

INTRODUCTION

« Qu'ils "vendent la mèche" au lieu de mettre en scène une prouesse exemplaire et inimitable, propre à faire oublier (en l'oubliant) que la grâce n'est qu'une acquisition laborieuse ou un héritage social, au lieu de se tenir quitte une fois pour toutes et pour toute l'année envers la pédagogie en livrant les recettes dévalorisées par leurs fins étroitement utilitaires (les fameuses recettes pour la dissertation) ou dévaluées par l'ironie qu'il y a à les transmettre en les accompagnant d'illustrations magistrales irréductibles à leur efficacité. »
P. BOURDIEU et J.-Cl. PASSERON (1964), *Les Héritiers* : 111.

En 1964, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron suggéraient – déjà – de « substituer une pédagogie explicite à une manière implicite de perpétuer des modes de travail scolaire accessibles aux seuls initiés, attendus par l'école mais non enseignés par elle » (Rayou, 2018 : 97). Le constat de l'inégalité sociale produite par l'institution scolaire et d'une participation de certaines pédagogies à la maintenir est encore d'actualité ainsi que peuvent le démontrer le rapport du CNET¹ de septembre 2016 ou des travaux plus récents de sociologues (Duru-Bellat *et al.*, 2018 ; Lahire, 2019 ; Peugny, 2013). Le point de départ de ce travail a été d'interroger cette inégalité au prisme de « l'explicitation » et de questionner la pertinence de l'emploi de ce terme pour la géographie scolaire.

La thématique de « l'enseignement explicite », voire l'injonction d'« enseigner (plus) explicitement » en mettant en œuvre une « pédagogie explicite » est une préoccupation qui se manifeste dorénavant *de facto* dans les débats contemporains, sociaux comme scientifiques et professionnels, mais aussi dans nombre de textes officiels récents. L'objectif d'« enseigner plus explicitement » apparaît ainsi comme la priorité du *Référentiel pour l'éducation prioritaire* publié par la DGESCO en janvier 2014. Ce dernier est complété par un dossier éponyme publié par cette même institution en décembre 2016. On peut également faire référence à l'affirmation, en particulier au Québec, et plus récemment en Belgique, d'une véritable « école », voire de lobbies² visant à imposer une conception

1. CNET de septembre 2016, *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires*.

2. Voir notamment le site de l'APPEX « Association Pour une Pédagogie Explicite » : [<https://www.3evoie.org>], consulté le 8 octobre 2022.

« anglo-saxonne » de l'enseignement explicite comme seule approche pédagogique efficace (Gauthier *et al.*, 2019)³.

Cet ouvrage souhaite se saisir de cette problématique de l'explicitation. Ce prisme amène nécessairement à assouplir les frontières entre la didactique et la sociologie, dans le cadre d'un espace commun de problématisation (Rayou, 2014). En effet, il s'agit *in fine* de questionner les inégalités sociales de réussite scolaire dans une discipline particulière : la géographie. Si j'éclaire l'analyse didactique par une approche sociologique, il n'en demeure pas moins que la classe est mon terrain d'investigation privilégié. De ce fait, ce que les élèves apprennent reste ma question principale, même si mon intérêt va à la transmission perceptible de savoirs via l'école. Bien qu'aujourd'hui les frontières entre sociologie et didactique s'atténuent (Rayou et Sensevy, 2014), ces disciplines ont pendant longtemps fonctionné selon un modèle où le réel était divisé en objets réservés à chacune d'entre elles (Losego, 2014 ; Souto Lopez et Dehantschutter, 2020). Dans ce modèle, la didactique s'occupait de la production des savoirs scolaires sous l'angle des contenus, et aux conditions d'enseignement de ces derniers, sans prendre en compte la diversité des élèves⁴ et la dimension sociale des savoirs ou des objets, alors réservées à la sociologie. La sociologie de l'éducation, sous l'influence des travaux anglo-saxons de la sociologie du *curriculum*, ne s'est intéressée qu'assez récemment aux contenus d'enseignement (Bonnéry, 2011 ; Bonnéry [dir.], 2015).

Au cœur de ce travail se situe l'idée selon laquelle les élèves les plus en échec dans leur scolarité en géographie sont ceux qui ont le plus de difficultés à identifier les « savoirs structurants » de la géographie. J'emploie cette expression pour qualifier ce qui constituerait les enjeux essentiels de la géographie scolaire, à savoir les objets, les démarches et les finalités de la discipline dans le cadre de l'école. Le terme est distingué volontairement de celui de « compétences », largement diffusé dans l'enseignement et insuffisamment cadré théoriquement (Malet, 2010 ; Thémines, 2016b).

Le recours à cette expression s'inspire en partie de l'approche initiée en didactique de la géographie par les « géocapabilités » (Lambert, 2014 ; Maude, 2016). Il s'agit de capacités à penser le monde par le biais de « *powerful knowledge* » (Young et Muller, 2013), littéralement « savoirs structurants » d'une discipline. Cette approche par capacités s'appuie sur les théories de l'économiste Amartya Sen et de la philosophe Martha Nussbaum sur l'économie du bien-être humain (Nussbaum, 2012 ; Nussbaum et Sen, 1993), qu'ils définissent comme les connaissances que les apprenants ne sont pas susceptibles d'acquérir à la maison mais dont ils auront besoin pour devenir des citoyens et des travailleurs actifs dans le monde moderne complexe⁵. M. Nussbaum conçoit le développement humain comme un processus permettant l'autonomie et la liberté personnelle, à la fois dans la pensée et l'action. Appliquée à l'éducation, cette théorie aborde le potentiel humain en termes de libertés d'« être » et de « faire »⁶. Les chercheurs britanniques travaillant avec

3. Ces propositions seront discutées au cours du chapitre 1.

4. En dehors tout de même des âges (par le biais des niveaux de classe) et aussi des filières (pour le lycée : général/professionnel).

5. « *Knowledge children and young people are unlikely to acquire at home or in their workplace, and knowledge they will need if they are to become active citizens and workers in the complex modern world* », in SOLEM *et al.*, 2013 : 218.

6. Pour A. Sen et M. Nussbaum, cela passe d'abord par les capacités de lire et d'écrire.

ce cadre théorique insistent sur le rôle de la géographie en tant que discipline clé dans l'acquisition d'une autonomie⁷ : « La géographie ne nous dit pas comment vivre ; mais le fait de penser géographiquement et de développer notre imagination géographique innée peut nous fournir les moyens intellectuels de nous représenter sur Terre⁸ » (Wadley, 2008 in Solem *et al.*, 2013 : 218).

L'expression de « savoirs structurants » fait écho également aux « principes structurants » définis par D. Orange-Ravachol et F. Beorchia (Orange-Ravachol et Beorchia, 2011) en didactique des Sciences de la vie et de la Terre (SVT) comme un ensemble de règles qui contrôlent les idées des chercheurs, et régulent leur intégration au corps des savoirs admis dans la communauté disciplinaire. D. Orange-Ravachol et F. Beorchia utilisent cette notion pour identifier les difficultés des élèves pour accéder aux savoirs scientifiques. Les principes structurants « organisent les domaines de savoir et permettent une analyse des rapports qu'entretiennent les raisonnements des élèves avec ces principes souvent non explicites » (Doussot et Vézier, 2014 : 112). Cependant, les chercheurs précisent que les élèves ne les maîtriseraient pas et qu'ils seraient peu mis en jeu en classe, leur clarification devenant alors un enjeu dans les situations d'enseignement-apprentissage.

Ainsi, l'hypothèse centrale de l'ouvrage est que de nombreux implicites parcourent l'enseignement de la géographie en France. L'argumentaire s'attachera à les mettre en évidence et à démontrer comment ceux-ci peuvent contribuer à creuser les inégalités d'apprentissage.

Le point de départ de cette recherche consiste à utiliser le prisme de l'explicitation comme vecteur et composante centrale d'une matrice nouvelle pour la géographie scolaire.

L'accès des élèves aux savoirs structurants de la géographie est un enjeu fort pour former des citoyens enclins à la réflexion et en capacité d'agir. En effet, ce travail s'attachera à le démontrer, un capital spatial – entendu comme l'aptitude d'un individu à maîtriser la dimension spatiale du social (Lussault, 2009) – est une ressource discriminante socialement. Analyser la didactique de la géographie en partant de l'idée d'explicitation de « savoirs structurants », c'est aussi soulever l'enjeu de la démocratisation du savoir ; ce prisme d'analyse conduit à interroger la géographie scolaire et sa capacité à permettre au plus grand nombre d'élèves d'accéder à ces savoirs et de faciliter leur disposition à agir en citoyen. Cette recherche souhaite en effet s'inscrire dans le programme d'analyse de l'agir spatial qui pose « l'espace comme une dimension « active » de la production des apprentissages et des rapports sociaux qui s'y jouent » (Thémines, 2016b : 140) et dont les axiomes « rappellent à leur manière que, tout autant qu'ils sont temporels, les êtres humains sont à chaque instant et de bout en bout entièrement spatiaux » (Lussault, 2007 : 7). On postule ainsi, en suivant D. Retailé, que « faire de la géographie est une activité spontanée que chacun pratique. Parce qu'il nous faut bien établir des itinéraires de déplacement, reconnaître les lieux et leur qualité, les joindre, nous notons des directions, des distances, nous jugeons du faisable ou de l'infaisable, nous imaginons, nous anticipons, nous rêvons parfois devant le spectacle des images rapportées. Et nous sélectionnons ces lieux, au jour,

7. « A capabilities approach to geography education asks teachers to consider the role of geography in helping young people reach their full human potential. »

8. « Geography does not tell us how to live ; but thinking geographically and developing our innate geographical imaginations can provide the intellectual means for visioning ourselves on planet earth. »

à la semaine, à l'année et à la vie pour une simple visite de curiosité, pour une installation ou pour un rêve » (Retraillé, 1997 : 37).

Aussi, chacun d'entre nous a une expérience du monde fondée pour partie sur des pratiques concrètes des espaces, pour partie sur des médiations, qui participent à des représentations sociales. De ce fait, chaque élève a des pratiques spatiales individuelles (Cailly, 2004 ; Joublot-Ferré, 2020) relatives à un processus de socialisation qui constituent des types de savoirs – non scolaires, non formalisés. Elles doivent être considérées comme structurant les dispositions à croire ou à agir des individus (Lahire, 2005). Elles sont partie prenante d'une géographicit , « une relation concrète [qui] se noue entre l'homme et la Terre » (Dardel, 1952 : 2), un rapport au monde qui est propre à chacun et qui conditionne ces pratiques et les représentations des acteurs. En effet, le capital spatial des élèves se forge *via* les multiples environnements géographiques dans lesquels les élèves sont insérés (aux échelles micro-locale, infralocale, locale et régionale) et *via* des spatialités construites dans l'action (qui vont du microlocal au mondial) [Koseki *et al.*, 2020]. Et « parmi les spatialités des élèves, se trouve la pratique d'une "société locale" particulière, qui correspond à l'établissement [scolaire] qu'ils fréquentent » (*ibid.* : 8).

Or, le fonctionnement de la géographie scolaire vise historiquement à amener les élèves à se dégager de leur expérience sociale pour produire des savoirs plus objectivés et de valeur universelle. Il s'agit d'y construire un savoir raisonné, rationalisé et analytique dans le cadre d'une géographie raisonnée (Retraill , 1997).

Cette disjonction justifie l'hypothèse secondaire de cette recherche à savoir que les pratiques en classe de géographie pourraient se saisir de la géographie spontanée comme d'un levier pour l'explicitation.

Ces questionnements permettent de dégager trois axes pour cette recherche.

Une première partie s'attachera tout d'abord à présenter le concept d'explicitation, issu de recherches en sociologie de l'éducation et encore peu utilisé en didactiques des disciplines. Le concept de « savoirs structurants » permettra ensuite d'identifier les enjeux d'explicitation dans l'enseignement de la discipline.

Un deuxième axe consistera à étayer empiriquement l'importance de la place de l'implicite dans l'enseignement de la discipline. En effet, l'enseignement de la géographie semble hésiter entre un travail basé sur les connaissances et une logique les mettant au service d'opérations de généralisation, d'abstraction et de construction du raisonnement. Une analyse curriculaire permettra de saisir les difficultés qu'ont les élèves pour appréhender les savoirs structurants de la géographie scolaire du fait de leur insuffisante explicitation.

Enfin, dans un dernier temps, je proposerai une ingénierie didactique s'appuyant sur le concept d'explicitation. Des situations d'enseignement/apprentissage permettront d'interroger, en gardant à l'esprit les invariants sociologiques point s dans les deux premières parties, les conditions d'élaboration et d'application d'une pédagogie rationnelle au sens où l'entendaient Bourdieu et Passeron (1964 : 114) :

« [une pédagogie] qui se donne comme fin inconditionnelle de permettre au plus grand nombre possible d'individus de s'emparer dans le moins de temps possible, le plus compl tement et le plus parfaitement possible, du plus grand nombre possible des aptitudes qui font la culture scolaire à un moment donné ».