

NEUVIEME JOURNEE PIERRE GUIBBERT – 6 FEVRIER 2013

MANUELS SCOLAIRES : LIVRES DU MAITRE, DE L'ELEVE, DES SAVOIRS

ENTRE LIVRE DU MAITRE ET LIVRE DE L'ELEVE, L'EXEMPLE DE LA COLLECTION « GEOGRAPHIE A VIVRE »

Leroux, Xavier, université d'Artois

RESUME :

Dans le cadre de l'enseignement primaire où les professeurs sont généralistes et dans un contexte actuel où la formation est déficitaire et où les programmes officiels manquent d'explicitation, comment proposer un ouvrage pouvant satisfaire les enseignants ? Le manuel ne doit-il pas être particulièrement « adapté » à des besoins que l'on peut supposer importants ? La communication s'attachera à étudier cette thématique pour le cas de la géographie en présentant l'expérience de la collection « Géographie à vivre » (2011) qui ne constitue ni une série de manuels pour l'élève, ni un livre du maître mais plutôt une sorte de solution complète structurée autour de documents projetables et photo copiables. Notre analyse prendra appui sur la comparaison avec d'autres ouvrages sur le marché et nous l'articulerons en deux points principaux.

Nous relaterons tout d'abord les motivations, choix, contraintes et exemples de démarches qui ont guidé la rédaction de cette collection.

Et puisqu'elle apparaît un outil « clé en main », nous proposerons ensuite des pistes de réflexions sur l'usage de cette collection, plus ou moins en l'état, par des enseignants dont il faudrait également tenter de cerner le profil et sur sa place dans la « trajectoire » de leur carrière. A-t-elle permis une réflexion sur les pratiques antérieures et peut-elle, pour l'avenir, constituer un catalyseur vers de nouvelles formes de réflexion ? Autant de questions qui devront faire l'objet d'enquêtes ultérieures.

TEXTE :

1. Présentation de la collection

1.1 Pourquoi avoir écrit ces ouvrages ?

La raison majeure ayant légitimé, à nos yeux, la nécessité d'écrire ces ouvrages tient au fait que l'ensemble de la chaîne de l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire apparaît globalement défaillant : les enseignants ne sont pas, pour la plupart, issus de cursus de géographie et n'en ont donc qu'un lointain souvenir en tant qu'apprenants, pas nécessairement en concordance avec les paradigmes actuels ; l'offre de formation continue en la matière est extrêmement faible en volume et en qualité ; les instructions officielles actuelles n'affichent pas de solide ambition scientifique et sont peu explicites si bien que le manuel (ou sa compilation avec d'autres) constitue bien souvent la seule arme des enseignants (avec toutefois l'utilisation de supports glanés sur Internet où, là aussi, les volets consacrés à la géographie sur la plupart des blogs d'enseignants proposant ces ressources sont peu garnis) pour préparer leurs cours.

La pratique de la discipline en classe revêt des formes variées allant même jusqu'à son absence (lors d'une enquête nationale menée par l'INRP en 2000, Jean-Pierre Chevalier concluait que 52 % des enseignants de cycle 3 déclaraient « enseigner de la géographie sauf exception une fois par semaine », 32 % par horaires groupés et 10,5 % jamais).

Dès lors, la présence et le rôle du manuel sont extrêmement forts pour enseigner la discipline. Lors d'une conférence du FIG, Danièle Soubeyrand-Géry (2001) en rappelait les trois grandes fonctions : référent scientifique garantissant la légitimité des contenus ; référent pédagogique suscitant la mise en activité des élèves ; référent institutionnel faisant office de programme, de progression et de programmation des apprentissages.

Et c'est bien parce qu'il remplit cette triple mission quasiment à lui seul qu'un manuel se doit d'être bon. Or, est-ce le cas dans la réalité ? Sur le volet scientifique, on ne sait pas toujours juger de la compétence de leurs auteurs : si le professeur certifié, agrégé, maître de conférences ou encore professeur des universités l'est bien en « géographie » ou dans une autre discipline, qu'en est-il du professeur des écoles, du conseiller pédagogique ou de l'inspecteur de l'éducation nationale dont on a pas forcément d'information sur le parcours et la spécialité ? Très souvent, les manuels sont des manuels mixtes d'histoire-géographie et on ne sait pas toujours si les géographes sont en situation d'équilibre dans cette association. Sur l'aspect pédagogique, il y a là aussi matière à s'interroger : dans la mesure où la plupart des manuels structurent leurs leçons avec un recours à la photographie très fort par rapport aux autres types de documents, la mise en activité de l'élève tient souvent en une démarche consistant à lire et à décrire l'image (parfois déjà annotée d'ailleurs) et éventuellement à prolonger à travers une référence superficielle à son vécu (« et chez toi, y a-t-il un(e)... ? »). Sur le

volet institutionnel enfin, force est de constater que, là encore, la plupart des manuels ne questionnent pas ou presque pas la progression proposée par les instructions officielles et divisent, en trois tiers plus ou moins équilibrés, les thèmes à aborder en les juxtaposant dans l'ordre du CE2 au CM2.

1.2 Comment s'est déroulée l'écriture ? Choix, contraintes, démarches

L'idée de la collection « Géographie à vivre » est née d'une rencontre entre trois enseignants, Xavier Leroux (professeur des écoles, docteur), André Janson et Bernard Malczyk (formateurs à l'IUFM, professeurs agrégés). Le choix s'est porté sur les éditions Accès qui proposent des ouvrages hybrides dans le sens où la démarche pour le maître est présentée avec les documents utilisables directement par les élèves. Le fait est que la géographie n'était pas représentée chez cet éditeur jusqu'alors, ce qui nous a permis de soumettre notre démarche plus aisément.

Peu de contraintes sont à relater sur cette expérience. Là où, dans des témoignages recueillis sur la réalisation de manuels au sens plus étroit du terme, il est question de calendriers serrés, de sélection des documents dans des banques de données restreintes ou encore de suivi, plus ou moins rigide, des instructions officielles, nous pouvons, pour notre part, relater une bonne marge de manœuvre quant à la réalisation des ouvrages. Pour reprendre les trois points précités, soulignons qu'entre la genèse de l'idée et la sortie des ouvrages, se sont écoulées deux années et, s'ils sont sortis avant l'été (juin 2011) – ce qui demeure intéressant pour les faire connaître en vue d'une rentrée scolaire –, nous n'avons pas été soumis à un calendrier rigide avec une échéance finale imposée. Concernant les documents, nous avons eu toute liberté pour proposer des documents choisis nous-mêmes et même réalisés par nos soins (notamment les photographies qui posent souvent problème, nous le verrons) et lorsque nous ne disposions pas des documents adaptés, l'éditeur ne nous a pas donné de restriction quant à l'achat de tel ou tel document. Enfin, et c'est sans doute là la principale source de contentement, nous avons eu toute latitude pour bâtir la programmation des ouvrages selon la logique qui nous semblait la plus appropriée, une vision thématique ne cloisonnant pas les échelles, sans être obligé de s'atteler à prendre le programme dans l'ordre proposé par les instructions officielles.

Ces faibles contraintes ont donc permis d'assumer trois choix essentiels : les documents, la programmation donc mais également, lorsque c'était possible, d'essayer de tenir compte du vécu des élèves.

Partant du constat que les photographies dominant bien trop largement les pages des manuels de géographie (parfois jusqu'à 80 % parmi les différents types de documents représentés) et qu'elles servent très souvent à exemplifier une situation au travers d'un lieu pour en établir une généralisation (Clerc, 2002), nous avons choisi de soigner cette question en ne faisant de la photographie qu'un document parmi les autres, en réduisant sa part dans l'avancement dans le cycle pour aller vers davantage d'abstraction (46 en CE2, 31 en CM1, 22 en CM2) mais surtout en essayant de proposer des vues suscitant le questionnement : des bornes, des lignes de cailloux, des drapeaux ou des panneaux sont autant d'indices visuels qui permettent de valider qu'un lieu est une frontière, ce

que les plans larges d'un sommet alpin ou pyrénéen, voire de quelques mètres d'un fleuve ne permettent pas de faire (Leroux, Verherve, 2012). La convocation trop systématique de la photographie dans les manuels peut toutefois interpellé dans la mesure où ce serait plutôt la carte qui constituerait le marqueur fort de la conscience disciplinaire en géographie (Reuter, 2007) tant chez les enseignants, les élèves et à fortiori, chez les concepteurs des instructions officielles (dans les programmes actuels de 2008, la carte est citée comme l'unique document de référence, ce que les compléments de 2012 effacent à peine en laissant la carte comme l'instrument privilégié à mobiliser devant le « paysage » et le document statistique simple). Ajoutons à cela que, dans les faits, en l'absence d'un manuel par élève ou, à défaut, par binôme, les photographies ne peuvent pas toujours être projetées (absence de vidéo projecteur, de rétro projecteur... voire de rideaux ou de stores en état !) et encore moins imprimées en couleur sauf si bien sûr l'enseignant le fait sur ses propres deniers. Pour le reste, nous avons bien entendu mobilisé les cartes mais aussi les croquis, plans, tableaux, textes, graphiques et autres schémas avec ce souci d'apprendre à les lire mais parfois aussi à les construire. De grandes cartes murales vierges et remplies ainsi qu'un DVD complètent l'outil.

Essayer de s'attacher à prendre en compte le vécu des élèves, lorsque cela était possible, a constitué une autre de nos motivations. La géographie est trop souvent perçue comme détachée des pratiques et du vécu de ceux qui l'apprennent alors que certaines entrées permettent justement de s'y raccrocher à l'image du volet qui traite « des réalités géographiques locales à la région où vivent les élèves ». Cette question apparaît intéressante à plusieurs titres : arrivée récemment dans les instructions officielles (2008), elle ne fait pas encore partie de la « vulgate » scolaire (Niclot, 1999) davantage habituée aux échelles régionale, nationale, européenne et mondiale et nécessite une certaine méthodologie de la lecture de l'espace et une certaine adaptation au contexte de chacun pour pouvoir être traitée correctement. Les enseignants apparaissent généralement en peine avec ce sujet puisque chacun a des réalités locales différentes et qu'il n'existe donc pas de référentiel commun pouvant s'en dégager. Si certains lisent avec une distance bienvenue les instructions officielles pour proposer des pistes dignes d'intérêt (correspondance scolaire, tentatives de typologies, lecture de plans ou d'images ou encore même appui sur l'élève pour renseigner le maître...), c'est autour de l'idée d'une approche généralisante qu'il nous a fallu travailler pour arriver à satisfaire tout le monde. En s'attachant à trouver le plus petit dénominateur commun (celui qui pourrait faire fonctionner l'étude des réalités locales des élèves du rural profond à l'urbain le plus dense) en cherchant ainsi une sorte de modèle, on peut entrer par la porte de l'analyse spatiale et travailler sur les typologies ou encore les distances. L'idéal serait bien d'injecter « en continu » des références aux réalités locales des élèves pour leur faire comprendre que l'objectif clé de la géographie est de répondre à lecture permanente de l'organisation humaine des espaces. Mais référer à son local en continu est difficile et nécessite une certaine maîtrise et un recul de la part du maître, aussi, prendre la mesure de cette approche lors d'une séquence a semblé un préalable essentiel. L'étude des réalités locales peut donc se structurer au long d'une séquence faisant appel à l'identification de l'environnement immédiat de l'élève (mon domicile, ma rue) mais aussi à sa mobilité la plus essentielle (ma distance et mon trajet domicile-école). Tout le monde est concerné par ces éléments. Cette proposition de séquence prouve que la géographie peut se vivre au quotidien et constituer un bon préalable sur

toute autre analyse montrant l'imbrication des territoires les uns dans les autres (la difficile étude des territoires institutionnels du découpage administratif français par exemple). Davantage méthodologique que basée sur « des choses à apprendre et à retenir », cette approche peut déboucher sur une sorte de « carte d'identité spatiale », un modèle vierge que l'élève peut remplir selon ses caractéristiques personnelles, nécessairement uniques.

C'est enfin sur la question de la programmation globale des apprentissages que nous avons souhaité marquer notre différence face à l'existant et donc face aux recommandations des instructions officielles. Les progressions cloisonnant les échelles par année constituent généralement la norme et la seule question qui demeure est finalement de savoir dans quel ordre les bâtir. On parle parfois de progressions en entonnoir, en sablier ou en demi-sablier, « *Le défilé des échelles, qui ne signifie nullement leur emboîtement ou leur combinaison, tient lieu de principe organisateur de la succession des leçons.* » (Audigier, 1999). Cette approche héritée n'est jamais clairement justifiée et sous-entend donc qu'il y aurait une sorte de niveau de difficulté intrinsèque à une échelle, ce qui, là aussi, ne repose pas sur des fondements avérés. Aller du local au mondial peut se concevoir, faire le contraire également. Reprenons par exemple le cas des réalités locales. Si le fait d'étudier ces questions avec les élèves les plus jeunes peut permettre de faire le lien avec ce qu'ils ont vu en cycle 2 dans le cadre de la « découverte du monde » (découverte de l'espace proche, du quartier...et premières représentations simples de ces espaces), l'opportunité de les travailler avec des plus grands peut se légitimer par la bonne et simple raison que ces élèves commencent à avoir une pratique de l'espace plus autonome, précisément de leur espace local. Tout est affaire de documents, d'approches à adapter selon l'avancement dans le cycle. Mais au delà de l'absence de justification de ces façons de présenter les objets d'étude, c'est surtout au travers du fait qu'il ne peut y avoir de démarche multiscalaire en procédant de la sorte. Il est ainsi très difficile, avec ce « défilé d'échelles » de répondre à des questions clés désormais établies du type « pourquoi ici et là ? », « pourquoi ici et pas ailleurs ? », « pourquoi ici et moins fortement là bas »...C'est pourquoi nous avons souhaité proposer une approche par thèmes parcourant plusieurs échelles spatiales au long d'une séquence plutôt que suivre cette vision compartimentant les échelles. Notre année est divisée en cinq périodes de cinq séances qui, la plupart du temps, prennent à appui sur des situations piochées dans des échelles variées. Evidemment, certains thèmes sont particuliers et nous n'avons pas pu, ou du moins pas souhaité, appliquer ce principe partout : cas des réalités locales déjà cité, approche de l'Union Européenne, découpage administratif français...En revanche, nous avons également proposé des séquences « aspatiales » pourrait-on dire, à savoir qui ne prennent pas appui sur des échelles en particulier pour y découvrir les notions : cas de la « lecture de paysages » qui propose une méthodologie permettant de découvrir les types de paysages, le découpage en plans, les comparaisons de paysages dans le temps...le tout sans que l'on ait eu besoin d'affecter les exemples à des échelles déterminées.

2. Positionnement et usage de la collection

2.1 Sa place dans l'existant

Comment positionner cette collection d'ouvrages au sein de l'offre existante et selon quels critères ? François-Marie Gérard (2010) propose une classification selon deux axes en interaction : selon le savoir, plus ou moins transposé, et selon la didactisation, elle aussi plus ou moins poussée. Quatre types de manuels coexistent d'après ce modèle : des manuels d'exercices, des manuels de références, des manuels de synthèse et également des manuels intégrant la démarche pédagogique qui représentent le créneau où la didactisation est la plus poussée et le savoir le plus transposé. L'auteur précise que ce sont précisément ceux-ci qui sont traditionnellement développés, voire qu'ils constituent quasiment les seuls types de manuels disponibles.

A l'intérieur de cette catégorie, il existe des nuances, des différences mêmes, fondées sur l'orientation plus ou moins marquée envers le destinataire enseignant ou élève. Il semble y avoir ici trois sous-catégories. Destiné, par définition, à être dans les mains de l'élève, le manuel scolaire disciplinaire représente, en géographie, l'essentiel de l'offre du marché. Citons la collection « Magellan » chez Hatier, la collection « Les Ateliers » chez Hachette, la collection « Odyssée » chez Belin, le volume cycle 3 « Odysséo » chez Magnard ou encore la collection de chez Nathan. Les collections de ces grands éditeurs structurent l'essentiel de l'offre sur le marché et se caractérisent par certains points communs : la présence d'un guide du maître, voire d'un fichier d'exercices associé ; une conformité aux instructions officielles assez rigide passant, pour ce domaine de la géographie, par un respect de la programmation proposée ; une iconographie très marquée par la présence de la photographie ; le fait d'être réédités à chaque changement de programme, souvent avec la même équipe d'auteurs, et de sortir dans le commerce les différents volumes du cycle sur des années qui se suivent ; et souvent, le fait d'être associé à l'histoire. D'autres manuels récents existent, pas encore forcément ancrés dans le paysage éditorial courant : la collection « Les reporters » chez Sedrap ou les manuels « nostalgiques » de la Librairie des Ecoles.

On trouve ensuite des ouvrages davantage tournés vers l'enseignant en ce sens qu'ils proposent des pistes de démarches sans nécessairement offrir l'ensemble des documents directement exploitables par les élèves. Citons par exemple « Enseigner la géographie en cycle 3 » par Laurent Bonnet (2009), « Situations-problèmes pour enseigner la géographie en cycle 3 » par Alain Dalongeville et Michel Hubert (2007), « Clés pour enseigner la géographie au cycle 3 » par Françoise Claus, Anne Hertzog et Gérard Hugonie (2006). De manière moins explicite dans leur titre sur le fait de concerner le cycle 3, il y a également une offre d'ouvrages davantage étiquetés « didactique » : Roumegous (2002), Le Roux (2005), Merenne-Schoumaker (2012). D'autres récents également concernant la place de la discipline parmi les autres : Vergnolle-Mainar (2011) ou le concept de territoire : Thémines (2011). Ces différentes ressources n'ont pas nécessairement les faveurs de la plupart des enseignants pour diverses raisons liées à la polyvalence du métier (et donc du temps de préparation à consacrer à chaque discipline), au fait de pas être des géographes de formation initiale et enfin de pas pouvoir s'y améliorer en formation continue. De manière plus large, Hugonie (2005)

relevait les problèmes montrant que les recherches en didactique ne modifient pas les pratiques en place : manque de demande de la part des enseignants et de l'institution, faible diffusion des recherches et langage trop spécialisé, prise de risque dans la mise en place des procédures proposées.

C'est pourquoi il est intéressant de s'interroger sur la place d'ouvrages mixtes, hybrides, proposant à la fois une démarche pour le maître mais également l'ensemble des documents exploitables pour les élèves. A notre connaissance, dans ce qui serait une troisième catégorie, il existe juste la collection « Atouts disciplines », plus communément désignée par les titres « 12 ou 15 séquences de géographie au CE2, au CM1, au CM2 » rédigée chez Retz par Jacques Arnaud, Nicole Darcy et Daniel Le Gal (2008 et 2009). Avec affiches murales, fiches photo copiables, le support est complet, prêt à l'emploi, couvrant l'intégralité du programme sur les trois années, en le prenant toutefois dans l'ordre énoncé par les instructions officielles. C'est précisément dans cette catégorie que la collection « Géographie à vivre » se situe : un guide pour l'enseignant mais l'intégralité des documents élèves proposés également sous forme de fiches photo copiables avec la présence d'affiches murales, d'un DVD mais surtout cette fois, une programmation différente. Pour reprendre les trois critères de Danièle Soubeyrand-Géry (2001), nous pouvons avancer que nos ouvrages assument le statut de référents scientifiques et de référents pédagogiques mais peuvent peut-être se voir questionnés sur le côté référent institutionnel dans la mesure où la programmation, si elle n'omet rien des instructions officielles, ne traite pas les sujets dans l'ordre proposé par le ministère, ce qui peut dérouter certains utilisateurs.

2.2 Réflexion sur son usage

Précisons d'emblée qu'un ouvrage n'est qu'un outil parmi d'autres, d'autres ouvrages déjà mais également d'autres formes d'inspiration et de réflexions pour la préparation de son enseignement. Chacun est bien entendu libre d'en faire usage à sa guise. Mais s'agissant d'un ouvrage « clé en main », on peut tout à fait entendre que cette principale qualité résonne aussi comme sa principale limite, celle précisément de donner un cadre qui pourrait brimer ou du moins restreindre la créativité de l'enseignant.

Dès lors, il pourrait être intéressant d'essayer de voir qui utilise ce genre d'ouvrages et comment. S'agissant d'une collection très récemment sortie, il est trop tôt pour y répondre mais des pistes d'enquêtes à mener ultérieurement peuvent être proposées dès à présent.

Sur le public utilisateur déjà, peut-on imaginer de dresser une sorte de profil type ? Par âge, du moins par niveau d'ancienneté ? Et en fonction de quels critères ? Du côté des novices, peut-on faire l'hypothèse d'un intérêt pour le support davantage par la forme (côté « clé en main » permettant de gagner un temps particulièrement précieux en début de carrière) que sur le fond (la géographie qui y est proposée n'est peut-être pas si éloignée de celle qu'ils ont pu connaître jusque là ou alors justement parce qu'ils n'ont pas encore le vécu pour l'avoir comparé avec d'autres approches) ? En regard, est-ce que des enseignants ayant plus de métier, peut-être davantage ancrés dans leurs pratiques, ont décidé de changer de méthode précisément car le contenu les a amené à réfléchir sur

une géographie différente de ce qu'ils ont pu connaître par le passé (en tant qu'élèves mais aussi comme jeunes maîtres) ? Cela pose déjà la question de la « trajectoire » d'un support dans la carrière d'un enseignant. A quel moment de sa carrière découvre-t-on les ouvrages ? Cette découverte est-elle suivie et entérinée ? Ou ne constitue-t-elle qu'une étape, plus ou moins longue, vers d'autres supports et d'autres façons de faire ?

Au delà de ce critère lié à l'âge, on peut également s'interroger sur l'appropriation de la collection de manière globale par une école, du moins l'ensemble des enseignants d'un cycle 3, pour voir si l'investissement dans une approche « nouvelle » ou « différente » a pu faire l'objet d'une concertation spécifique, s'il a été l'occasion de comparer les démarches selon les classes, s'il a rassuré des enseignants qui ont choisi d'effectuer ce changement à plusieurs.

Enfin, il est possible de voir si l'usage de cette collection se fait selon un certain type de poste ou non : est-ce que les enseignants travaillant « classiquement », en séparant bien les disciplines (la majorité d'entre eux, notamment ceux qui travaillent, de manière choisie ou non, en postes fractionnés ou qui pratiquent l'échange de service), apprécient le produit car il est clairement étiqueté « géographie » ? Qu'en est-il des autres qui ont pour habitude ou envies de travailler davantage en projet ? Réussissent-ils à y piocher pour intégrer à leurs projets cette géographie avec ses démarches et ses outils ?

L'analyse de cette trajectoire ne peut se faire sans étudier également la façon dont les ouvrages sont utilisés. Comme nous l'avons dit, le principal intérêt de ce type d'ouvrages « clé en main » constitue aussi sa limite majeure, celle de donner un cadre pouvant restreindre la liberté d'usage de son propriétaire. Dès lors, quels questionnements amener sur cette utilisation ? Il serait possible de voir les choses sous le prisme d'un certain degré de fidélité à la démarche pour juger de son appropriation. En suivant une certaine gradation, on peut lister :

- l'inversion de séances à l'intérieur d'une même séquence : ce doit sans doute être relativement peu fréquent puisque les présentations problématisées des objets d'étude se suivent d'exemples, d'illustrations, de déclinaisons de ces problématiques et donc que les séquences ont une cohérence intrinsèque,
- l'inversion de séquences à l'intérieur de l'année : c'est ici une façon de faire qui apparaît davantage envisageable car toute programmation repose sur un choix, subjectif, et que le moment de l'année où apparaît tel ou tel thème peut sembler plus ou moins pertinent pour l'utilisateur (exemple d'un thème sur « l'adaptation des hommes aux milieux naturels » avec notamment des références au milieu montagnard placé en début d'année mais que des enseignants pourraient vouloir déplacer après les vacances d'hiver, en période 4 donc, puisque des élèves ont pu partir aux sports d'hiver et avoir des choses à évoquer sur le sujet),
- le déplacement de séquences à l'intérieur du cycle : l'obstacle réside ici dans la présence de trois ouvrages physiquement distincts (donc impossible à faire sans posséder les autres) mais aussi sur le fait que nos choix d'auteurs ont entraîné un traitement des thèmes en fonction de l'année du cycle où nous avons choisi de les placer et donc un apport de documents selon un niveau de difficulté adapté à l'âge des élèves. Toutefois cette idée reste tout à fait concevable, notamment dans la mesure où une équipe peut souhaiter suivre une programmation d'école déjà établie ne correspondant pas à la notre. L'objectif sera ici d'adapter les documents ou d'en proposer d'autres, adaptés à l'année du cycle en question,

- la personnalisation des documents : on peut là aussi tout à fait imaginer des cas de figures où l'enseignant souhaite garder la démarche globale d'une séquence et sa position dans l'année mais vouloir adapter les documents selon différents critères (selon son milieu d'exercice, il choisira un document mieux en rapport, une frontière franco-espagnole ou franco-italienne au lieu d'une frontière franco-belge ; selon une actualité récente, les documents se périmant inévitablement...),
- la construction personnelle d'une autre séquence suivant ce modèle thématique et multiscalair : là aussi, nos thèmes résultent de choix ayant entraîné certains abandons, certains regroupements ayant amené également des éclatements : notre approche du tourisme est par exemple éclatée dans l'analyse du milieu rural (tourisme vert), des questions liées à l'eau (ports de plaisance), de l'adaptation aux milieux naturels (sports d'hiver) précisément parce que nous avons souhaité regrouper les questions relatives au milieu rural, à l'eau, à l'adaptation aux milieux naturels. Un module sur le tourisme pourrait tout à fait se concevoir avec définition du phénomène, exemples de lieux touristiques, typologies des pratiques...le tout à l'aide d'exemples pris dans à des échelles variées et avec des documents variés.

D'autres pistes sont sans doute envisageables comme la ritualisation d'activités par exemple. Nous en avons proposé : identification de pays ou de villes du monde par le biais d'un système d'étiquettes à piocher au fil du temps. On pourrait imaginer voir ce genre d'approche sur d'autres thématiques comme l'identification de paysages par exemple.

3. Des pistes pour la formation

Dans un contexte où l'institution souhaite que le développement professionnel des enseignants passe davantage par des compétences à acquérir (arrêté publié le 18 juillet 2010) et où « l'individu devient sujet de sa propre formation et de sa propre efficacité professionnelle » (Thémines, Wittorski, 2012), il convient de s'interroger sur les pistes possibles mais également les modalités de formation pouvant répondre notamment à la 10^{ème} compétence du référentiel « se former et innover ».

Avant d'évoquer la géographie et pour que cette proposition ne reste pas un vœu pieu, il convient tout de même de pointer un certain nombre de faits concernant la formation dans le 1^{er} degré :

- Les enseignants de l'élémentaire, provenant d'horizons disciplinaires variés, ne sont majoritairement pas géographes,
- L'offre de formation continue en géographie apparaît extrêmement faible : les témoignages de collègues plus âgés ne nous relatent pas de souvenirs précis d'avoir eu de nombreuses conférences sur le sujet (un regard sur le sites Internet des circonscriptions reflète aussi cet état des lieux : rares sont celles ayant proposé des animations sur le sujet, encore plus rares sont celles qui ont des documents à proposer),

- La très faible offre voire l'absence de stages réduit la formation continue à des conférences pédagogiques où la géographie est rarement proposée dans le cadre d'une conférence obligatoire,
- Notre expérience récente d'écriture d'ouvrages montre également que la non spécialisation des IEN et des conseillers pédagogiques en géographie amène parfois à une « délégation » de ces thématiques aux CRDP et CDDP qui se chargent de regrouper des circonscriptions pour proposer une offre en la matière,
- L'absence de possibilité de suivre des formations en dehors de sa propre circonscription restreint encore plus un choix de thématiques déjà bien limité,
- Le retour programmé de la semaine de 4,5 jours ne va-t-il pas réduire encore plus les possibilités de formations ? Sur quels créneaux ? Samedi matin ? Mercredi après-midi ? Garderont-elles un caractère obligatoire ?

Avant donc de voir comment se former, il faudra répondre à la question du « quand » et surtout du « dans quelle proportion » ? Une conférence frontale de 3 heures une fois tous les 5 ans ? 10 ans ? ne peut évidemment que constituer une réponse de type « saupoudrage ». Un vrai programme de formation continue serait souhaitable.

Ajoutons à cela l'absence de pistes d'interprétation des programmes 2008 alors que les précédents, ceux de 2002, avaient, au contraire, apporté davantage de pertinence au débat, de par l'adjonction de documents d'accompagnement (Roumegous, 2003). La publication du BO du 5 janvier 2012 ne peut être considérée comme une aide de même nature, elle constitue plutôt à nos yeux un pas vers le formatage des conceptions d'un programme déjà critiqué par ailleurs (Leroux, 2012).

Au vu de ces carences en formation et de ces programmes peu explicites, il ne nous apparaît finalement pas très étonnant que nos ouvrages aient reçu un bon accueil de la part d'un public enseignant souvent en peine avec la discipline. Les témoignages récoltés évoquent souvent une réconciliation avec la géographie qui, pour beaucoup, avait du mal à passer chez les élèves et qui, pour certains, n'était même pas enseignée du tout, faute de supports et d'approches leur convenant.

Mais au delà de la satisfaction qu'inspire ces constats, il convient de réfléchir sur des pistes de réflexion pour la formation en géographie, idées que la rédaction de ces ouvrages nous ont inspiré. Trois grandes directions nous semblent possibles à creuser, sur le document, l'analyse de l'espace et la « durabilité » des notions :

- La quête du document pertinent allant susciter le questionnement chez l'élève pourrait constituer la première de ces pistes. Nous l'avons dit, trop de manuels proposent des documents prélevés dans les mêmes banques de données, illustrant souvent les mêmes lieux et n'étant donc pas des créations originales des auteurs. Claval (2012) le rappelait encore très récemment « familiarité n'est pas connaissance ». Pour ne citer que l'exemple problématiquement dominant de la photographie, l'enseignant devrait pouvoir apprendre à sélectionner des photographies dans des corpus variés et même à en prendre lui-même. De

simples sorties de repérage dans l'entourage proche, lors de déplacements occasionnels ou lors de vacances sont l'occasion de retirer énormément de matière première. Une éducation du regard doit être possible à condition de maîtriser quelques questions clés de l'analyse de l'espace (pourquoi ici ? pourquoi ici aussi ? pourquoi ici et pas là ?) applicables sur de nombreux thèmes du quotidien (protection de l'environnement, étude des mobilités, manifestations de l'offre commerciale ou culturelle, travaux d'aménagement...).

- Ces questions clés de l'analyse de l'espace devraient donc elles aussi faire l'objet de moments de formation spécifiques précisément pour ne pas se rendre dépendant du document aussi pertinent soit-il, du lieu convoqué en exemple, du « borbier du concret » (Daudel, 1992). Notre traitement du point sur les « réalités locales » nous a permis de proposer une réponse « modélisatrice » pouvant fonctionner dans différents types d'environnements. Est-il possible de tendre vers ce genre d'approche pour aider les enseignants à ne pas attendre trop d'un document illustratif, aussi pertinent soit-il ? Ce pourrait être souhaitable pour favoriser la construction des notions chez les élèves surtout à une époque où viennent s'ajouter des références, hétérogènes, aux espaces vécus et pratiqués personnellement et aux espaces renvoyés par les médias. Apprendre à tenir compte de ces éléments extérieurs devrait s'apprendre.
- Enfin, nous pourrions interroger l'idée d'investissement « durable » des paradigmes et des notions à inculquer aux enseignants et donc aux élèves. Certes la science évolue, se renouvelle et il faut être vigilant sur ces changements pour rester en alerte sur l'état de la discipline. Mais peut-on imaginer former les enseignants sur un contenu allant survivre aux fréquents changements de programmes ? Les enseignants ont souvent peur de travailler avec du « périmé » (manuels, documents d'accompagnement...) mais il est des concepts et des questions qui subsistent et qui reviennent régulièrement et qui changent juste de position dans le cycle, de dénomination... C'est sans doute un point qu'il faudrait là aussi travailler.

Bien sûr, tout cela nécessite des forces vives et on ne pourrait que souhaiter que les géographes universitaires se préoccupent davantage de la formation continue de leurs enseignants du primaire et du secondaire et (ré)investissent également les rédactions de manuels. On pourrait également souhaiter davantage de souplesse dans l'appui pouvant être apporté par des intervenants au profil mixte qui peuvent parfois jouer le rôle de « passeur » comme l'évoquaient Hugonnie, Daudel et d'autres. L'intérêt peut résider dans un décalage moins grand lors de la transposition didactique : notions descendant plus rapidement et avec moins de déformations.

Conclusion

La présentation de cette collection d'ouvrages de géographie pour l'école élémentaire a donc été l'occasion de réfléchir sur son insertion dans le paysage éditorial existant et de proposer des pistes d'enquêtes pour qualifier son usage. Dans l'espoir d'un meilleur accompagnement de l'enseignement de la discipline dans le cadre de la formation, notamment continue, nous pouvons, pour le moment, énoncer en reprenant les termes de

l'appel à communication que la collection apparaît à la fois comme une béquille, un modèle, une aide et une ressource pour les enseignants.

Si ces ouvrages dits « intégrant la démarche didactique » présentent cette caractéristique à la fois comme un atout et un éventuel frein à l'imagination, peut-on tout de même faire l'hypothèse que la géographie avait particulièrement besoin d'un passage par ce genre d'approche pour se départir des clichés, encore vivaces par endroits, liés à son apprentissage et à sa restitution de manière fidèle et explicite ? Par la suite, il pourrait être intéressant d'imaginer d'autres formules d'ouvrages offrant davantage de place à l'innovation au travers d'une plus grande marge de manœuvre pour des enseignants qu'on espérerait mieux formés. L'équilibre serait à trouver puisque le couple tradition/innovation est souvent à l'avantage du premier, Clerc (2001) nous rappelant que « le manuel doit véhiculer des représentations conformes à ce que le public attend », représentations issues, pour l'essentiel, des souvenirs de classe.

Bibliographie

AUDIGIER, F. (1999). « Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France. Habitat commun, voisinage et distances. », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 43, n° 120, 1999, p. 395-412, <http://id.erudit.org/iderudit/022846ar>

BAILLEUL, M., THEMINES, J-F., WITTORSKI R. (2012). *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*. Toulouse : Octarès Editions, Coll. Formation, 208 p.

CHEVALIER, J.-P. (2000). « Conceptions et pratiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation civique à l'école élémentaire » *Re-source La revue scientifique de l'IUFM*. Versailles : CRDP, n°2, p.38-58.

CLAVAL, P. (2012). La géographie en question. In E.Mukakayumba et J.Lamarre, *La géographie en question* (p. 31-47), Paris, Armand Colin

CLERC, P. (2002). « Les villes de la culture scolaire en géographie », *Mappemonde*, n°65, n° 1/2002, pp. 34-38

CLERC, P. (2001). « Les manuels scolaires au risque de l'innovation », conférence au FIG 2001

DAUDEL, C. (1990). *Les fondements de la didactique en géographie*. Peter Lang, coll. « Exploration Recherches en sciences de l'éducation », 246 p

GERARD, F.-M. (2010). « Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié », *Éducation & Formation : Manuels scolaires et matériel didactique*, e-292, Janvier 2010, pp.13-24.

HUGONIE, G. (2005). « Des recherches aux pratiques de la classe », *Résonances*, avril 2005

LEROUX X. (2012). « Compléments des programmes de géographie de l'élémentaire : valait-il mieux jamais que si tard ? », *Cybergeo : European Journal of Geography* [En ligne], Débats, Les nouveaux programmes dans le primaire, mis en ligne le 08 février 2012, <http://cybergeo.revues.org/25131>

LEROUX X., VERHERVE M. (2012). « Sur la frontière, quelles représentations des enfants ? Enquête dans le Nord de la France », In : *EchoGéo* [En ligne], numéro 20 | 2012, mis en ligne le 13 juillet 2012. URL : <http://echogeo.revues.org/13057>

NICLOT D. (1999). « Images de la vulgate scolaire dans les manuels de géographie français (classe de seconde, 1981 à 1996) », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 43, n° 120, 1999, p. 605-624, <http://id.erudit.org/iderudit/022858ar>

REUTER, Y. (2007). « La conscience disciplinaire », *Education et didactique*, [En ligne], vol 1 - n°2 | septembre 2007, mis en ligne le 01 septembre 2009, <http://educationdidactique.revues.org/175>

ROUMEGOUS M. (2003). « Commentaires sur les Textes d'accompagnement des I.O. de géographie de l'école élémentaire. Des compléments très attendus, éclairants et enfin novateurs ! » *Association Française pour le Développement de la Géographie*

SOUBEYRAND-GERY D. (2001). « Le manuel scolaire est-il un moteur des innovations en géographie ? », conférence au FIG 2001