

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE	11
INTRODUCTION	19

Première partie

CONSTRUCTION DU QUESTIONNEMENT

Chapitre I

PENSER L'ALIMENTATION POUR PENSER LES SOCIÉTÉS	29
Des questions socialement vives	29
La crise alimentaire	30
<i>Une forte hausse des prix</i>	30
<i>Des émeutes de la faim</i>	31
<i>Comment nourrir neuf milliards d'hommes à l'horizon 2050 ?</i>	32
<i>Divers scénarios</i>	33
<i>Incertitudes et marges de manoeuvre</i>	34
<i>Les défis en termes de production</i>	36
Les risques liés à l'alimentation	37
<i>Les peurs alimentaires au Moyen Âge</i>	37
<i>Le risque, une construction sociale</i>	38
<i>Le paradoxe de l'omnivore</i>	40
<i>Une société du risque</i>	42
<i>Deux grandes attitudes face aux risques</i>	44
<i>Un catastrophisme éclairé</i>	44
<i>Une démocratie dialogique</i>	45
<i>Une nouvelle société civile</i>	47
<i>La fin des grands partages</i>	48
L'hypermodernité alimentaire	48
<i>La société hypertexte</i>	48
<i>De nouvelles régulations sociales</i>	49
Synthèse : des concepts, des langages, des constructions disciplinaires pour penser le futur autrement ?	50

Chapitre II

LES RÉCITS DES GÉOGRAPHES	51
Des récits pour dire le monde	52
<i>Des discours-prison aux discours-crédation</i>	52
<i>Un statut changeant accordé au récit</i>	53
<i>Le récit d'action</i>	53
<i>Une définition du récit</i>	54
À l'origine, une préoccupation sanitaire	54
L'approche géoéconomique	55
L'approche géoculturelle	57
L'approche géopolitique	58
Vers une géographie de l'alimentation renouvelée	60
<i>L'alimentation et la spatialité</i>	60
<i>L'alimentation, entre identité et altérité</i>	62
<i>Quatre concepts en débat</i>	65
<i>La nature</i>	65
<i>Les paysages alimentaires</i>	66
<i>Les terroirs alimentaires</i>	67
<i>Les villes</i>	68
Synthèse : de multiples géographies et des récits d'action	69

Chapitre III

L'ALIMENTATION, ENTRE ÉDUCATION NUTRITIONNELLE ET GÉOGRAPHIE SCOLAIRE	71
L'éducation nutritionnelle en question	71
Vers une mise en système de l'alimentation	73
La géographie, une discipline scolaire en cours de recomposition	74
<i>Trois types de finalités</i>	74
<i>Une géographie scolaire à « recomposer »</i>	75
<i>L'opportunité de l'éducation en vue du développement durable</i>	76
<i>Des indicateurs pour penser les savoirs de sciences sociales</i>	77
<i>Des niveaux d'approfondissement du raisonnement socio-scientifique</i>	81
<i>Des concepts judicieusement choisis</i>	82
<i>La santé, un sous-ensemble de l'ÉDD ?</i>	83
<i>Une contribution à la formation du citoyen</i>	84
Les pratiques d'enseignement de la géographie à l'école primaire	86
<i>Un modèle dominant</i>	86
<i>L'interdisciplinarité, une utopie ?</i>	89
<i>Des manuels qui occultent les dimensions sanitaires, culturelles et politiques</i>	90
Synthèse : une géographie scolaire recomposée qui fait rupture avec les pratiques dominantes	93

Chapitre IV

LE FONCTIONNEMENT DE LA PENSÉE SOCIALE	95
La pensée sociale	95
<i>Une ou deux formes de pensée ?</i>	95
<i>La théorie de la dissonance cognitive</i>	97
<i>Les représentations sociales</i>	98

<i>L'objectivation</i>	99
<i>L'ancrage</i>	99
<i>Trois conditions sociales</i>	100
<i>Des formes de discours et des raisonnements spécifiques</i>	101
<i>La polyphasie cognitive</i>	102
<i>Des « shifting baselines »</i>	103
La pensée sociale dans le champ scolaire	104
Synthèse : des opérations de mise à distance de la pensée sociale	105

Chapitre V

APPRENDRE À L'AIDE DE MULTIPLES SYSTÈMES SÉMIOTIQUES	107
L'approche historique et culturelle initiée par Vygotski	107
<i>Le développement phylogénique</i>	107
<i>Le développement ontogénique</i>	108
<i>Les liens entre la pensée et le langage</i>	109
<i>Trois stades de formation des concepts</i>	110
<i>Les concepts scientifiques et quotidiens</i>	112
<i>Les concepts de sciences sociales</i>	113
L'approche dialogique initiée par Bakhtine	114
<i>L'hétéroglossie et le dialogisme</i>	115
<i>La communauté discursive</i>	116
<i>Positionnement énonciatif, genres du discours et secondarisation</i>	117
L'importance de l'écrit	118
Le rôle des interactions	120
<i>Une définition du processus interactionnel</i>	120
<i>La situation et le contexte</i>	121
<i>La géographie et ses multiples systèmes sémiotiques</i>	123
Des stratégies langagières pour argumenter	124
<i>Une définition large de l'argumentation</i>	124
<i>Quelques stratégies langagières</i>	126
<i>Mettre à distance des formules préconstruites</i>	126
<i>S'appuyer sur une métonymie ou une métaphore</i>	126
<i>Exemplifier son discours</i>	126
<i>Modaliser son discours</i>	127
<i>L'étayage de l'enseignant</i>	127
<i>Quatre grandes familles d'arguments</i>	128
<i>Les arguments d'autorité</i>	128
<i>Les arguments de communauté</i>	128
<i>Les arguments de cadrage</i>	128
<i>Les arguments d'analogie</i>	129
Synthèse : argumenter dans le cadre des interactions et prendre de la distance lors du passage à l'écrit	129

Deuxième partie
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Chapitre VI

QUESTIONS, HYPOTHÈSES ET MÉTHODES	133
Les questions de la recherche	133
<i>Les questions générales de la recherche</i>	133
<i>Les questions spécifiques</i>	134
<i>Les conceptions générales</i>	134
<i>Les contenus et les dispositifs</i>	134
<i>Les pratiques</i>	135
<i>Les élèves</i>	135
Les hypothèses de la recherche	135
<i>L'hypothèse générale</i>	135
<i>Les hypothèses spécifiques</i>	136
<i>Les conceptions générales</i>	136
<i>Les contenus et les dispositifs</i>	136
<i>Les pratiques</i>	137
<i>Les élèves</i>	137
Les fondements méthodologiques de la recherche	137
<i>Une recherche descriptive et interprétative</i>	138
<i>Un triple système, didactique, de formation et de recherche</i>	139
<i>Le paradigme indiciare</i>	140
<i>Des méthodes d'analyse mixtes pour appréhender la complexité</i>	140
Le dispositif d'enquête	141
<i>La population de l'enquête</i>	142
<i>La population de l'enquête quantitative</i>	142
<i>La population de l'enquête qualitative</i>	142
<i>La mise en place d'une collaboration</i>	142
<i>Les classes enquêtées</i>	143
<i>La production des données</i>	143
<i>Le questionnaire</i>	144
<i>Les observations</i>	145
<i>Les entretiens</i>	146
<i>Les productions d'élèves</i>	147
<i>Les mémoires professionnels</i>	148
<i>Synthèse des données récoltées</i>	148
La démarche et les procédures d'analyse	149
<i>Le modèle général de l'analyse : le récit d'action</i>	149
<i>Les savoirs</i>	149
<i>Les formes langagières et processus de pensée sociale</i>	150
<i>Les registres et disciplines du monde</i>	150
<i>Les activités formelles de l'enseignant</i>	151
<i>Les auxiliaires</i>	152
<i>Trois principes d'analyse</i>	153
<i>Le principe de questionnement réciproque</i>	153
<i>Le principe d'ordre des analyses</i>	153
<i>Le principe de rétroaction</i>	154

<i>Les entretiens et les bilans de savoirs</i>	154
<i>Les transcriptions</i>	155
<i>L'analyse thématique</i>	155
<i>L'analyse textuelle</i>	156
<i>L'analyse dialogique des interactions</i>	156
<i>Les observations de classe</i>	156
<i>Les tableaux synoptiques</i>	157
<i>La mise en récit des démarches</i>	158
<i>L'identification des thèmes</i>	158
<i>Le choix des épisodes</i>	160
<i>Le codage</i>	162
<i>L'analyse par catégories conceptualisantes</i>	163
<i>L'analyse dialogique des interactions</i>	163
<i>Les questionnaires</i>	163
<i>Les productions d'élèves et les mémoires professionnels</i>	163

Troisième partie RÉSULTATS DE L'ANALYSE

Chapitre VII

LES ÉLÈVES ET L'ALIMENTATION	167
<i>Une représentation partagée de l'alimentation</i>	168
<i>Penser le présent</i>	170
<i>Penser des solutions d'avenir</i>	172
<i>Une nature idéalisée</i>	173
<i>Prendre en compte l'espace, c'est déjà argumenter!</i>	174
<i>La difficulté à penser l'action collective</i>	175
<i>Deux problèmes : la transformation et le transport des aliments</i>	175
<i>Un thème bien apprécié, mais des démarches peu associées à la « vraie » géographie</i>	176
<i>La construction de « mondes » et de compétences argumentatives</i>	178
<i>L'activité de cadrage</i>	178
<i>L'ancrage des discours dans des mondes hétérogènes</i>	180
<i>De multiples voix qui construisent des situations hypothétiques</i>	182
<i>Des dilemmes qui traduisent un monde complexe</i>	184
<i>Le difficile passage à l'écrit</i>	191
<i>L'alimentation, entre récits, faits, notions et actions</i>	191
<i>Des récits pour dire ce qui a été réalisé en classe</i>	192
<i>Des faits et des notions</i>	192
<i>Des actions</i>	193
<i>Une définition vague de l'alimentation</i>	194
<i>Des savoirs de sciences sociales en gestation</i>	195
<i>Des acteurs mal identifiés</i>	195
<i>Des catégorisations peu questionnées</i>	196
<i>Des lieux plutôt que des échelles</i>	196
<i>Des relations causales simples et multiples</i>	196
<i>Des normes juridiques et politiques peu présentes</i>	197
<i>Des valeurs implicites</i>	198

<i>L'organisation interne des textes</i>	198
<i>Les phénomènes d'hybridation</i>	198
<i>Les outils permettant une ébauche d'orchestration des différentes voix</i>	200
<i>Des récits pour interpréter une image</i>	202
<i>Des intrigues multiples</i>	203
<i>Des traces de l'énonciateur premier</i>	205
<i>Des modalités appréciatives</i>	205
<i>Des métaphores et des analogies</i>	206
<i>Des stratégies de hiérarchisation</i>	206
Synthèse : des représentations partagées et des savoirs qui varient en fonction des situations	207

Chapitre VIII

LES FUTURS ENSEIGNANTS ET L'ALIMENTATION, LE QUESTIONNAIRE	209
Enseigner l'alimentation pour éduquer à la santé et changer les modes de vie	209
Un intérêt marqué pour la production des aliments et la consommation	211
Une collaboration privilégiée avec les sciences de la nature et l'histoire	214
Des documents qui évoquent l'accès aux ressources alimentaires	216
Des raisonnements géographiques plus ou moins bien identifiés	218
Un débat pour aborder les enjeux liés à la hausse du prix du lait	219
Une géographie scolaire centrée sur la relation aux élèves	220
<i>Ce que devrait être la géographie à l'école</i>	220
<i>Le but de la géographie scolaire</i>	222
<i>Les caractéristiques de la géographie scolaire</i>	223
<i>Les contenus d'enseignement</i>	224
Quatre groupes de variables indépendantes	225
<i>Description des quatre groupes de variables</i>	225
<i>Liens entre les variables indépendantes</i>	226
<i>L'importance des variables indépendantes</i>	227
1 ^{er} groupe (1) : l'âge	227
1 ^{er} groupe (2) : le vécu scolaire	228
2 ^e groupe (1) : les lectures	228
2 ^e groupe (2) : l'action politique	228
3 ^e groupe (1) : l'expérience de l'enseignement	228
3 ^e groupe (2) : le plaisir d'enseigner la géographie	228
3 ^e groupe (3) : l'intérêt pour les approches interdisciplinaires	229
4 ^e groupe (1) : le fait de se sentir prêt à enseigner la géographie	229
4 ^e groupe (2) : le fait de se sentir prêt à enseigner de manière interdisciplinaire	229
4 ^e groupe (3) : la disposition à se former dès les premières années d'enseignement	229
4 ^e groupe (4) : la disposition à collaborer avec des partenaires extrascolaires	230
Le rapport à l'alimentation et à la géographie : une typologie empirique	230
<i>Construction et choix des variables</i>	230
<i>Brève description de la méthode de classification</i>	231
<i>Description de la typologie empirique</i>	231
Type 1 : des étudiants « géographes »	233
Type 2 : des étudiants « prescripteurs »	233
Type 3 : des étudiants « neutres et attractifs »	234
Type 4 : des étudiants « hésitants et concrets »	235
Synthèse : une articulation difficile entre l'alimentation et la géographie	235

Chapitre IX

LES CONTENUS ET LES DISPOSITIFS	237
Six classes de discours et deux univers thématiques référentiels	237
<i>Penser l'alimentation</i>	239
<i>Les thèmes attribués à la classe 5 : produits du terroir et consommation locale</i>	239
<i>Les thèmes attribués à la classe 1 : céréales, allergies et éducation à la santé</i>	239
<i>Les thèmes attribués à la classe 6 : transformation, voyage des aliments et image</i>	240
<i>Des discours contrastés</i>	240
<i>Penser l'enseignement</i>	241
<i>Les thèmes attribués à la classe 4 : document et développement durable</i>	241
<i>Les thèmes attribués à la classe 2 : questions et apprentissages</i>	241
<i>Les thèmes attribués à la classe 3 : sciences et structuration de l'enseignement</i>	241
<i>Le positionnement des enseignants de notre échantillon</i>	242
La construction de trois « intrigues types »	243
<i>La transformation et le voyage des aliments</i>	243
<i>L'identification des provenances</i>	243
<i>L'identification des étapes de production d'un aliment</i>	244
<i>Le classement d'aliments « bruts » et « transformés »</i>	244
<i>L'analyse de photographies</i>	245
<i>Des récits « exemplaires » et des activités de construction</i>	246
<i>Lavaux, les produits du terroir et les AOC</i>	248
<i>La lecture de textes</i>	248
<i>Le classement d'images ou de courts textes</i>	248
<i>L'interview d'un acteur</i>	248
<i>Le débat</i>	249
<i>Les céréales et les allergies alimentaires</i>	249
<i>L'identification des céréales</i>	249
<i>L'identification de la provenance et de la diffusion des céréales</i>	250
<i>L'identification d'une allergie alimentaire,</i> <i>de la composition d'un aliment et du système digestif</i>	250
<i>Le classement des aliments et des céréales</i>	250
<i>Des tâches de synthèse coutumières</i>	250
Des registres de savoirs pour l'action	251
<i>Des notions pour construire des « fondations »</i>	251
<i>Une géographie au service d'un projet plus global</i>	253
<i>Confronter les élèves à des problèmes, émettre des hypothèses et communiquer</i>	254
<i>Argumenter et agir au quotidien</i>	255
Des changements importants de représentations	256
<i>Des processus de décision complexes liés à la prise en compte de l'expérience des élèves</i>	257
<i>Des savoirs instables et des opérations de « tri »</i>	258
<i>Vers une vision systémique des savoirs</i>	259
Synthèse : des mots, des récits et des expériences	260
<i>Le poids des mots</i>	260
<i>Le rôle des récits</i>	261
<i>L'expérience des élèves</i>	261

Chapitre X

LES PRATIQUES	263
La structuration des démarches d'enseignement	263
« Produire et consommer » : un thème dominant	264
L'importance du travail collectif	265
Construire des mondes de références	266
Mobiliser l'expérience des élèves (Lyrie)	267
Préparer une action scolaire dans le monde social (Alois)	268
Étudier un document (Cécile)	269
Des registres de savoirs qui se recouvrent	271
Savoirs et formes langagières	271
La construction de la notion de terroir (Yvelise)	272
Des échelles, des catégories et des exemples pour comprendre les facteurs expliquant la diversité des pratiques alimentaires (Michèle)	275
« Faut-il tuer toutes les vaches ? » (Adèle)	280
Des acteurs masqués et des actions à peine esquissées (Lyrie)	284
Des valeurs qui vont de soi (Daniel)	286
Le difficile travail des normes (Yvelise)	287
Des savoirs peu questionnés mais des marques de modalisation pour entrer dans une posture scientifique (Michèle)	290
Auxiliaires, registres et disciplines	292
La carte, substitut du réel (Sylvie)	293
Entrer dans des disciplines à l'aide du schéma heuristique (Yvelise)	294
La place de l'économie (Daniel)	297
Les activités formelles de l'enseignant	299
Quatre manières d'envisager le débat (Yvelise)	300
Discussion	303
La présence d'hiatus de communication	304
La construction non linéaire, dans l'interaction, de savoirs de sciences sociales	304
Des registres de savoirs en construction	305
Des auxiliaires au statut ambigu	306
L'importance du débat	306
Une forme scolaire qui évolue	306
CONCLUSION	309
ANNEXES	321
BIBLIOGRAPHIE	337
ENVOI	359