande ? Quelles civilisations opèrent ces choix ? Dans quels contextes ? Dès lors, les questions posées par le manuel – « quelle est ton opinion ? » – amènent l'élève à se positionner en « jeune » et non en « apprenant en géographie ». Les difficultés de Priscille pour comprendre la consigne sont dès lors compréhensibles.

Ainsi, bien que ces questions sociales ordinaires puissent offrir des pistes pour faire réfléchir les élèves et les amener à critiquer, inventer et penser par eux-mêmes, cette double-page témoigne d'un brouillage des attendus et de ce qui est attendu de l'élève – c'est-à-dire un avis contre un argumentaire. Le malentendu peut également déborder sur le registre culturel en interrogeant les pratiques des élèves et en renvoyant ainsi à des dispositions à interroger ses propres pratiques culinaires ou celles d'autres personnes.

Conclusion

Les quatre grands types de malentendus distingués n'ont pas prétention à couvrir l'ensemble des difficultés rencontrées par les élèves dans leur rapport à la géographie scolaire. Ils permettent d'illustrer de potentiels freins à l'apprentissage de la discipline et le potentiel discriminant de la géographie scolaire.

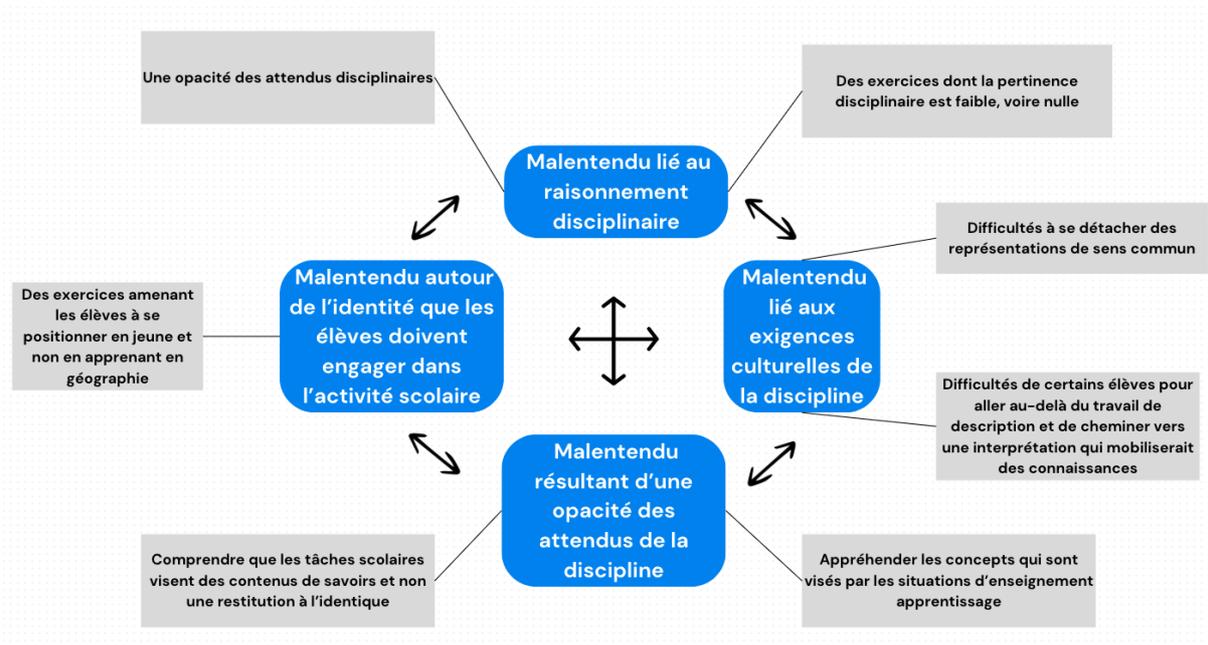


Figure 1 : des malentendus multiples dans la géographie scolaire

Cette figure permet de souligner le caractère systémique et cumulatif des malentendus dans la discipline puisqu'il est « impossible de trouver dans le monde scolaire des modes d'apprentissage montrant de manière isolée des procédures cognitives, des éléments culturels ou des identités d'apprenants car chaque registre conditionne l'autre autant qu'il est conditionné par lui » (Rayou, *op. cit.* p. 57). En effet, « face à un exercice donné, un élève doit se situer simultanément dans chacun des registres et en apprécier les exigences spécifiques pour y souscrire » (Ibid., p. 58).

Cette dimension cumulative des implicites, particulièrement appréhendable dans les dispositifs d'accompagnement « hors la classe », pourrait expliquer les difficultés de certains élèves. Ces derniers, du fait des inégales dispositions sociales, culturelles et/ou spatiales, réceptionnent différemment les attentes du curriculum, les modalités de raisonnement et les exigences culturelles qui peuvent être sollicitées.

Il est dès lors possible d'interroger la pertinence du paradigme pédagogique positiviste (Tutiaux-Guillon, 2009) à l'œuvre dans l'enseignement de la géographie : l'enchaînement 1/ photographie d'accroche, 2/ étude de cas basée sur des documents à analyser, 3/ planisphère à l'échelle mondiale pour élargir puis 4/ cours et documents complémentaires implique plusieurs hiatus qui peuvent entretenir ces malentendus majeurs. Dans ces conditions, si l'objectif de l'institution scolaire est de réduire les inégalités d'apprentissage, des démarches d'explicitation apparaissent nécessaires.

Bibliographie

Audigier F. (1996). *Recherches de didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique* [mémoire d'Habilitation à diriger des recherches, Université Diderot].

Audigier F., Sgard A. et Tutiaux-Guillon N. (2015). *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances*. De Boeck.

Bautier, É. et Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : Exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, 7(2), 29-46. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1721>.

- Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre, des malentendus qui font la différence. Dans J.-P. Ter-rail, *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (pp. 105-122). La Dispute.
- Bédouret, D., Vergnolle-Mainar, C., Chalmeau, R., Julien, M.-P. et Léna, J.-Y. (2018). L'hybridation des savoirs pour travailler (sur) le paysage en éducation au développement durable. *Projets de paysage*, 18. http://www.projetsdepaysage.fr/fr/l_hybridation_des_savoirs_pour_travailler_sur_le_pay-sage_en_ducation_au_d_veloppement_durable (consulté le 18 juin 2024).
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La Dispute.
- Bonnéry, S. (dir.). (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires : Études sociologiques*. La Dis-pute.
- Calbérac, Y. (2010). *Terrains de géographes, géographes de terrain : communauté et imaginaire disci-plinaires au miroir des pratiques de terrain des géographes français du XXe siècle*. [Thèse de doctorat de géographie, Université de Lyon]. <http://www.theses.fr/2010LYO20110> (consulté le 18 juin 2024).
- Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir*. Economica.
- Clerc, P. (2002). *La culture scolaire en géographie : Le monde dans la classe*, Presses universitaires de Rennes.
- Delachanal Perriollat, A. (2015). *Un temps pour apprendre : Quand la parole ouvre l'accès aux savoirs*. ESF éditeur.
- Delarue-Breton, C. et Bautier, É. (2015). Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : Une pro-duction de significations différenciée : *Le français aujourd'hui*, 190(3), 51-60. <https://doi.org/10.3917/lfa.190.0051>.
- Doussot, S. (2011). Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : Une étude de cas au collège. *Revue française de Pédagogie*, 173(4). http://www.cairn.info/resume.php?ID_AR-TICLE=RFPED_173_0085 (consulté le 18 juin 2024).
- Garcia, S. (2018). *Le goût de l'effort : La construction familiale des dispositions scolaires*. Presses uni-versitaires de France.
- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire : Sociologie d'une marge de l'école* (1^{re} éd). Presses universitaires de France.
- Glasman, D. (2014). « En marge de l'école : Para-scolaire, cours particuliers et accompagnement sco-laire ». Dans J. Beillerot et N. Mosconi, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 433-442), Dunod, (pp. 433-442). <https://doi.org/10.3917/dunod.beill.2014.01.0433>.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2014). « Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : Les sciences de l'éducation et les didactiques des disci-plines ». Dans B. Engler (dir.), *Disziplin – discipline*, (pp. 27-46). Academic Press.
- Legardez, A. et Simmoneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*. ESF.
- Netter J. (2018). *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*, Presses universitaires de Rennes, 2018.
- Rayou, P. (2020). Des registres pour apprendre. *Éducation et didactique*, 14(2), 49-64. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6737>.
- Rayou, P. (2014). *Sociologie et didactique. Vers un espace commun de problématisation*. *Éducation & didactique*, 8(1), 1-100. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1905>.

Thémines J.-F. (2016), *Géographicité et enseignement de la géographie*. <http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/apprentissages-et-didactique/methodologie-de-la-recherche/geographicite-jft.pdf> (consulté le 18 juin 2024).

Tutiaux-Guillon, N. (2009). « L'histoire scolaire française entre deux modèles : Contenus, pratiques, finalités ». *Revue française d'éducation comparée*, 4, 102-116.