



HAL
open science

La représentation des territoires des élèves dans les cahiers de CM1 et CM2 : des données plus que des constructions sociétales ?

Benoît Bunnik

► To cite this version:

Benoît Bunnik. La représentation des territoires des élèves dans les cahiers de CM1 et CM2 : des données plus que des constructions sociétales ?. CIST2023 - Apprendre des territoires / Enseigner les territoires, Collège international des sciences territoriales (CIST), Nov 2023, Aubervilliers, Campus Condorcet, centre des Colloques, France. pp.18-22. hal-04388734

HAL Id: hal-04388734

<https://hal.science/hal-04388734>

Submitted on 11 Jan 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

La représentation des territoires des élèves dans les cahiers de CM1 et CM2 : des données plus que des constructions sociétales ?

AUTEUR

Benoît BUNNIK

RÉSUMÉ

Les territoires enseignés à l'école primaire française sont-ils pensés par les enseignantes de CM1 et CM2 comme des portions de l'espace terrestre construites en interaction par des sociétés dans un environnement spécifique ou sont-elles au contraire posées aux élèves comme des données ? Quelles conséquences cela peut-il avoir sur leur représentation du monde ? À partir de l'étude d'un corpus alliant des éléments du *curriculum* prescrit à d'autres montrant le *curriculum* réel, cette présentation pose la question du regard d'enseignantes non spécialistes, généralistes, sur une discipline qu'elles méconnaissent. Au-delà du constat qui présente un écart entre d'un côté les attentes de l'institution présentées dans le programme officiel, poussant les enseignantes à étudier des territoires connus et vécus par les élèves, et d'un autre côté la réalité de l'enseignement de la géographie au cycle 3 de l'école primaire (9-11 ans), ce travail vise à questionner les raisons de cet écart.

MOTS CLÉS

didactique, cycle 3, enseignantes, représentations, géographicit , construit, donné

ABSTRACT

Are the territories taught in the French primary school thought of by the teachers of CM1 and CM2 as portions of the terrestrial space constructed in interaction by societies in a specific environment or are they, on the contrary, presented to pupils as given? What consequences might this have for their representation of the world? Based on the study of a corpus combining elements of the prescribed curriculum with others showing the actual curriculum, this presentation raises the question of how non-specialist, generalist teachers view a discipline they know little about. Beyond the observation that there is a gap between, on the one hand, the institutional expectations set out in the official programme, encouraging teachers to study territories known and experienced by the pupils and, on the other hand, the reality of geography teaching in cycle 3 of primary school (9-11 years), this work aims to question the reasons for this gap.

KEYWORDS

Didactics, Cycle 3, Teachers, Representations, Geography, Constructed, Given

En France, le programme officiel du cycle 3 (9-11 ans) de 2015 a opéré un brusque changement de paradigme de la géographie scolaire de l' cole primaire. Les contenus ont radicalement changé, passant d'une géographie emboitant les territoires de l'échelle locale au Monde à une géographie articulant les échelles à divers niveaux, entre local et mondial. De plus, la problématique générale des programmes de CM1 et CM2 est passée d'une étude explicite des territoires à une étude thématique organisée par le concept d'habiter qui s'appuie sur les territoires, ceux-ci étant toujours centraux mais de manière moins directe. Enfin, abandonnant une lecture positiviste et nomothétique des territoires (Tutiaux-Guillon, 2004), il est demandé implicitement aux enseignantes de passer à une lecture herméneutique (Hertig, 2009) visant moins à décrire le monde qu'à expliquer comment les élèves peuvent se penser comme des acteurs parmi d'autres des territoires qu'ils habitent, c'est-à-dire comment ils construisent leur rapport géographique au monde (Thémines, 2004).

Cette proposition se place dans le champ de la didactique de la géographie et vise à comprendre comment les enseignantes de l' cole primaire pensent les territoires à enseigner, principalement à travers l'étude de trois corpus. Le premier est constitué des programmes officiels de 1969 à nos jours. Ils permettent de comprendre les évolutions du *curriculum* prescrit et des demandes envers les territoires à étudier. Le deuxième corpus est composé d'une douzaine de cahiers d'élèves (quatre filles et cinq garçons) de CM1 et CM2 de plusieurs régions de France métropolitaine collectés entre 2020 et 2022. Cela permet de montrer un *curriculum* réel de manière empirique. Un troisième groupe est fait d'une partie de témoignages d'enseignantes sur le rapport des élèves au territoire par le prisme de leur expérience spatiale, témoignages collectés au cours d'entretiens menés entre avril et juillet 2021. Il est complété par des fiches proposées par des enseignantes sur leur blog ou site internet dont l'analyse a été menée à la fin de l'année 2020.

D'OU VIENNENT LES TERRITOIRES   ENSEIGNER   L'ÉCOLE PRIMAIRE ?

Depuis les années 1960, les programmes scolaires ont connu globalement quatre temps. On identifie d'abord la fin d'un temps commencé en 1923, issu des logiques de la géographie classique, visant à présenter le territoire national dans une logique positiviste et nationalo-centrée. Un deuxième temps dans les années 1969-1985 est marqué par une « déscolarisation » de la géographie alors intégrée dans des leçons de chose du « tiers-temps pédagogique ». De 1985 à 2015, on observe un retour à des études des territoires sous un angle politico-administratif et nationalo-centré. Les programmes successifs proposent un

emboîtement d'échelles, du territoire local (la commune) au territoire Monde en passant par l'Europe et la France, cette dernière occupant le plus gros des temps d'études, notamment par des analyses de paysages. Enfin, depuis 2015, il est demandé de centrer le cours de géographie autour du concept d'« habiter », soit une lecture plus phénoménologique qui propose explicitement d'entrer dans des thèmes par l'expérience spatiale, la géographicit  (Dardel, 1952) des élèves : les lieux où ils habitent, se déplacent, les lieux de loisir ou de consommation, etc.

Ces trois temps mettent en avant la question de la relation de la géographie scolaire à la géographie universitaire dans laquelle la notion de territoire est questionnée, devenant plus centrale depuis le tournant culturel qu'a connu cette science dans les années 1980-1990. Un territoire qui peut se définir comme « toute portion humanisée de la surface terrestre » que l'on peut relier à trois moments :

- une étendue antérieure à l'activité humaine et support de celle-ci, nécessaire à la localisation; elle est alors un donné, une référence topographique ;
- un objet humanisé, «  coum nis  », produit des rapports sociétaux inscrit dans l'espace et le temps (vision alors empirique). C'est alors un construit, le résultat d'une société ;
- une construction scientifique d'un ensemble d'énoncés théoriques et conceptuels susceptible de rendre compte de réalités. C'est alors encore un construit, le résultat d'un chercheur ou d'un groupe de chercheurs (Ferrier, 2013).

Trois logiques se succèdent donc en deux générations d'enseignantes : une logique nationalo-centrée qui vise à faire partager une vision commune, un récit collectif sur la France par la géographie scolaire (avant 1970, puis de 1985 à 2015) ; une logique de l'enquête, notamment dans les territoires vécus des élèves mais rarement ouverte à d'autres territoires (1969-1985) et une logique herméneutique et phénoménologique basée sur la g ographicit , les jeux d'acteurs dans des territoires (depuis 2015), entrant dans un *topos* de l'agir spatial (Thémines, 2016)

Si ces trois logiques se suivent chronologiquement, elles restent encore très présentes dans les cahiers d'élèves, se mélangeant plus ou moins.

DES TERRITOIRES DU PROGRAMME AUX TERRITOIRES DES ÉLÈVES

Ce travail s'appuie sur une comparaison entre les attentes du programme actuel (analyse textuelle), le vocabulaire dans les productions écrites et les exercices dans les cahiers, ainsi que sur l'analyse de témoignages d'enseignantes du primaire en poste en cycle 3 sur l'expérience spatiale des élèves utilisable dans le cadre de l'enseignement de la géographie au CM1-CM2. Le programme officiel de 2015, amendé en 2020 pour y associer des éléments se rapportant au développement durable, ne propose pas réellement de territoires précis à étudier. Si le terme apparaît sept fois, il est toujours au pluriel, marquant peut-être une confusion pour des enseignantes non spécialistes entre la notion géographique rarement utilisée pour elle-même au pluriel, sauf à évoquer des territoires de la mondialisation (Br dif, 2021) et les territoires présentés par les médias ou le monde politique pour nommer les collectivités territoriales au sens large, voire tout ce qui n'est pas Paris. Il est moins mentionné que le terme « lieu » (15 occurrences), « espace » (12) ou « monde » (11). Pourtant, le programme demande bien de partir de l'étude des territoires vécus des élèves (première partie du programme de CM1) et insiste sur une entrée concrète dans le raisonnement géographique par une étude des lieux pratiqués, parcourus, pour en connaître les fonctions et le partager avec d'autres.

Cependant, une étude empirique d'une douzaine de cahiers d'élèves, collectés dans le cadre de mon doctorat sur les difficultés que rencontrent les professeurs des écoles (PE) dans l'enseignement de la géographie au cycle 3, montre que les territoires présents dans les cahiers sont loin de correspondre aux attentes de l'institution. En effet, seule une minorité de productions s'appuie sur des travaux autour des territoires vécus par les élèves, préférant des études sur d'autres territoires locaux, principalement issus de manuels, de méthodes clés en main ou de sites internet. De plus, lorsque le territoire local est présenté, il l'est souvent sous un angle administratif qui questionne la relation des enseignantes aux territoires comme à la géographie.

En effet, ce changement de paradigme impulsé par le programme scolaire de 2015 n'a pas été suivi de formations adéquates pour les enseignantes. Celles-ci, laissées à elles-mêmes pour se former, à un moment où le gouvernement a mis l'accent sur l'enseignement de disciplines dites fondamentales (français et mathématiques), ont rarement reçu une formation pour comprendre un changement curriculaire aux implications à la fois notionnelles et pédagogiques.

Lors d'un sondage en ligne, réalisé entre juin et novembre 2020 auquel ont répondu 562 enseignantes, à la question « Selon vous, quels sont ou quels devraient être les objectifs de l'enseignement de la géographie au cycle 3 ? (plusieurs réponses sont possibles) », 63,8 % des personnes interrogées déclarent que la géographie sert à « Comprendre son environnement quotidien pour y agir ». C'est la deuxième réponse sur douze propositions, la première étant « Construire des repères stables pour comprendre le monde actuel » (88,4 %). Les enseignantes sont donc bien conscientes du rôle de la géographie pour comprendre l'environnement proche des élèves.

Cependant, des entretiens menés avec douze professeurs enseignant en CM1 ou CM2, aux profils très variés, montrent que leur regard sur la relation des élèves à leur territoire est complexe. Trois formes de représentation des enseignantes sur la relation des élèves aux territoires qu'ils fréquentent se dessinent.

La première postule que les élèves n'ont pas d'expérience territoriale ou spatiale (Laurie : « Les pratiques des élèves ? Ben pour le coup, sur les notions de géographie, ils ont pas forcément beaucoup d'expérience là-dessus » ; Bruno : « Ils n'ont pas d'expérience. Malheureusement » ; Marc : « Les élèves ont une vision limitée au niveau de leur espace »). Ils ne vivraient donc pas sur un territoire, seraient « hors-sol ».

La deuxième veut que la relation aux territoires passe essentiellement par le voyage. Les territoires ne sont donc plus ceux du quotidien mais ceux de l'excursion, du tourisme (Morgan : « J'ai profité des expériences de ces élèves-là pour nous faire partager

ces voyages. En gros, on va voyager à travers eux » ; Marc : « J'en ai un qui est l'intrus qui a fait le tour du monde à la voile l'année dernière, alors lui, effectivement, des repères on peut dire qu'il en a »). Le territoire est alors conçu comme une portion de l'écorce terrestre vécue temporairement, par le tourisme.

La troisième forme de représentation est sociale : la pratique et le regard sur le territoire seraient une compétence des classes moyennes ou aisées (Béatrice : « Mes élèves ils n'ont jamais voyagé à l'étranger, pour certains ils ne sont jamais allés à la mer alors qu'on est à 20 minutes » ; Christian, à propos de l'expérience spatiale des élèves : « Parce que j'étais avec des élèves d'un milieu socioculturel souvent aisé. Donc c'était quand même fiable dans l'ensemble »). Se dessine une représentation collective qui pose que la relation au territoire se construit en famille, pas en classe.

Enfin, ces témoignages sont accompagnés d'une courte analyse des territoires présents dans la vingtaine de sites internet ou blogs d'enseignantes du primaire destinés à leurs consœurs enseignantes. Ces sites montrent comment les programmes sont loin d'être diffusés et surtout comment les territoires présentés sont majoritairement montrés comme des donnés.

LES TERRITOIRES : DES CONSTRUITS OU DES DONNÉS ?

Cette dernière partie pose la question de la relation aux territoires qui apparaît dans les cahiers de géographie des élèves en CM1 ou CM2. Alors que la science affirme que les territoires sont des constructions complexes, les divers territoires étudiés par les élèves (le local de l'élève ; un autre local, éloigné, à différentes échelles) sont présentés quasi exclusivement comme des donnés. Bien qu'une grande partie des élèves étudie le quartier qu'ils habitent, les jeux d'acteurs y sont absents ou rares, et rien ne montre que les élèves ou l'enseignante ont pu avoir un moment de réflexion sur la consistance ou sur les limites d'un quartier – celui de(s) lieu(x) où j'habite en CM1 ou d'un écoquartier en fin de CM2 –, sur la manière dont les acteurs présents impactent le territoire par des choix d'aménagement – lors d'une étude de paysage, d'un quartier ou des déplacements.

Tableau 1. Deux manières de présenter et de se représenter un territoire selon Philippe Hertig (2009)

| | Présenter un lieu ou un territoire comme un donné | Présenter un lieu ou un territoire comme une construction |
|-----------------------|---|---|
| Caractéristiques | Un lieu ou un territoire posé comme structuré de fait car non questionné ; Une absence d'acteurs et de leurs choix explicitement exposés ; Une mise à distance de ce lieu par l'image ou le texte (un support, un artefact) et un regard externe ; Présentés de manière fixe, non dynamique ; Risque d'essentialisation, de stéréotypie, de métonymie, voire de déshumanisation (vers une représentation seulement physique) ; Une recherche, une volonté d'objectivité. | Un lieu ou un territoire présenté comme issu de choix d'acteurs ; Des agents, acteurs, actants aux choix évoqués et visibles ; Une expérience parfois sensuelle, par une sortie sur le terrain ; Un système dynamique et plus ou moins ouvert ; Une prise en compte de la complexité ; Une prise en compte de la subjectivité. |
| Implications induites | Un territoire ou un lieu simple ; Des élèves passifs ; Un catalogue d'un Monde mis à distance. | Une valeur du territoire et des valeurs sur ce territoire ; Des élèves que l'on espère devenir acteurs ; Les élèves au cœur d'un Monde. |
| Message implicite | Positivisme toujours prégnant ; Une géographie idiographique ou nomothétique ; Une géographie des produits. | Phénoménologie ; Une géographie herméneutique ; Géographie des processus. |

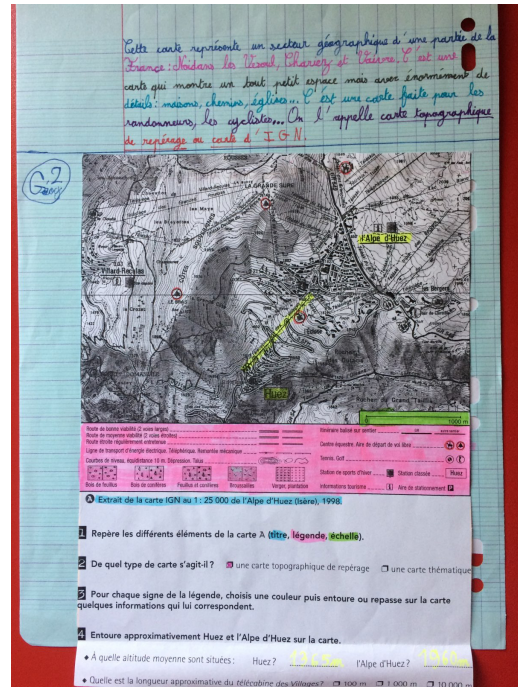
Cela peut se mesurer par plusieurs critères présentés à partir d'extraits de cahiers d'élèves (voir fig. 1 à 4) lors de cette présentation : la présence d'exercice(s) relatant un travail sur le quartier de l'école (par des cartes, photographies, etc.) ; la présence d'exercice(s) sur ces cartes ou photographies qui montrent que les élèves ont utilisé une expérience spatiale personnelle quelconque d'un ou de plusieurs territoires ; la présence d'acteurs dans la légende des croquis, dans les textes ou autres documents associés au cours ou encore dans le contenu de la trace écrite. Cela se mesure également de manière moins statistique par l'analyse des représentations des enseignantes sur la prise en compte de la géographicités des élèves.

Ainsi, on mesure assez facilement un écart entre ce qui est demandé par l'institution scolaire et ce qui est appris par les élèves. Un écart induisant et confortant la représentation d'une géographie comme discipline d'apprentissage de repères stables plus qu'une méthode pour lire le monde, comme invite le programme de 2015. Un écart induisant aussi que les territoires sont pensés comme des structures stables, finies et finalement peu questionnables (Tutiaux-Guillon, 2008).

Dans l'appel à communications, une triple question était posée en introduction : « Pourquoi enseigner des contenus de géographie ? Comment l'école les sélectionne-t-elle ? Quelle société et quels citoyens s'agit-il de construire au moyen de cet enseignement-là ? » La réponse est hélas peu optimiste en ce qui concerne l'enseignement actuel de la géographie à l'école primaire en France. Cette étude des territoires enseignés aux élèves montre la domination d'une vision de territoires comme des donnés plus que des construits laissant peu de place à la présence d'acteurs participant à leur construction ; cela risque d'aboutir à une vision du monde marquée par une faible présence d'acteurs et de leur choix. Des territoires sont vus comme des donnés réduisant le regard critique des élèves sur les actions qui y sont opérées. Une situation que l'on peut expliquer par une volonté plus ou moins consciente des professeuses des écoles (PE) de dépolitiser l'étude des territoires amenant à une absence d'un droit au(x) territoire(s), pour paraphraser Henri Lefebvre (1968). Cela pose en outre la question de la culture en géographie scolaire de ces enseignantes de l'école primaire en France (Clerc, 2002) et de la diffusion des programmes scolaires auprès d'enseignantes généralistes. Peu de pistes d'action existent : s'il semble nécessaire de laisser du temps au programme actuel pour s'installer dans la durée, il serait utile de donner plus de temps à la formation initiale en géographie et de développer la formation continue des PE, des formateurs académiques (PEMF¹ ou conseillers pédagogiques) et des inspecteurs de l'éducation nationale dans cette discipline pour montrer les spécificités de son enseignement, notamment dans la prise en compte de l'expérience spatiale des élèves.

1 PEMF : professeur des écoles-maître formateur. Ces enseignantes ont une partie de leur service consacré à la formation initiale et continue (voir le Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015).

Figures 1 & 2. Extrait des deux premières leçons du classeur de géographie de Sasha (CM1)



Figures 3 & 4. Extrait du classeur de Marcus (CM1) issu de fiches photocopiées MDI/SEJER, 2018 : 29 (à gauche) et d'un exercice construit par l'enseignante (à droite). Ce dernier exercice n'est pas suivi d'analyse écrite dans le cahier.

2 À quoi ressemble(nt) le(s) lieu(x) où j'habite ?

MON ÉCOLE : Forcioli Conti

Commune de mon école :
 Nombre d'élèves : 2.000 Nombre de classes : 80

Est-ce qu'il y a d'autres écoles dans la commune ? oui non Je ne sais pas
 Est-ce qu'il y a un collège ? oui non Je ne sais pas
 Est-ce qu'il y a un lycée ? oui non Je ne sais pas

Je vais à l'école :

à pied à vélo en voiture en tramway
 en car, en bus en métro en trottinette autre :

LE LIEU OÙ J'HABITE : Nyaccia

Mon logement, j'habite dans :
 un appartement dans un immeuble un appartement dans une tour ou une résidence
 une maison dans une rue une maison dans un lotissement une maison isolée

Mon logement est : récent ancien (maison renouée)

Il y a aussi :
 un jardin un balcon une cour un local à vélos un garage un parking

Ma commune, j'habite dans :
 une grande ville une ville moyenne une petite ville un village un hameau

J'habite dans la commune de mon école : oui non Je ne sais pas

Le nombre d'habitants dans ma commune est :
 de moins de 2 000 de 2 000 à 10 000 de 10 000 à 50 000 de plus de 50 000

L'espace où je vis, j'habite :

la ville à la montagne à la campagne au bord de la mer

dans un département d'outre-mer autre :

**Les outils pour questionner l'espace :
Se repérer sur un plan**

Pour se repérer dans l'espace, on utilise souvent un plan, qui est une représentation d'un espace vu du ciel.

- Mémo : Pour me repérer sur un plan**
- > Je lis le titre
 - > Je trouve l'orientation géographique (nord, sud, est, ouest)
 - > Je regarde le quadrillage (s'il y en a un) qui divise l'espace en secteurs
 - > Je lis les informations données sur le plan : noms des rues, des bâtiments, etc

Exercice :
Observe attentivement le plan au verso, et réponds aux questions.

Quel est le titre de ce plan : Forcioli Conti

En te servant des chiffres et des lettres, indique dans quels secteurs tu peux trouver :
 L'école Forcioli Conti : 4B Marque-la d'une croix rouge.

L'assemblée régionale de Corse : 3A

Le lycée Laestitia : B2

Le lycée Fesch : 4A

Trace au surligneur le chemin que nous empruntons pour aller de l'école jusqu'à la piscine, qui se trouve juste à côté du lycée Fesch.

RÉFÉRENCES

Brédif H., 2021, *Réaliser la Terre. Prise en charge du vivant et contrat territorial*, Paris, éd. de la Sorbonne, « Territoires en mouvements ».

Clerc P., 2002, *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*, Rennes, PUR.

Dardel É., 1952, *L'homme et la Terre*, Paris, PUF.

Ferrier J.-P., 2013, « Territoire », in J. Lévy & M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin, p. 1000-1005.

Hertig P., 2009, *Didactique de géographie et formation initiale des enseignants spécialistes*, thèse en géographie, Université de Lausanne.

Lefebvre H., 1968, *Le droit à la ville*, Paris, Anthropos.

Thémines J.-F., 2004, « Des rapports géographiques au monde en construction dans les classes de géographie », *L'Information géographique*, 68(3), p. 244-258.

Thémines J.-F., 2016, « Propositions pour un programme d'agir spatial : la didactique de la géographie à l'épreuve de changements curriculaires », *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n° 49, p. 117-150 [doi.org/10.3917/lse.494.0117].

Tutiaux-Guillon N., 2004, *L'histoire-géographie dans le secondaire. Histoire d'une inertie scolaire*, HDR, Université Lumière Lyon 2.

Tutiaux-Guillon N., 2008, « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français », in F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles, De Boeck, p. 117-146.

L'AUTEUR

Benoît Bunnik

Université Pascal Paoli

Cergy Université – EMA

bunnik_b@univ-corse.fr