



Quelques liens entre sociologie et didactique de la géographie : l'exemple du thème de l'alimentation enseigné en formation initiale des enseignants

Alain PACHE¹ (Haute Ecole Pédagogique de Lausanne (HEPL), Suisse)

Ce texte questionne quelques apports de la sociologie à la didactique de la géographie enseignée en formation initiale préscolaire et primaire.

Après une brève présentation de la recherche dont est tiré le corpus utilisé, trois concepts sociologiques sont développés afin de nourrir la réflexion didactique : le « rapport au savoir », la « situation » et la « forme scolaire ».

A partir d'une leçon observée dans la classe de stage d'une future enseignante en troisième année de formation, une analyse est proposée dans le but de décrire et interpréter sa pratique. Un premier constat met en évidence la place prépondérante prise par l'expérience personnelle dans le choix du thème, des situations d'enseignement et du savoir à enseigner. Du côté des élèves, leur propre expérience leur permet d'étendre les savoirs travaillés en classe à d'autres objets.

Un deuxième constat révèle la prégnance de la forme scolaire, même lorsque l'enseignante prend le risque d'aborder de nouveaux objets d'enseignement centrés sur le développement de compétences sociales. Cet article pose par ailleurs la double question de la sélection et de la réélaboration des contenus dans les disciplines des sciences sociales enseignées à l'école, au niveau du curriculum prescrit et du curriculum réel.

Mots-clés : didactique de la géographie, sociologie, forme scolaire, situation, rapport au savoir

Une didactique de la géographie nourrie par la sociologie

La formation à l'enseignement de la géographie, dispensée par la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, s'appuie sur une récente définition de la didactique formulée par Reuter (2007):

(...) les didactiques sont des *disciplines de recherche*, c'est-à-dire des domaines scientifiques, caractérisés par des questions spécifiques (en l'occurrence la constitution, la description, les variations des contenus et de leur mise en œuvre *via* l'enseignement, ainsi que leurs modalités d'appropriation).

1. Contact : alain.pache@hepl.ch



tion...), des théories, des concepts, des méthodes de recherche et des recherches empiriques (recueillant et traitant des données) (p. 69).

Outre le fait d'être une discipline de recherche, la didactique de la géographie s'appuie sur des références multiples issues, notamment, de la géographie savante, mais également de l'histoire de l'éducation, des sciences du langage, de la psychologie ou encore de la sociologie. C'est précisément quelques emprunts à cette dernière science que ce texte se propose d'examiner, afin de répondre à la critique d'une certaine opacité quant à la place de la sociologie dans les diverses didactiques (Perrenoud, 2002):

Appréhendée de l'extérieur, la place de la sociologie dans les diverses didactiques est assez opaque. Cela ne signifie pas qu'elle est inexistante, mais les textes ne suffisent pas à la cerner, il faudrait procéder à des entretiens approfondis avec les formateurs et les étudiants, voire à des observations de terrain (p. 93).

Un premier niveau de réflexion didactique porte sur les savoirs à enseigner, lesquels sont étroitement liés à la fonction de transmission culturelle assumée par l'école. Or, cette fonction est "de plus en plus difficile à identifier et *a fortiori* à assumer" (Forquin, 1996, p. 8). Les sciences sociales enseignées à l'école (la géographie, l'histoire et l'éducation citoyenne) n'échappent pas à cette "crise" des savoirs, puisqu'elles se trouvent actuellement perturbées par l'arrivée massive des *éducations* à... (la santé, au développement durable, aux médias, etc.), qui résultent de fortes demandes sociales. Dès lors, le régime des savoirs se modifie, passant de savoirs légitimés, accumulés par les générations précédentes et censés représenter des pans entiers de culture vers des savoirs qui sont pensés comme des ressources à mobiliser en situation. Autrement dit, "il ne s'agit plus de former l'élève à résoudre des exercices et des problèmes scolaires, mais de construire des *compétences sociales*, c'est-à-dire des compétences pour agir en société" (Audigier, 2008, p. 11). On observe ainsi un renversement de l'ordre entre savoirs et situations: ce ne sont plus les savoirs qui priment mais les situations.

En outre, la culture transmise par l'école n'est pas homogène, comme le souligne Forquin (1996):

L'accent mis sur la fonction de conservation et de transmission culturelles de l'éducation ne devrait pas empêcher de porter attention au fait que toute éducation, et en particulier toute éducation de type scolaire, suppose toujours en fait une sélection au sein de la culture et une réélaboration des contenus de culture destinés à être transmis aux générations nouvelles (p. 13).

La sélection et la réélaboration des contenus opèrent également au deuxième niveau de la réflexion didactique, c'est-à-dire au niveau du curriculum réel, donc des savoirs effectivement enseignés. Pour décrire et interpréter les pratiques d'enseignement, autrement dit pour comprendre les choix des contenus, le contexte de transmission des savoirs et les apprentissages réalisés par les élèves, trois concepts issus de la



sociologie nous paraissent particulièrement opératoires: il s'agit des concepts de *rapport au savoir*, de *situation* et de *forme scolaire*. Ils serviront donc de cadre d'analyse à une étude de cas issue du corpus d'une recherche doctorale en cours portant sur les pratiques et discours de quelques futurs enseignants primaires autour du thème de l'alimentation, enseigné dans une perspective géographique².

Question de recherche et méthodologie

La question de départ de notre recherche a été formulée en ces termes:

A quels savoirs et quelles manières de penser le monde un futur enseignant primaire – ayant suivi une formation en didactique de la géographie de deux ans et débutant le stage professionnel – fait-il référence lorsqu'il enseigne le thème de l'alimentation et qu'apprennent ses élèves dans ce contexte ?

Trois sous-ensembles de questions ont été définis; ils concernent les intentions des futurs enseignants et le dossier documentaire préparé pour les élèves, les pratiques de classes observées et les apprentissages des élèves.

Cette recherche qualitative s'appuie sur un échantillon de huit étudiants, placés en stage dans huit établissements différents du canton de Vaud, lors du semestre d'automne 2008. Ces étudiants ont participé à deux entretiens semi-directifs (avant l'enseignement de leur séquence et après). Les séquences d'enseignement ont été filmées intégralement.

Echantillon : 8 étudiants à l'enseignement en stage dans
8 établissements scolaires différents du canton de Vaud
Degrés 3, 4, 5 et 6

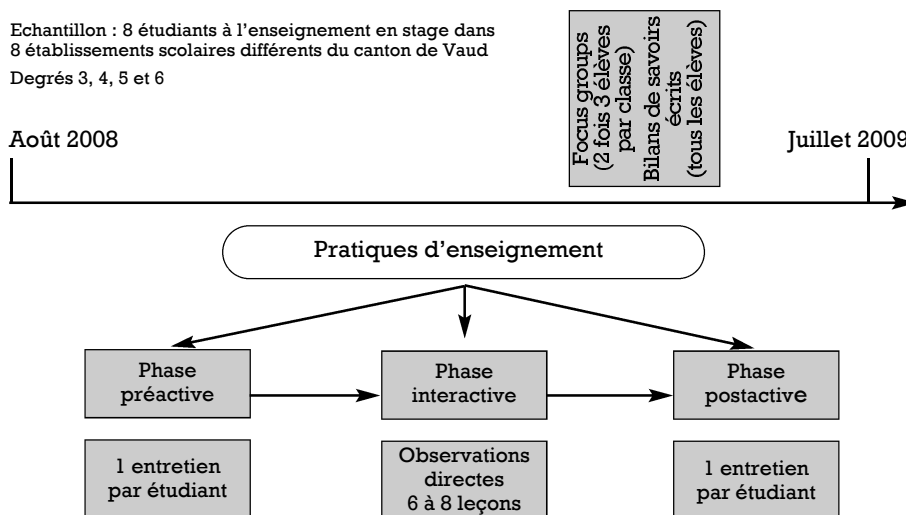


Figure 1 : Le dispositif de recueil des données

2. Cette recherche doctorale s'effectue sous la direction du Professeur François Audigier, de l'Université de Genève.



Par ailleurs, des entretiens ont été réalisés avec les élèves, sur le modèle des *focus groups* (Markova, 2003) et des bilans de savoirs écrits ont été réalisés. La figure 1 résume le dispositif de recueil des données :

L'analyse des données brutes est actuellement en cours. Elle se réalise en trois étapes, décrites ici succinctement : un tableau synoptique pour chaque leçon permet d'obtenir une vue d'ensemble des huit séquences enseignées; l'identification, dans les leçons filmées, des savoirs en circulation permet de sélectionner les épisodes à analyser plus finement (codage à l'aide de catégories et de mots-clés, à l'aide du logiciel *Transana*); un tableau de synthèse, enfin, est réalisé pour chaque entretien et bilan de savoirs écrit. Les résultats présentés ici sont issus des matériaux récoltés dans une classe et pour une enseignante.

Présentation des concepts et résultats

Le rapport au savoir : un concept permettant d'entrer dans le monde des enseignants et des élèves

Le concept de *rapport au savoir* est défini par Charlot (1997) comme le « rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres » (p. 90). Il se définit par rapport à des « processus (l'acte d'apprendre), à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux) et à des situations d'apprentissage » (Bautier, Charlot & Rochex, 2000, p. 180). Les travaux de ces chercheurs ont montré que les élèves construisent et donnent tous un sens aux objets d'apprentissage et aux situations scolaires (ils ont donc tous un rapport au savoir particulier), mais que celui-ci peut être de nature à favoriser ou au contraire à gêner l'apprentissage. Parmi les malentendus mis en évidence (Bautier & Rochex, 1997), relevons la logique du cheminement (la seule pertinence de l'école c'est de pouvoir en sortir un jour !), la logique d'effectuation (on fait bien son travail en s'acquittant des tâches demandées) et la croyance que l'écrit ne sert qu'à communiquer (au détriment de l'écrit vu comme un instrument de pensée, un moyen de transformation intellectuelle de soi et de son rapport au monde).

Dans le prolongement de ces travaux, Thémines (2004) s'est intéressé à la façon dont l'élève du secondaire exploite les savoirs travaillés dans les cours de géographie afin de construire son identité personnelle. Il définit ainsi le *rapport géographique au monde* comme « l'appropriation par un élève, des composantes de la géographie scolaire (finalités, contenus, exercices, modalités d'évaluation, identification au/du professeur) aux questions qu'il peut se poser, en tant que sujet, à propos du monde et de sa place actuelle et future dans ce monde » (p. 246).

Dans un contexte primaire, et donc pour l'analyse qui va suivre, nous nous contenterons du terme de rapport au savoir, compte tenu du fait que, d'une part, l'enseignant se caractérise par sa polyvalence, et que,



d'autre part, ce concept permet d'intégrer différents types de registres de savoirs caractérisant la pensée sociale (et pas uniquement les savoirs géographiques).

Un rapport au thème de l'alimentation marqué par l'expérience : Cécile³.

Cécile s'intéresse au thème de l'alimentation pour plusieurs raisons : selon elle, le sujet touche tout le monde, il permet d'aborder différents thèmes d'actualité (par exemple l'équilibre alimentaire, l'obésité ou encore le développement durable). Mais, c'est surtout un cours suivi au niveau gymnasial qui a suscité, chez elle, une réelle prise de conscience :

Moi, j'ai été très touchée par un cours suivi en MSSP⁴, avec mon prof de géo, qui nous a fait, (bon c'était du drill)... des images-choc, des volailles en batteries, etc. (...) ça m'a beaucoup touchée. Ça me touche au point que je culpabilise si j'achète des viandes qui ne sont pas bio. Ce que je trouve génial, c'est que ce prof était hyper passionné. Il ne nous a pas dit « Vous devez faire ceci ou cela », mais en même temps, il a tellement bien ficelé son cours qu'à la fin, on n'avait pas trop le choix... (*entretien ante*)

Cette expérience a d'ailleurs affecté sa propre cellule familiale :

Après ce fameux cours au gymnase, j'ai drillé mes parents. Et ils ont compris. Bon, mes parents n'étaient pas insensibles à certaines choses, au respect des êtres vivants. Mais moi j'ai carrément emprunté les DVD que le prof m'avait passés. Je les ai fait passer à toute la famille, comme ça c'était le lavage de cerveau et, dans le caddie, après, je faisais attention. Je surveille. Je me suis même pris la tête deux ou trois fois avec mon père à cause des œufs, parce que je disais « Non, tu prends des œufs de plein air ! » (*entretien ante*)

Cécile se positionne clairement en tant que consommatrice. Elle met, notamment, en évidence, les contradictions qui l'animent :

Je culpabilise si... parce que ça m'arrive d'acheter des viandes qui ne sont pas bio, parce que c'est vrai que le prix passe du simple au double, et même si je comprends pourquoi ce prix passe du simple au double, je ne peux malheureusement pas aujourd'hui me payer ça. Donc, après, est-ce que je fais le choix de ne pas manger certaines viandes ? Ça je pourrais, mais c'est vrai qu'en même temps je partage ma vie avec quelqu'un d'autre et je ne peux pas... enfin c'est difficile, en fait... (...) Idéalement, j'ai envie, plus tard quand j'aurai plus de moyens, j'ai réellement envie de manger correctement. Et quand je dis correctement, c'est pas au niveau juste équilibre alimentaire, mais au niveau des provenances, au niveau éthique... Tout ce qui concerne les animaux, j'ai vraiment un problème avec ça... J'ai vu des images... (*entretien ante*)

3. Etudiante de 24 ans à la HEP de Lausanne, en stage dans une classe de 4^e année.

4. Maturité spécialisée socio-pédagogique. Il s'agit d'un complément de formation d'une année donné aux diplômés des écoles des gymnases vaudois. Ce complément permet l'accès à la Haute Ecole Pédagogique.



Des savoirs privilégiant l'action individuelle dans un monde binaire

Pour décrire la nature des savoirs sélectionnés par Cécile, nous utiliserons comme cadre de référence les principaux indicateurs des disciplines de sciences sociales enseignées à l'école, construits par l'ERDESS⁵. Ces indicateurs renvoient à une conception du savoir systémique et à la mise en œuvre de modes de pensée disciplinaires. Une telle conception du savoir correspond à un modèle idéal que nous présentons aux étudiants en formation⁶. Dès lors, il est intéressant de le reprendre pour mettre en évidence les savoirs sélectionnés par Cécile (tableau 1):

Tableau 1 : Les savoirs sélectionnés par Cécile

Acteurs	Catégorisation	Echelles	Combinaison de facteurs	Valeurs	Décision – action	Conceptions – croyances	Autres notions
Des familles du monde, les consommateurs	Aliments bruts/transformés Aliments biologiques/non biologiques Pays développés/peu développés Riches/pauvres	Echelle spatiale mondiale	Aliments transformés et impact sur l'environnement	Respect de l'environnement et des êtres vivants, éthique de l'alimentation	Changement des modes de vie, éco-gestes	La dimension symbolique et religieuse des aliments	Développement durable, traçabilité, consommateurs, consommateurs

Le premier élément frappant est l'importance que Cécile accorde à l'action individuelle et au changement de modes de vie :

Mais, moi, à part ça, je pense que ça va être de plus en plus comme ça. Moi, quand j'étais enfant, il n'y avait pas autant de publicités, de messages par rapport à faire attention à l'environnement, tout ça... ça prend des ampleurs assez grandes. Donc je pense que les générations futures, elles vont changer. J'ai assez bon espoir pour ça... (*entretien post*)

Quant au monde, il est souvent perçu comme binaire : on y trouve des riches et des pauvres, des pays développés et des pays sous-développés. Les aliments emballés sont généralement associés aux pays riches :

Dans la majorité des cas, on retrouve beaucoup d'aliments emballés chez les gens qui ont plus les moyens ou dans des pays plus développés, qu'au Mali, par exemple. (*entretien ante*)

A l'échelle d'un pays, toutefois, il semblerait que les habitudes alimentaires des différents habitants soient indifférenciées :

5. Equipe de Recherche en Didactiques et Epistémologie des Sciences sociales (ERDESS). Pour plus d'informations, voir <http://www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/index.html>.

6. Pour une présentation détaillée de ces indicateurs, voir Fierz & Hertig, 2008.



Les élèves doivent s'intéresser aux différentes habitudes alimentaires des différents pays avec les photos « A table7 ». (*entretien post*)

Sur la manière de travailler ces différents savoirs avec ses élèves, Cécile déplore le fait d'avoir distribué trop de fiches aux élèves. En revanche, elle déclare avoir particulièrement apprécié un moment où ses élèves ont dû décoder le sens d'une image :

C'était une affiche noire avec des icônes, donc un robinet, une maison, des poubelles, qui avaient l'air d'être des poubelles de recyclage, un vélo, une ampoule, un peu tous les domaines qui touchent un peu le développement durable, sur lesquels on peut faire un effort. (...) Je ne voulais pas leur donner l'information. Je voulais qu'ils voient et ils ont très très rapidement compris où on voulait en venir. (*entretien post*)

Quant au rapport entre savoirs et discipline scolaire, il est attesté sur la base de la présence de certains concepts et d'un certain type de questionnement. Cécile reconnaît toutefois que ce lien n'a pas été travaillé de façon explicite avec les élèves :

C'est de la géo, parce qu'il y a « développement durable », provenance des aliments, tout ça... Qui mange quoi où ? (*entretien ante*)

Ce que j'ai fait est placé sous l'étiquette « géo ». Mais je ne pense pas que les élèves diraient cela. (*entretien post*)

Relevons enfin l'anxiété de Cécile de ne pas être à la hauteur et une difficulté qui semble être liée au contexte de formation :

Je n'aime pas être dans une situation où je ne suis pas sûre. Cela me déstabilise. J'aurais voulu en savoir beaucoup plus avant de commencer mes séquences. Le problème, c'est que je n'ai pas beaucoup de temps. (*entretien ante*)

Le rapport au savoir de quelques élèves

Les deux entretiens réalisés dans cette classe, après la séquence d'enseignement, sous la forme de *focus groups*, ont fait apparaître une influence forte des pratiques familiales et un grand intérêt des élèves pour les questions d'actualité :

Parce que ... des fois ... quand ma mère va faire les commissions, je l'accompagne et puis souvent, quand on va à la COOP, il y a plein d'ali... là sur le panneau où c'est marqué quel aliment c'est, c'est marqué du pays où ça vient. (*Alex, entretien 1*)

Oui, souvent je regarde des reportages dans le genre avec mon papa. La dernière fois, c'était en Mongolie, sur les gens qui n'avaient pas de toit, ni rien les pauvres et les enfants malades. Et puis une fois, j'avais regardé, même en Espagne, en Suisse, il y avait des reportages sur les enfants pauvres, et tout. Et au début, je me disais qu'en Suisse on n'est pas vraiment pauvres, mais en fait on est un pays où il y a beaucoup de pauvres. (*Myriam, entretien 2*)

7. Documents pédagogiques basés sur une enquête réalisée par P. Menzel & F. D'Aluisio (*Hungry Planet. What the world eats*, Material world books, Ten speed press, 2005).



Je regarde les informations le soir, parce que j'aime bien. J'adore savoir ce qui se passe dans le monde, parce que j'aime pas la guerre. (*Elodie, entretien 2*)

Avec ma mamie, j'essaie de faire attention à ce que je mange. Ils ont un jardin et on mange de la soupe. (*Lise, entretien 2*)

Mon papi m'a dit que dans 50 ans on mangera des insectes. (*Lise, entretien 2*)

Nous constatons par ailleurs que divers éléments relatifs à l'univers médiatique des élèves sont mobilisés dans le cadre de la discussion : la référence à un dessin animé permet d'illustrer l'intérêt des aliments lyophilisés, Cyril Lignac permet de confirmer l'idée que certaines familles ne savent plus s'alimenter, CNN ou Bertrand Piccard sont évoqués au sujet du développement des énergies renouvelables. Ces éléments, issus de l'expérience, émergent généralement peu des leçons observées. Ils constituent donc un apport intéressant des entretiens dans le but de mieux comprendre les modes de raisonnement des élèves et la pensée sociale en cours d'élaboration⁸.

En regardant plus en détail la nature des savoirs formulés par les élèves, on constate qu'ils ne se limitent pas à ce qui a été travaillé en classe. Le tableau 2 met en évidence des reprises (par exemple les familles du monde ou la catégorisation entre riches et pauvres), mais aussi de nouvelles idées, comme une réflexion sur les différents commerçants (nommés vendeurs), la prise en compte de diverses échelles spatiales et temporelles, des raisonnements divers (de type causalité simple), des valeurs explicitement formulées ou des actions visant à limiter les inconvénients liés aux modes de consommations actuels. En ce qui concerne les conceptions et croyances mises en évidence, les garçons se distinguent des filles : les premiers font apparaître une confiance dans la science et le progrès (par exemple pour lutter contre l'épuisement des énergies renouvelables), alors que les secondes proposent plutôt des pistes basées sur le partage et la solidarité. Ces différentes observations montrent que le temps de l'apprentissage ne se superpose pas au temps de l'enseignement. Les outils de pensée construits par l'enseignante sont donc repris, réinterprétés et transférés à d'autres objets.

En ce qui concerne l'enseignement vécu, il est intéressant de constater que les élèves interrogés sont généralement satisfaits, même s'ils n'ont pas toujours le sentiment d'avoir appris beaucoup de choses :

Moi, le truc, je n'ai pas énormément appris, parce que je savais déjà. (*Nestor, entretien 1*)

Moi, j'ai appris pas mal de choses, surtout, moi, je croyais que le jus d'orange était broyé, entier, comme ça. (Il fait un geste de la main). En fait, il était gelé ! (*Alec, entretien 1*)

Moi, je trouvais que c'était franchement bien. Parce que aussi on sait gérer, par exemple je ne vais pas aller chaque jour au Mac Donald's manger plein

8. Pour plus de précisions sur ce point, voir, par exemple, Bugnard, Freudiger, Haeberli & Pache (novembre 2009).



Tableau 2 : les savoirs identifiés chez six élèves de la classe de Cécile (focus groups)

Acteurs	Catégorisations	Echelles	Combinaison de facteurs	Valeurs	Décision – action	Conceptions – croyances
Les bouchers Les vendeurs Les familles du monde	Magasin en gros / petit commerce Riches / pauvres	Echelle spatiale (Suisse, France, Afrique) Echelle temporelle (dans 50 ans)	Aliments importés et impacts sur l'environnement Prise en compte de la demande du consommateur Guerre et conséquences sur l'approvisionnement Etapas de transformation et prix du produit	Responsabilité individuelle Culpabilité	Consommer local, des produits bruts Cultiver des fruits et légumes Développer les énergies renouvelables, la recherche Créer une association Manger sainement et équilibré Maintenir la tradition des repas de famille (Noël, par ex.)	Confiance dans la science (groupe de garçons) Solidarité envers les plus démunis (groupe de filles)

de trucs, euh d'huile et j'sais pas quoi... et (inaudible) je mange tous les jours ben de la viande et peut-être du poisson, j'sais pas... (*Lise, entretien 2*)

La question de l'utilité d'aborder le thème de l'alimentation à l'école ne semble pas se poser pour ces élèves, dès lors qu'il renvoie à une pratique sociale qui les concerne au quotidien.

Quant à la vision que ces élèves construisent de la géographie scolaire, relevons que celle-ci est très traditionnelle : ils évoquent la « carte », la « disposition des pays », les « capitales ». Mais la géographie est aussi mise en lien avec ce qui a été réalisé en classe, comme le prouvent les références aux « différents systèmes de nourriture » et aux trajets parcourus par les aliments.

La situation vue comme lieu de cristallisation de la pensée sociale

Selon Passeron (1991), le raisonnement propre aux sciences sociales a deux particularités : il est mixte et naturel. Il est mixte dans le sens où il fonctionne dans un mouvement de va-et-vient entre le pôle de la contextualisation historique et le pôle du raisonnement expérimental :



(...) il doit nécessairement se déplacer ainsi puisqu'il soumet des faits datés et localisés (des faits d'histoire des sociétés humaines) à un traitement expérimental qui doit oublier momentanément cette datation et cette localisation telles qu'elles sont liées dans une configuration (p. 154).

Ce raisonnement est par ailleurs naturel dans le sens où nous recourons à un vocabulaire du quotidien pour comprendre ce qu'autrui a « derrière la tête » quand nous cherchons à comprendre ses dires ou ses actes. Le récit est d'ailleurs l'outil généralement mobilisé pour raconter des événements de la vie courante.

Pour accéder à la pensée sociale des individus, il s'agit de ne pas négliger les situations. Quéré (1997) a montré que même si l'action est aujourd'hui, dans la plupart des recherches, généralement considérée comme située, et que l'on parle, par conséquent, d'une cognition distribuée, il subsisterait un certain nombre de présupposés. En effet, le modèle dominant de l'action dans les sciences cognitives réduit généralement l'action à « la délibération et à la planification, et l'agent à un esprit désincarné et coupé de son environnement » (p. 165). Afin de surmonter cet obstacle, Quéré (1997) propose « d'externaliser l'esprit » (p. 187), dans les pratiques, les institutions, les us et coutumes d'une collectivité sociale et culturelle et de reporter sur ces pratiques instituées « une grande part de la charge cognitive qu'on impute d'ordinaire aux individus » (*ibid.*).

Du point de vue de l'enseignant, cela implique, d'une part, de définir avec précision des situations scolaires si possible proches des situations sociales. D'autre part, il s'agit de s'appuyer sur l'environnement et le contexte de la situation pour permettre aux élèves de développer des stratégies d'apprentissage.

Pour les analyses qui suivront, j'emprunte à Audigier (2009) le concept de *situation sociale scolaire* pour faire référence à la situation mise en place par l'enseignant et le concept de *situation sociale de référence* pour évoquer la situation sociale réelle (par exemple une situation d'achat domestique).

Les situations choisies par Cécile

Le tableau synoptique de la première leçon filmée (annexe 1) permet de constater que les situations choisies par Cécile ne renvoient pas explicitement à des situations sociales de référence. Il est, certes, utile de savoir lire des images (illustrant, dans le cas étudié, les pratiques alimentaires de plusieurs familles du monde), par exemple en identifiant un produit qui apparaît sur toutes les images, ou encore en classant les images en fonction de la quantité de nourriture. Il manque toutefois une étape qui consisterait à ancrer l'activité dans un contexte (celui d'une ONG défendant les droits humains ou celui d'une rencontre politique consacrée à l'aide au développement, par exemple). On retrouve donc ici une des caractéristiques du modèle dominant dans l'enseignement de la géographie, à savoir le fait que l'image remplit une fonction illustrative



(Mousseau & Pouette, 1999). Il s'agit en effet d'illustrer l'idée que les aliments voyagent et qu'il n'y a pas nécessairement de lien direct entre production et consommation.

Une deuxième situation, consistant à découper des produits alimentaires dans un magazine publicitaire et à les classer en fonction de deux catégories préétablies, relève de ce même type de logique, à savoir illustrer la catégorisation choisie par l'enseignante (produits bruts et transformés). Quelques élèves, centrés sur l'effectuation de la tâche, commencent par découper tous les aliments présents sur l'extrait de magazine. D'autres, en revanche, s'interrogent sur la catégorisation proposée. Quelques interventions d'élèves montrent peu à peu que cette distinction n'est pas toujours aisée à établir : peut-on acheter un produit brut ou considère-t-on qu'il est transformé à partir du moment où il est emballé ? Une tranche de viande peut-elle être considérée comme un aliment brut à partir du moment où elle n'est pas apprêtée d'une façon particulière ?

Pour bien comprendre la nature de ce questionnement, il est nécessaire d'analyser plus en détail un moment pendant lequel les élèves réalisent une activité de synthèse autour de cette même catégorisation (cf. annexe 2). Il s'agit, plus particulièrement, d'associer un type d'aliment (brut ou transformé) à une caractéristique (par exemple : « Ils [les produits] sont prêts à l'emploi » ou « On économise du temps »). Voici un premier extrait illustrant le raisonnement de Nestor :

- Nestor: Ils sont prêts à l'emploi... Euh, ils sont prêts à l'emploi, c'est euh... c'est des trucs emballés? On économise du temps, c'est aussi pour aller au magasin ?
- Cécile: Oui... Mais, ils sont prêts à l'emploi, moi je trouve que l'on pourrait mettre les deux couleurs, franchement. Pourquoi ?
- Nestor: Moi je fais, et puis je fais l'autre partie en vert.
- Cécile: Ouais mais pourquoi tu... Tu es d'accord avec moi alors si tu fais ça ?
- Nestor: Ouais, ouais.
- Cécile: Mais pourquoi ?
- Nestor: Parce que... en fait parce que ça revient un peu au même. On va acheter... des aliments frais on va dire frais on va acheter des aliments au magasin, c'est la même chose que si on les cultive. Je vais acheter des aliments au magasin pour faire tel ou tel plat. Je vais les cueillir pour faire tel ou tel plat.
- Cécile: Mhmn. Ben c'est surtout, si on reprend l'exemple de la pomme... Ben, là en fait, ils sont prêts à l'emploi. Souvent on pense, par exemple, tu sais... tu peux t'acheter des barquettes de... de riz avec déjà une sauce et puis de la viande et puis tu mets juste dans le micro-ondes. Ça c'est un aliment transformé, clairement. Mais, en même temps... si tu vas acheter une pomme à la Migros, tu as juste envie d'une pomme, tu vas en acheter une et puis tu la manges. Ben moi, je trouve qu'elle est aussi prête à l'emploi.
- Nestor: Ouais.
- Cécile: Donc, on pourrait mettre les deux couleurs, là.



Dans cet extrait, Cécile prend conscience du caractère peu explicite de la situation sociale à laquelle il est fait référence et donc de la difficulté à associer cet item à un type de produit. Elle reste toutefois dans la posture de l'enseignante qui questionne et qui veut s'assurer de la bonne compréhension de l'élève.

Dans le deuxième extrait choisi, nous constatons que Nestor interpelle l'enseignante pour s'assurer que la réponse peut changer en fonction de la situation à laquelle il est fait référence. Dans le même temps, nous constatons que l'enseignante n'apporte pas vraiment d'aide à Marie qui bute sur un terme de vocabulaire :

Nestor : Ils ont besoin de peu d'emballage, c'est des aliments bruts...
Marie : Madame, ça veut dire quoi...
Cécile: Périssable ? T'as regardé dans le dictionnaire ?
Marie : Non.
Cécile: Tu regardes dans le dictionnaire, alors, d'abord. (*En s'adressant à un autre groupe d'élèves*) Vous avez trouvé ?
(...)
Nestor: (*s'adresse à Cécile*) On économise du temps... c'est... c'est... je mets les deux couleurs ?
Cécile: Euh... Ouais, ça porte aussi à confusion parce que bon...
Nestor: (*il coupe*) Parce que je vais les cueillir, comme ça... ben ok je vais les cueillir dans le champ, je m'arrête...
Cécile: (*elle coupe*) Mais je pense que c'est plutôt transformé parce que...
Nestor: (*il coupe*) Aussi, je m'arrête dans ma gare et tout, je dois aller chercher mon ticket, je rentre, je cherche mon crayon, des choses comme ça.
Cécile : Ah, mais quand même, parce que si tu devais tout cultiver et puis tout faire et ben tu n'aurais plus le temps d'aller à l'école...
Cécile: (*En s'adressant à une autre élève qui lui montre son travail*): Ouais, c'est bien. (1'07'48)

Peu à peu, Cécile semble ne plus vraiment écouter Nestor. Elle lui coupe même la parole pour lui donner la réponse attendue. Nestor, lui, poursuit son raisonnement pour montrer qu'en tant qu'élève, se rendre au magasin pour acheter un aliment préparé peut prendre du temps. Cécile décide alors de clore la discussion en renvoyant explicitement Nestor à son statut d'élève, puis en se tournant vers une autre élève.

La forme scolaire à l'œuvre

Lorsque l'on s'intéresse aux savoirs effectivement enseignés, il apparaît essentiel de s'intéresser aux processus de scolarisation de ces savoirs (Audigier, 2008). En effet, on n'étudie pas l'agriculture suisse, ni les organismes génétiquement modifiés, ni les diverses pratiques alimentaires à l'école, mais quelques textes, souvent simplifiés, une carte,



quelques images ou, par exemple, quelques exercices de mise en relation qui sont souvent très éloignés à la fois des textes authentiques et des situations sociales auxquels ils font référence. La réalité est donc introduite et étudiée en classe par ces « médiations très partielles et très limitées, par ces traces et ces reconstructions, le tout rangé sous des grands thèmes » (*ibid.*, p. 8). À l'origine, le concept de forme scolaire se construit au croisement de travaux d'historiens et de sociologues de l'éducation (Vincent, 1980, Vincent *et al.*, 1994). Il consiste à rendre compte d'une forme particulière de relations sociales qui met en interactions de multiples dimensions : l'espace, le temps, les sujets, les objets, les activités. On peut donc parler d'une « configuration qui structure de manière spécifique la relation d'enseignement-apprentissage » (Reuter, 2007, p. 111). Cette définition met l'accent sur l'unité et la cohérence d'un ensemble historiquement constitué, de longue durée, qui excède les réformes et les lieux institutionnels (*ibid.*). Parmi les caractéristiques centrales de la forme scolaire, relevons un espace propre (l'école), une temporalité singulière (de 4 à 16 ans pour la scolarité obligatoire), la professionnalité de l'enseignant, l'interchangeabilité des acteurs, le caractère collectif (et contraint) des apprenants, des catégories de pratiques (exposition des savoirs par le maître ou le manuel, exercices, devoirs, contrôles), des outils spécifiques (cahiers, manuels, tableau, ordinateur) ou encore un rapport privilégié à la culture écrite qui favorise l'objectivation, l'accumulation et la transmission des savoirs (*ibid.*). Bernard Lahire (2008) qualifie de « rapport scriptural-scolaire » ce rapport distancié, réflexif, analytique au langage, au monde et aux pratiques.

Dans le cadre d'une étude portant sur l'enseignement secondaire français de la géographie et de l'histoire, Audigier (1993) a par ailleurs proposé le modèle des 4 R : ces deux disciplines enseignent des Résultats qui se présentent comme la Réalité, assurent le Refus de ce qui divise et transmettent ainsi un Référent consensuel.

Dans l'étude de cas présentée, Cécile prend véritablement conscience de la difficulté d'enseigner des savoirs stabilisés faisant consensus, et donc de la nécessité de faire référence à des situations sociales clairement identifiées, ancrées dans le temps et l'espace. Il s'agit d'un apprentissage essentiel pour elle. Quant au chercheur, il pourrait y voir une amorce de « déstabilisation » (Audigier, 2008) de la forme scolaire.

Synthèse et pistes de réflexion

Le cas présenté dans ce texte fait apparaître un certain nombre de difficultés liées à l'enseignement de la géographie à l'école primaire⁹. Je les évoquerai dans un premier temps avant de conclure sur les liens à tisser entre didactique et sociologie dans le cadre de la formation des enseignants.

9. Il serait totalement réducteur de parler ici d'un cas d'incompétence. Bien au contraire, par rapport aux pratiques dominantes, l'étudiante en question se montre plutôt innovante.



Une première difficulté semble être liée à l'absence de manuel officiel traitant le thème de l'alimentation. Cela a pour conséquence que Cécile crée sa propre séquence d'enseignement, sur la base de documents, pistes didactiques et autres exemples de leçons qu'elle récolte. Les choix effectués répondent donc avant tout à une logique d'opportunité, ce que révèlent les entretiens. Par ailleurs, le document, au lieu de remplir pleinement sa fonction d'artefact cognitif (Quéré, 1997) ou d'être considéré comme un support permettant d'accéder aux démarches et modes de pensée du géographe, apparaît plutôt comme un moyen permettant de deviner le discours de l'enseignante et, très souvent, comme *le monde* ou *la réalité* qui doit se « révéler à l'élève ». Cette posture relève du réalisme et d'un rapport de plain-pied au monde (Orain, 2000; Tutiaux-Guillon, 2008).

Une deuxième difficulté consiste à s'écarter de la pensée binaire (du vrai ou du faux, des riches et des pauvres), qui a pour conséquence de laisser croire aux élèves que le monde est dépourvu de complexité, d'enjeux divers, de conflits de valeurs et d'opinions. Dans la leçon étudiée, la distinction apportée entre produits bruts et transformés est un bon exemple de ce que l'on pourrait qualifier de simplification – obstacle pour les élèves. Certes, Cécile met en avant le souci, très légitime, de placer le savoir à la portée des élèves, puis de le synthétiser en vue d'une institutionnalisation. Toutefois, elle n'est pas vraiment consciente des effets de ce choix sur les élèves et donc des difficultés qu'ils rencontrent.

Une telle conception du savoir conduit, dans le cas étudié, à une mise à l'écart du débat. Pourtant, Cécile reconnaît qu'elle est elle-même tiraillée par des sentiments contradictoires au sujet de ses pratiques de consommation et elle réalise en cours d'action que la tâche qu'elle propose aux élèves est discutable. Le débat n'est pas planifié, mais il ressurgit dans les interactions. La posture de l'enseignante est alors de se justifier, peut-être parce qu'il s'agit d'affirmer son autorité.

Les décisions prises à divers niveaux, conséquences à la fois des processus de sélection et de réélaboration des contenus, ainsi que la prégnance de la forme scolaire ont pour conséquence que les élèves accèdent à des savoirs "qui sont comme autant d'images artificielles, autant d'approximations provisoires mais nécessaires, autant de 'trompe-l'œil' intellectuellement formateurs car destinés à s'effacer à l'étape suivante vers laquelle ils auront assuré le passage" (Forquin, 1996, pp. 15-16).

L'analyse du cas de Cécile devra par ailleurs être approfondie, puis confrontée à d'autres cas d'étudiants à l'enseignement. Mais au-delà de ces résultats, cet article a tenté de mettre en évidence les apports fructueux de la sociologie à la didactique de la géographie, en particulier au travers des concepts de rapport au savoir, de situation et de forme scolaire. En effet, ces concepts permettent de prendre en compte des éléments extérieurs à la classe, comme l'expérience des élèves ou leur manière de réfléchir. Nous ne pouvons donc que suivre Lahire (2007) qui



est d'avis que "s'autoriser à quitter le terrain scolaire serait une manière de mieux comprendre, par comparaison, les spécificités de l'institution scolaire" (p. 77).

Relevons enfin que, dans une perspective de formation des enseignants, l'étude de cas, analysée dans une perspective interdisciplinaire, apparaît comme un précieux outil permettant de mettre en évidence la complexité du métier et de dépasser l'habituelle dichotomie entre théorie et pratique.



Références

- Audigier, 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*. Thèse, Paris VII.
- Audigier, F. (2008). Formes scolaires, formes sociales. Un point de vue de didactiques des sciences sociales – Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. *Babylonia*, 3, 8-13.
- Audigier, F. (2009, juin). *Du concept de situation dans les enseignements d'histoire, de géographie et d'éducation à la citoyenneté*. Texte présenté au Colloque du réseau francophone de recherche en éducation et formation, Nantes.
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. In J.-P. Terrail (Ed.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (pp. 105-122). Paris : La Dispute.
- Bautier, E., Charlot, B. & Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. van Zanten (Ed.), *L'école, état des savoirs* (pp. 179-188). Paris : La découverte.
- Bugnard, P.-Ph., Freudiger, N., Haeblerli, Ph. et Pache, A. (2009, novembre). *Débat en classe, entretiens d'élèves et savoirs dans l'éducation au développement durable*. Texte présenté au symposium international de Lille, Ecole(s) et Culture(s): Quels savoirs ? Quelles pratiques ? Université de Lille.
- Charlot, B. (1997). *Rapport au savoir : Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Fierz, S. & Hertig, Ph. (2008, décembre). *Sciences sociales et éducation en vue du développement durable: un dispositif de recherche visant à identifier les savoirs scolaires mobilisés par les élèves en situation de débat*. Texte présenté au Colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Nantes.
- Forquin, J.-C. (1996). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. 2^e édition. Paris, Bruxelles: De Boeck.
- Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Education & Didactique*, 1, 73-82.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire : Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires.
- Markova, I. (2003). Les focus groups. In S. Moscovici & F. Buschini (Ed.), *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mousseau, M.-J. & Pouette, G. (1999). Chapitre histoire-géographie, sciences économiques et sociales. In J. Colomb (Ed.), *Un transfert de connaissances, des résultats d'une recherche à la définition de contenus de formation en didactiques* (pp. 159-189). Paris : INRP.
- Orain, O. (2000). Les post-vidaliens et le plain pied au monde. Pour une histoire de la géographie. In J. Levy & M. Lussault (Ed.), *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cerisy* (pp. 93-110). Paris : Belin.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique*. Paris : Albin Michel.
- Perrenoud, Ph. (2002). La place de la sociologie dans la formation des enseignants : réflexions didactiques. *Education et Sociétés*, 9, 87-99.
- Quéré, L. (1997). La situation toujours négligée ? *Réseaux*, 85, 163-192.
- Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Thémines, J.-F. (2004). Des rapports géographiques au monde en construction dans les classes de géographie ? *L'information géographique*, 3, 244-258.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français. In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Ed.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (pp. 117-146). Bruxelles : De Boeck.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire français*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (Ed.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.



Annexe 1 : Tableau synoptique de la leçon de Cécile

Etat : 29.10.2009

Enseignante	Cécile
Classe	4 ^e année

Leçons	0	1	2	3
données	06.11.08	13.11.08	20.11.08	27.11.08
résumée	–	X	–	X
enregistrées	–	X	–	X

Tableau synoptique de la leçon 1

Temps	Supports	FST ¹	Résumé narrativisé des situations d'enseignement
00'00-1'45	–	M	Elle forme des groupes d'élèves (4 groupes de 4). Elle les place ensuite en fond de classe et leur demande de lire la feuille d'atelier
1'45-10'08	Sélection de photographies (Menzel & D'Aluisio, 2005), une fiche de travail par atelier (1 et 2)	G ²	Comparaison de diverses pratiques alimentaires. Observation et analyse de photographies. Atelier 1 : repérer les produits connus, leur fréquence d'apparition Atelier 2 : classer les photographies en fonction de la quantité de nourriture. Cécile insiste pour que les élèves lisent bien la consigne
10'08-22'36	Idem	G	Idem : deuxième partie de l'atelier (rotation des groupes)
22'36-30'25	Photographies regroupées en fond de classe (Menzel & D'Aluisio, 2005)	S	Activité de synthèse : Les élèves repèrent les aliments équilibrés (fruits, légumes) et peu équilibrés. Certains tentent de faire des liens entre le niveau socioéconomique (riches/pauvres) et le type d'aliments (Alex, Alec). Cécile fait remarquer la diversité des aliments présents, le fait que certains aliments se retrouvent partout et le fait que certains aliments voyagent (par exemple la banane).
30'25-32'47	2 mots écrits au tableau	M	Cécile écrit deux mots au tableau : brut / transformé. À quoi est-ce que cela vous fait penser ? Alex et Nestor répondent. Vous allez faire comme si vous faites des commissions et vous allez classer les aliments bruts et transformés. Elle distribue ensuite des magazines publicitaires puis la fiche.

1. FST = forme sociale de travail.

2. R = rappel du contenu. M = mise en situation, G = travail en groupe, I = travail individuel, C = travail collectif (questions-réponses), S = synthèse



Temps	Supports	FST	Résumé narrativisé des situations d'enseignement
32'47-53'15	Journaux publicitaires. Fiche 1 <i>Classement des aliments</i>	I	En cours d'activité, plusieurs interventions d'élèves montrent que cette catégorisation n'est pas claire pour eux (Nestor, par exemple). Le terme <i>définition</i> pose aussi problème à certains.
53'15-59'25	Tableau noir, fiche 1	S	Cécile recueille les propositions des élèves et écrit deux définitions au tableau noir : Aliments bruts = les aliments naturels qu'on trouve tels quels dans la nature. Aliments transformés = les aliments qu'on trouve dans les magasins, ils sont très souvent emballés. Une élève (Lise) indique que les aliments transformés sont généralement composés de plusieurs ingrédients. Les définitions se construisent sur le moment et ne semblent pas correspondre à un savoir préalablement établi.
59'25-1'02'36	–	M	Cécile demande aux élèves de prendre un crayon vert et un crayon rouge. Elle distribue ensuite une fiche qu'elle présente brièvement.
1'02'36-1'12'08	Fiche 2 <i>Caractéristiques des aliments bruts et transformés</i>	G	Les élèves, en groupes, soulignent les énoncés proposés, en fonction du lien qu'ils peuvent faire avec un aliment brut ou un aliment transformé. Ce moment est marqué par un dialogue prolongé avec Nestor, lequel fait remarquer à Cécile que ce n'est pas si facile d'attribuer une seule couleur à chaque énoncé (cf. transcription).
1'12'08-1'14'56	–	M	Cécile commence par demander si tous les élèves ont noté leur prénom sur la fiche. Elle indique ensuite qu'elle attend le silence. Elle demande de ranger la fiche dans la fourre verte et indique que la fiche sera corrigée ensemble la prochaine fois. Elle indique ensuite que les élèves vont faire un jeu et que le but est de voir ce qu'ils ont retenu de la différence entre produits bruts et transformés.
1'14'56-1'20'54	Petites photographies (jeu Memory)	C	Différentes paires doivent être trouvées par les élèves (œufs/omelettes, marrons/vermicelles, pommes de terre/frites, ...). A la fin du jeu, Cécile indique aux élèves qu'ils ont bien joué puis leur demande de ranger leurs affaires.



Annexe 2 : Fiche Caractéristiques des aliments bruts et transformés

CYP 2 Module alimentation

Prénom : _____

Aliments bruts et transformés

Entoure en rouge les phrases qui correspondent à un aliment brut et en vert les phrases en lien avec des aliments transformés

La qualité est toujours la même

Ils se conservent longtemps

On économise du temps

La qualité n'est pas toujours la même

Ils nous permettent de cuisiner différents plats

Ils sont frais

Ils sont prêts à l'emploi

Ils ont besoin de peu d'emballage

La fabrication demande beaucoup d'énergie

Rien n'est ajouté

Les emballages produisent des déchets

Ils sont périssables

